

Ano V n. 50 Mar. 2024
ISSN 2675-2573

Revista **a** EVOLUÇÃO

MULHER

TODOS OS DIAS



Filada à:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Circulantes



INSTITUTO
BRASILEIRO
DE
SERIES
SERIAIS



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 50 - Março de 2024

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

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

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Pereira Santos da Silva
Amanda Campos Martins Miranda
Anderson da Silva Brito
André Alves de Albuquerque
Andressa Talita de Lara
Angelita Aparecida Ferreira Gebin
Beatriz Faria de Castro
Cibele Vieira dos Santos Alves
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Dinah Luísa da Silva
Eriene Gomes da Silva
Ester de Paula Oliveira

Iolanda Aparecida dos Santos
Letícia Zuza de Lima Cabral
Luciana Pereira dos Santos Martins
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Marilena Wackler
Mirella de Souza Cruz
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Rosinalva de Souza Lemes
Sidneia Viana
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. 50 (mar. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 198 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.50

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.50>

A

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 & overdrive by OJS / PKF

www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 POIESIS

MULHER, TODOS OS DIAS

ARTIGOS MULHER

- | | |
|---|-----|
| 1. COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA | 7 |
| 2. TÉCNICAS CIRÚRGICAS DE CORREÇÃO PARA FISSURAS LABIOPALATAL
AMANDA CAMPOS MARTINS MIRANDA | 17 |
| 3. CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
ANDERSON DA SILVA BRITO | 25 |
| 4. A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO AEE E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PAULISTA
ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE | 31 |
| 5. A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES DESDE A TENRA IDADE
ANDRESSA TALITA DE LARA | 37 |
| 6. DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELITA APARECIDA FERREIRA GEBIN | 45 |
| 7. PARESTESIA DO NERVO ALVEOLAR INFERIOR PELA EXODONTIA DO TERCEIRO MOLAR
BEATRIZ FARIA DE CASTRO | 55 |
| 8. DIFICULDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
CIBELE VIEIRA DOS SANTOS ALVES | 67 |
| 9. O PAPEL DOS JOGOS DE TABULEIRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA | 73 |
| 10. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA
DÂNIELA PROENÇA VERLY DA SILVA | 79 |
| 11. PROMOVEDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA LEI Nº 14.533/2023
DINAH LUÍSA DA SILVA | 85 |
| 12. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ERILENE GOMES DA SILVA | 95 |
| 13. EMOÇÕES NO PROCESSO APRENDIZAGEM ESCOLAR
ESTER DE PAULA OLIVEIRA | 105 |
| 14. RACISMO INFANTIL: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
IOLANDA APARECIDA DOS SANTOS | 113 |
| 15. ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NAS TURMAS DAS SALAS DE PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA RMESP
LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL | 119 |
| 16. A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA PEREIRA DOS SANTOS MARTINS | 125 |
| 17. ESTRATÉGIAS PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS | 137 |
| 18. A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCELA RODRIGUES PIMENTEL | 145 |
| 19. A ARTE EDUCAÇÃO
MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES | 151 |
| 20. A EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19
MARILENA WACKLER | 157 |
| 21. APRENDIZAGEM HÍBRIDA: UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA PARA O ENSINO CONTEMPOR NEO
MIRELLA DE SOUZA CRUZ | 167 |
| 22. OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFERÊNCIAS NA MATEMÁTICA
NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES | 173 |
| 23. ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADAPTATIVAS PARA DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSINALVA DE SOUZA LEMES | 179 |
| 24. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
SIDNEIA VIANA | 185 |
| 25. A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA | 191 |



CAPA - <https://www.pexels.com/pt-br/foto/sozinho-soltario-estranho-encantador-7523506/>

MULHER, TODOS OS DIAS

Março é o mês dedicado à mulher, um momento para celebrarmos as conquistas femininas e refletirmos sobre os desafios que ainda persistem. Mas, na Revista Primeira Evolução, acreditamos que o orgulho de ser mulher deve ser sentido todos os dias, não apenas em um mês específico.

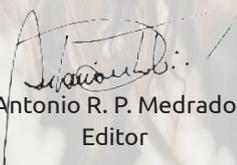
Ser mulher é sinônimo de força, resiliência, criatividade e superação. É ter a capacidade de gerar vida, de cuidar, de liderar, de transformar o mundo ao seu redor. É trilhar um caminho histórico de lutas e conquistas, que abriram portas para as oportunidades que hoje desfrutamos.

Ao longo da história, as mulheres enfrentaram e venceram inúmeros obstáculos. Lutaram pelo direito à educação, ao voto, ao trabalho digno, à igualdade de oportunidades. E, apesar de ainda haver muito a ser conquistado, podemos celebrar as vitórias que nos trouxeram até aqui.

Na Primeira Evolução, somos orgulhosos de sermos uma revista feita, em sua maioria, por mulheres. Nossa missão é dar voz às histórias, pesquisas e ideias femininas, promovendo a equidade de gênero e inspirando outras mulheres a perseguirem seus sonhos.

Neste mês de março, convidamos todas as mulheres a se unirem a nós nesta celebração. Vamos juntos fortalecer a nossas ações, celebrar as nossas conquistas e continuar lutando por um futuro mais justo e igualitário.

Abraços,



Antonio R. P. Medrado
Editor

POIESIS

AMIZADE

Para que serve a amizade?
Para ser triste?
A amizade serve para muitas coisas, sendo a principal ser
feliz e não se sentir sozinho.
Não tem nada a ver ser sozinho e triste.
Todos precisam de alguém.
Você é único porque igual a você não há.
Você é a felicidade de alguém
Você pode ajudar alguém, basta querer!
Nunca esqueça que a amizade é linda!

SARAH EMILY SOUZA DE JESUS

14 ANOS – 9º ANO

CEU EMEF PROFA. NAZARÉ NERI LIMA

SUA VOZ

Posso discordar
Mas defenderei seu direito de falar.
Os meus ouvidos irão te escutar
Não deixarei você se calar.

Se você for ofensivo
Clamarei por respeito
Mesmo ferindo o meu peito
E discordando do seu jeito
Não tirarei o seu direito.

J. WILTON

PROFESSOR E POETA
CEU INÁCIO MONTEIRO

EU

Eu não sou fácil
O que eu tenho de errado?
O que eu preciso para ser feliz?
Por que eu sofro tanto?
Quem eu sou?

Qual é o meu problema?
Eu quero ser feliz!
Ninguém vai me ajudar a sair dessa solidão?
Eu grito por ajuda, mas ninguém me ouve.

Quem eu sou?
Eu não quero ficar sozinha
Ajude-me, por favor
Será que eu ainda mereço ser feliz?

Quem sou eu?
Uma pessoa que saiu do sofrimento.

SARAH EMILY SOUZA DE JESUS

14 ANOS – 9º ANO

CEU EMEF PROFA. NAZARÉ NERI LIMA



COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA¹

RESUMO

O objeto de estudo surgiu pelo interesse em querer entender mais como a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento das crianças no dia a dia escolar, informar aos meus colegas de profissão sobre a importância dessa ciência e ajudar aos alunos no seu processo de desenvolvimento escolar. Esta obra foi produzida através de pesquisa bibliográfica, web gráfica e também da observação do objeto de estudo (o aluno), sendo realizada durante cinco (5) meses, tempo em que pude aprimorar meus conhecimentos na área através da leitura de autores consagrados e experiências vividas nas escolas em que trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Movimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O comportamento humano pode ser classificado em três domínios que é o Motor, onde se agrupam os vários componentes da aptidão física, tanto as relacionadas à saúde, força, resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade e composição corporal, Afetivo, onde, envolve o comportamento, sócio-emocional e pode ser trabalhada a partir da autoestima, motivação, interesse, respeito ao próximo, responsabilidade dentre outras, o Cognitivo onde envolve comportamentos tipicamente intelectuais através da descoberta ou reconhecimento da informação, retenção ou armazenamento da informação a partir de certos dados e tomada de decisões. As habilidades motoras são aguçadas na escola nas turmas da Educação Infantil pela recreação, onde os profissionais de Educação têm como principal objetivo a familiarização do aluno com os outros, com o meio em que eles trabalham que é noção de espaço, atividades onde elas manuseiam

objetos que favorecem a coordenação olho mão, devem tirar vantagem da grande imaginação da criança, pelo uso de atividades com teatros e fantasia, deve-se favorecer o desenvolvimento das várias habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras fundamentais, das mais simples as mais complexas, à medida que a criança se torne pronta.

Toda essa série de atividade que o profissional de Educação pode desenvolver o método mais eficaz para aperfeiçoar suas habilidades motoras nesse período de suas vidas, lembrando que o programa motor desenvolvimentista deve ser normativo e baseado no nível de desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, nem todas as crianças têm o mesmo desempenho na hora de desenvolver essas atividades, pois isso é importante levar em conta o padrão de vida que a criança vive, como as questões sociais e familiares, nem toda criança tem um espaço amplo e de boa qualidade para estar desenvolvendo suas habilidades motoras,

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

como nem todas tem uma família que estimula essas atividades, pois não é só na escola que ela aprende e sim deve ser estimulado desde o nascimento da criança.

O desenvolvimento motor na infância começa a partir do “brincar”, pois quando não estão dormindo, comendo ou obedecendo à vontade dos adultos elas estão brincando. As brincadeiras são o modo básico pela qual elas tomam consciência do seu corpo e de suas capacidades motoras.

PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O estudo do movimento procura mostrar que em casos de dificuldades de aprendizagem de crianças em idades escolar muitas vezes não se trata de um motivo específico, mas de vários fatores que interferem de forma global no desenvolvimento da criança. Fatores esses que podem ser biológicos, psicológicos e sociais e com grande frequência são interpretados de maneira equivocadas, aumentando ainda mais o sofrimento da criança, do educador e dos pais.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o esclarecimento das causas da dificuldade de aprendizagem, mostrar que a psicomotricidade é um dos recursos para o ajustamento dos que têm dificuldades de aprendizagem, a importância do professor, da escola e da família nesse processo e como a contribuição de profissionais com especialidade em psicomotricidade e psicopedagogia é fundamental na busca de soluções para a identificação das causas e superação das dificuldades da criança. Complementamos aqui as dificuldades encontradas por alunos que estão em cursos técnicos e que apresentaram dificuldades relacionadas ao tema enquadrando-se no mesmo contexto.

O professor como facilitador da aprendizagem desenvolverá seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda principalmente com aqueles que têm mais dificuldades.

Sobre o trabalho do psicomotor, Alves

(org, 2009, p. 20) comenta que:

A Psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o serem sua totalidade. Engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde, por ter o homem como objeto de estudo.

Podemos notar que no processo de ensino-aprendizagem o trabalho da Psicomotricidade está ligado ao aspecto afetivo, o simbólico e o cognitivo. O desenvolvimento psicomotor da criança é uma preparação importante para o início da aprendizagem de atividades intelectuais (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Assim, a psicomotricidade colabora com a interação da criança de maneira individual e em grupo no meio social. Trata as crianças com aprendizagem lenta de maneira específica, auxiliando de acordo com seus potenciais sem discriminação e valorizando assim o educando.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de estudo de livros, pesquisas científicas, monografias, teses e publicações divulgadas pela internet (LAKATOS e MARCONI, 1987, p. 66). As citações utilizadas visam firmar que a pesquisa tem por base os estudos de vários estudiosos na abordagem temática, nas técnicas e nas sugestões de como melhorar o atendimento as crianças em estágio inicial de aprendizado com dificuldades no aprendizado e também aos jovens que por algum motivo não apresentaram desenvolvimento ideal e dessa forma contribuindo para a qualidade do ensino em nosso País e incentivar a continuidade na formação do professor de educação infantil, fundamental e técnico.

MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

Alves (2009) orienta que o movimento e sua aprendizagem abrem um espaço para desenvolver habilidades motoras que as quais

levam a criança a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar expressivamente. A mesma autora mostra que atividades corporais extras, para além da sala de aula favorece a motricidade fina que auxilia os alunos de ritmo normal. Isso possibilita que os de aprendizagem lenta consigam vencer os desafios da leitura e da escrita (Alves, 2008, p.132).

Destacando as brincadeiras e os jogos como importantes no mundo da fantasia da criança, Cabral (2001, p. 42) comenta que

[...] jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de "equilibrar" as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa (Cabral, 2001, p. 42).

É sabido que as crianças por natureza são muito curiosas. No universo das crianças o movimento e as muitas ações incertas e aleatórias são em função dessa curiosidade com o mundo e sua busca na construção de sua personalidade, porém LE BOULCH nos chama a atenção que

[...] a maioria dos pais e educadores não tem compreendido que se pode tolher a criança e travar seu desenvolvimento e seus progressos escolares se abandona este aspecto essencial do desenvolvimento (Le Boulch 1982, p.129).

Diante desta visão, vemos que cabe à escola a responsabilidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da espontaneidade de cada criança por saber respeitar e trabalhar o seu movimento de maneira construtiva respeitando sua individualidade e sua realidade social.

A IMAGEM DO CORPO

Podemos afirmar que a imagem do corpo é própria de cada um: e está ligada ao sujeito e a sua história (DoltoapudLevin, 2003, p. 72). "O centro do sentimento de maior ou menor disponibilidade que possui o corpo, a estrutura, passa por uma sucessão de estados de equilíbrio e sem um conceito único a ser utilizado" (LE BOULCH, 1988, p. 15).

O psicanalista francês Ledoux define

[...] a imagem inconsciente do corpo não é o corpo fantasiado, mas um lugar inconsciente de emissão e recepção das emoções, inicialmente focalizado nas zonas erógenas de prazer. Ela se tece em torno do prazer e do desprazer de algumas zonas erógenas. [...] trata-se de uma memória inconsciente da vivência relacional, de uma encarnação do Eu em crescimento. [...] a imagem do corpo, individual, está ligada à história pessoal, a uma relação libidinal marcada por sensações erógenas eletivas. Com vestígio estrutural da história emocional, e não como prolongamento psíquico do esquema corporal, ela se molda como elaboração das emoções precoces com os pais tutelares (Ledoux, 1991, p. 84-85).

De acordo com as pesquisas de Wallon, a consciência é construída na relação com o outro e o mundo. A criança precisa de um referencial que geralmente são pessoas próximas como a mãe ou pessoa que cuida dela. Por meio desta relação são inscritas na criança as primeiras impressões que a tornarão ela mesma. Assim, é importante o toque, o afeto na relação estabelecida com a criança porque as marcas deixadas por essa primeira experiência acompanharão e influenciarão o seu desenvolvimento. Passado esse primeiro momento da pessoa que cuida da criança que geralmente está na família, isso passará para a escola e serão os educadores que irão marcá-las nas relações estabelecidas por elas.

Ledoux (1991) mostra que

[...] a comunicação sensorial (emocional) e a fala do outro aparecem como dois substratos dessa imagem do corpo. A simples experiência sensorial (corpo a corpo), sem um mediador humano, só instrui o esquema corporal e não estrutura a imagem do corpo [...] viver num esquema corporal, sem imagem do corpo, equivale ao 'viver mudo', solitário (Ledoux, 1991, p.89).

Para este psicanalista a imagem e esquema corporal – constituem-se nas relações humanas. O contado físico acompanhado com carinho e afeto é uma forma de comunicação e linguagem e dá sentido a experiência corporal, a imagem do corpo é o resultado das relações de prazer e desprazer estabelecidas entre Eu-Outro.

Vayer (1984) cita:

É evidente que os relacionamentos com o outro são estreitamente ligados à atividade motora e sensorio motora da criança. Como esta atividade permite-lhe reconhecer o mundo das coisas, permite-lhe, da mesma forma, reconhecer o mundo dos outros, diferenciar-se dele, e progressivamente adaptar-se e integrar-se a ele. (Vayer, 1984, p. 22)

Segundo os estudos de Lacan (1998, p. 97) no estágio do espelho, a criança por reconhecer-se no espelho passa a se desvincular da imagem da mãe e construir sua identidade seu EU.

A imagem visual de seu corpo torna-se à então a principal referência a partir da qual irão situar-se os detalhes fornecidos pelas sensações táteis e cinestésicas. A estruturação do esquema corporal corresponde precisamente à estreita relação dos dados sensoriais, resultando na fusão da imagem visual e da imagem cinestésica do corpo. (Rosamilha, 1996, p. 147)

Podemos assim concordar com Schilder (1994, p. 101) "o modelo postural do corpo precisa ser construído, e é uma criação e uma construção, e não um dom. É a produção de uma forma, adquirida através de suas experiências".

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. A noção de corpo traz a consciência do ser como vivente e pertencente a um meio particular. A criança com uma boa noção de corpo executa suas ações apoiando-se nos segmentos corporais, atribuindo a cada um deles a sua porcentagem de responsabilidade por um movimento bem executado. A criança precisa viver os conceitos de limite, espaço, capacidade e desejo, em seu corpo, para depois ser capaz de transferir esses conceitos para fora dele (Gonçalves, 2010, p. 108).

Visto que a imagem corporal é uma construção, a partir do momento que a criança sai de seu lar e passa a frequentar uma instituição de ensino cabe ao professor e todos os envolvidos direta ou indiretamente na educação empenhar-se no desenvolvimento físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, respeitando sua realidade cultural. Podemos então pensar que vários alunos apresentam

dificuldade de desempenho por trazer em seu desenvolvimento certas lacunas, que na fase adulta geram neles um bloqueio em suas ações impedindo-os de se capacitarem plenamente.

DIFICULDADES ESCOLARES

Para Vygotsky (1988, p. 120)

O desenvolvimento das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e guiado, subsequentemente, por interações sociais com adultos, que inicia e mediam, pelas interações sociais, o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Quando as crianças vão crescendo internalizam as operações e as direções verbais fornecidas pelos adultos, utilizando-as para dirigir seus próprios pensamentos (Vygotsky, 1988, p.120).

Quando a criança chega ao ambiente escolar traz consigo uma convivência social adquirida principalmente no contato com seus familiares e parentes próximos e se confronta com outra totalmente estranha, agora ela terá que desenvolver novos hábitos e atitudes para assimilar essa nova realidade em que está sendo inserida e terá que conviver. Nessa nova realidade seu desempenho será o alvo de muita atenção.

Lagrange, (1997), comenta

Pela sistematização do estudo do movimento procura-se a compreensão do homem e a vinculação entre a ciência (seu corpo teórico e coerência e a prática profissional) e a técnica (sua operacionalidade e eficiência). Despontam a necessidade de conhecer o ser humano através da sua motricidade a partir dos vínculos de dependência da cultura política, estabelecendo cientificamente relações de significação e organização entre o real e o possível (Lagrange, 1977, p. 197).

A exigência exagerada por bom desempenho e comparações com outras crianças promove ambiente competitivo. Este ambiente trará consequência afetiva e moral porque alguns alcançarão o êxito e outros o fracasso (FERREIRA NETO, 2001). A família aumentará a dificuldade por cobrar um desempenho ao nível das outras crianças (LE BOULCH, 1987).

Para Vygotsky (1994)

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas

atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1994, p. 40).

O comportamento social é uma herança e deve ser levada em consideração quando aparecem dificuldades de aprendizagem. Segundo Smith e Strinch (2001, p.15), as dificuldades de aprendizagem "refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico". O professor como mediador do conhecimento deve levar em consideração as várias causas da dificuldade da criança e procurar da melhor maneira possível prestar ajuda de maneira específica. Deverá estar atento para diagnosticar com exatidão o que bloqueia o desenvolvimento e agir de forma correta.

Durante o período escolar, seria possível, apoiando-se nas atividades de expressão espontânea realizada em grupo, despistar entraves com a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos de linguagem. A exploração das situações lúdicas e do trabalho voltado para a imagem do corpo num clima de segurança criado pela educadora deveria permitir às crianças, vítimas de carências afetivas ou, ao contrário, superprotegidas, a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional, e, abordar o curso preparatório em melhores condições. (Le Boulch, 1988, p. 29)

PSICOMOTRICIDADE E ATENÇÃO

Segundo o RCNI "as crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo" (Brasil, 1998, p. 15).

O movimento humano é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço:

constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Para que possam agir com cada vez mais intencionalidade (RCNI, 1998, p. 18).

Ferreira (1999) diz que

Afetividade (de afeto + idade) Qualidade psíquica conjunto de fenômenos psíquicos. Que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria, ou tristeza. Esta influência o modo como cada ser humano (Ferreira, 1999, p. 62).

A falta de atenção, hiperatividade e distúrbios de personalidade muitas vezes podem ser de origem afetiva ou maneira inadequada no modo de apresentar o conteúdo escolar (FONSECA, 1995). O professor a luz disso deve construir e proporcionar um ambiente de afetividade para que este traga satisfação e alegria para aluno e professor.

Algum movimento dentro da sala de aula por parte dos alunos muitas vezes pode ser confundido como falta de atenção ou indisciplina, mas podem ser sinais de que o processo educacional está desarticulado exigindo assim por parte do professor um ajuste para que as crianças possam ser motivadas a construção do conhecimento (ALMEIDA, 1999, p. 91).

A teoria de Henri Wallon (1971, p. 14) mostra que a afetividade é parte da construção da pessoa, é por meio dela que será edificada a base da construção do conhecimento. Segundo o autor a afetividade e conhecimento direcionará a construção do movimento, quando esses fatores sofrem algum tipo de carência provoca uma reação que muitas vezes é identificada como mau comportamento (Wallon, 1975, p. 75). O professor deve estar muito atento para perceber essa situação conhecendo melhor seus alunos e a personalidade de cada um deles, se apresenta algum tipo de problemas que gerem essa situação.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental. Não que elas criem completamente suas atitudes e maneiras de sentir, mas, justamente ao contrário, porque se dirigem, na medida em que despertam, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas conserva em potência e por seu intermédio a reações de ordem íntima e fundamental. Desta maneira o social amalgama-se com o orgânico. (Wallon, 1995, p.136).

Essa interpretação errada de mau comportamento traz consequências para o aprendizado é nesses casos que o trabalho psicomotor junto com atividades escolares ajudará a criança a controlar sua instabilidade, desequilíbrio e suas reações impulsivas. A família precisa estar consciente da realidade da criança e motivada a prestar ajuda junto com a escola, consciente que sem apoio a criança não conseguirá superar as dificuldades nos anos escolares que virão. A criança precisa aprender a inibir e controlar seus impulsos motores ou verbais. Seu ingresso na escolaridade poderá aumentar sua sobrecarga tensiva e agravar sua instabilidade. Isso deve ser trabalhado ainda nos primeiros passos escolares a fim de que quando chegar a idade de qualificação profissional tenha completo controle, pois nessa situação não cabe mais algumas atitudes devido o grau de seriedade escolar que esse aluno alcançou.

O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

Educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (on-line), assim cabe ao professor por meios de estímulos desenvolverem o psicomotor tanto de crianças normais como de crianças portadoras de necessidades especiais. Mostrando como isto pode ser feito Coste (2000) comenta que

O professor pode contribuir muito, em todos os níveis, na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie

uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a crianças como ela é (Coste, 2000, p. 351).

A reeducação psicomotora destina-se a crianças que apresentam dificuldade em seu funcionamento motor e a reeducação tem por finalidade ensinar a criança a reaprender como se executa determinadas funções. A reeducação psicomotora é de ajuda nos casos de comportamentos inadequados, afetivos ou de personalidade (Negrine, 2002). O professor por meio de observação pode buscar orientação específica do profissional habilitado para intervir de forma adequada no momento oportuno, com técnicas apropriadas. Na área da educação, a psicomotricidade abrange um campo preventivo é o que Fonseca (2004) observa

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retrato motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (Fonseca, 2004, p. 10).

Na época da alfabetização a coordenação motora é essencial para que a criança possa usar a mão para escrever e os olhos para ler. Embora se use as mãos para escrever todo o corpo deve estar articulado para essa função. O corpo é formado por várias partes que precisam estar em sintonia para o bom funcionamento. Le Boulch mostra que

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (LE BOUCH, 1984, p. 24)

A educação psicomotora na idade escolar é uma preparação para ações educativas que serão desenvolvidas por meio de ajustes necessários para executar as novas funções que lhes serão impostas, ou seja, o desenvolvimento global da criança (Le Boulch, 1984, p. 24).

De acordo com o autor podemos perceber que alunos em situações mais

avançadas em sua vida escolar, podem perfeitamente serem paralelamente trabalhados por profissionais especializados a fim de desenvolverem melhor suas habilidades motoras e intelectuais tendo condições de evoluírem na sua vida escolar e atingir seus objetivos.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que

[...] além de uma formação consistente é preciso um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Tendo em vista a qualificação do profissional de educação e melhor qualidade de ensino como consequência priorizando o atendimento à criança com dificuldades de aprendizagem surgiu a Psicopedagogia (Sisto, 1996, p. 127). A formação segundo a orientação da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia no Capítulo II Artigo 5º diz

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação-especialização "lato sensu" em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgão competentes, de acordo com a legislação em vigor (Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2011/2013).

O psicopedagogo pode atuar na área de Educação e Saúde (ABPP- 2011/2013). Se tratando da educação que é o tema principal desta pesquisa, o atendimento do psicopedagogo tem por objetivo o processo relacionado às causas de dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar.

[...] a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões de aprendizagem e, por conseguinte, da não aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Linguística, a Psicomotricidade, entre outros (Escott, 2004, p. 23).

Na instituição escolar a psicopedagogia tem como um de seus objetivos "compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem" (Fagali, 2008, p. 9). Como parte relacionada à aprendizagem o psicopedagogo assessora os professores, orientando e auxiliando as relações entre professor/aluno e toda a equipe de trabalho, considerando o contexto institucional (Cavicchia, 1996, p. 204).

A Psicopedagogia implica também, uma metodologia específica de trabalho. Essa metodologia precisa levar em conta, necessariamente o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola, comunidade. No caso da instituição de educação infantil, é preciso levar em conta não apenas as características dos educadores e da própria instituição (Sisto, 1996, p. 209).

Percebemos assim que em seu desempenho no campo educacional na instituição escolar o psicopedagogo precisa levar em conta todos os envolvidos na aprendizagem de maneira direta e indireta para melhorar e até mesmo solucionar os problemas e dificuldades de aprendizagem daqueles que muitas vezes são menosprezados, tratados como rebeldes ou até mesmo excluídos por não acompanhar a maioria no comportamento e no aprendizado.

No caso das escolas técnicas, poderia se pensar na inclusão do psicopedagogo dentro das unidades para trabalhar com esses alunos que com o decorrer dos anos escolares não desenvolverão adequadamente suas habilidades. Ou se tratando de um diferente sistema escolar, até pensarmos em capacitar os coordenadores de área (curso), através de uma pós-graduação para que atuem nessa função elaborando projetos que desenvolvam atividades extracurriculares com o intuito de sanar essas ausências.

O trabalho do psicopedagogo em instituições de ensino abrange um aspecto preventivo por considerar na formação do professor novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente e uma "relação madura

e saudável com seus alunos, pais e autoridades escolares" (Bossa, 1994, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho concluiu o movimento como algo voluntário, como atividade totalizadora, expressiva por meio da personalidade de cada criança com a qual trabalhamos e sua relação com as pessoas e o meio que a cerca. A Psicomotricidade permite a criança aceitar seus movimentos e seu ambiente. É um modo de permitir que o aluno progrida e supere suas dificuldades, auxiliando sua alfabetização e domínio de movimento.

A Psicomotricidade é um elemento fundamental para ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança. Porém, o professor deve sempre lembrar que é necessário utilizar os elementos lúdicos em suas aulas, para que os pequeninos sintam prazer em participar das mesmas.

Respondendo ao objetivo inicial da pesquisa o estudo mostrou que para melhorar o aperfeiçoamento das habilidades motoras durante as aulas de Educação física, o ideal é aplicar atividades que estimulem essas habilidades como podemos citar, por exemplo, recreações direcionadas para o movimento, brinquedos cantados, de acordo com a faixa etária da criança. Também podemos analisar que o profissional de Educação Física, não pode assumir para si, toda a responsabilidade da evolução motora de uma criança, pois o tempo que ele tem de aula não é o suficiente para desenvolver completamente as habilidades de um aluno, por isso o papel do profissional de Educação Física é aperfeiçoar essas habilidades.

As perturbações motoras, que é o atraso do desenvolvimento motor e as perturbações do equilíbrio, que são as crianças que caem com facilidade, são pontos cruciais que os profissionais de Educação Física devem estar observando e fazendo a reeducação, que podem ser feitas através de jogos com bolas, jogos de destrezas e ensinando gestos que restabelecem o equilíbrio.

Na Educação Infantil, as atividades de Movimento não podem se resumir na visão de recreação, ela tem que ser vista de um modo amplo, pois é na educação infantil que as crianças necessitam atividades que desenvolvam sua imagem corporal.

A psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como principal objetivo, incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

O estudo sugere que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são de suma importância, pois são através dessas aulas que os profissionais de Educação Física aperfeiçoam, reeducam e ensinam as habilidades motoras visadas, utilizando brinquedos cantados, atividades lúdico-recreativas.

Vimos com isso que precisamos criar alternativas para que os alunos dos cursos técnicos que por algum motivo tiveram interrompido esse desenvolvimento durante o período de sua infância, sejam trabalhados paralelamente essa questão.

Cabe de alguma forma a coordenação procurar soluções se não para sanar o problema, pelo menos amenizá-los a níveis mais baixos e dessa forma estimular os alunos para que esses não desistam no meio do caminho e percam a chance de se tornarem profissionais competentes no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALVES, Fátima (org.). **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Walk, 2009.
- _____. **Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: War, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Código de Ética e o Projeto de Lei de Regulamentação da Profissão de Psicopedagogo**. Disponível em: <www.abpp.com.br>. Acesso em: 13/10/2023.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVICCHIA, D de C. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTE, J. C. **A psicometricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Victor da. **Psicometricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelada na experiência psicanalítica**. In V. Ribeiro (Trad.), *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LAGRANGE, G. **Manual de psicometricidade**. Lisboa: (s. e.), 1997.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1987.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psiconética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **O desenvolvimento psicomotor: síntese dos enfoques e dos métodos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEDOUX, Michel. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre, RS: Propil, 2002.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicopedagogia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

SCHILDER, Paul. **A imagem do Corpo – As energias construídas da psique**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo na idade da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **O diálogo corporal**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____; LEONTIEV; LÚRIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Scipione, 1988.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

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/)

TÉCNICAS CIRÚRGICAS DE CORREÇÃO PARA FISSURAS LABIOPALATAIS

AMANDA CAMPOS MARTINS MIRANDA¹

ORIENTADORES: PAOLLA CAMACHO VALLIM² E WALTER PAULESINI JUNIOR³

RESUMO

A fissura labiopalatino é uma condição que afeta muitas pessoas ao redor do mundo, mas felizmente existem tratamentos disponíveis para ajudar a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados. O tratamento da fissura labiopalatino é um processo complexo onde envolve diversas estruturas faciais, podendo ser ocasionadas por síndromes mas com avanços significativos na medicina e na tecnologia, as opções de tratamento estão se tornando cada vez mais eficazes. É importante lembrar que cada caso é único e requer uma abordagem personalizada. Por tanto neste trabalho é apresentado formas cirúrgicas, onde aponta maneiras diferentes de tratamentos para cada situação das fendas labiopalatais. Sendo assim o trabalho ressalta o processo de desenvolvimento craniofacial, onde apresenta o evoluir das estruturas faciais, fazendo com que entendamos as origens das fendas lábio palatais, com isso facilitando a escolha da abordagem cirúrgica.

Palavras-chaves: Cirurgia reconstrutora; Face; Qualidade de vida; Tratamento.

INTRODUÇÃO

As fissuras labiopalatais afetam as estruturas orofaciais, tais como lábio superior, borda alveolar, palato duro, palato mole, nariz e olhos. A fissura labial e palatina bilateral é uma das mais comum e acaba produzindo estética significativa, alterações funcionais e psicológicas no paciente. Seu tratamento requer o envolvimento de profissionais de diversas disciplinas, exigindo a participação de todas as áreas da odontologia, bem como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Atualmente, a fissura labiopalatina é a

malformação congênita mais comumente encontrada na região maxilofacial. Sua etiologia é multifatorial e pode sofrer interferência genética e / ou ambiental como fatores de incidência, mas sua formação não é precisamente clara. (Oliveira et al, 2017, Odontol p. 380-385).

Sendo considerada a anomalia mais comum as fissuras labiopalatais atinge cerca de 1,54 casos a cada 1000 nascimentos (ALVES et al., 2019). A fissura é definida pela ausência da fusão dos processos faciais que ocorrem na fase intra-uterina (NEVILLE et al., 2016). Por ser considerada uma das anomalias craniofaciais mais comuns a OMS (Organização Mundial de Saúde) considera as fissuras orais um problema de Saúde pública (SILVA et al., 2019)

1 Graduada em Odontologia pela Universidade de Guarulhos, UNG.

Pós-graduação em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

2 Mestre em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial pela Universidade paulista, UNIP. Especialista em Farmacologia e propedêutica, FACSETE. Professora do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

3 Cirurgião-dentista. Professor do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

O desenvolvimento da face é complexo e engloba várias ações dos tecidos que se fundem de maneira organizada e alterações nesse processo de desenvolvimento tecidual ou durante a união das estruturas podem causar fendas orais (PRADO et al., 2018; NAZARÉ et al., 2021).

As estruturas iniciais da face aparecem por volta da quarta semana ao redor do estomodeu (boca primitiva). O desenvolvimento facial ocorre através de 3 estruturas primordiais: a proeminência frontonasal, o par de proeminências maxilares e o par de proeminências mandibulares. As proeminências da maxila e da mandíbula se originam do primeiro par de arcos da faringe e são gerados através do mesênquima proveniente das células da crista neural considerado elementos essenciais do tecido conjuntivo, cartilagem, ossos e ligamentos da região facial e oral. A proeminência frontonasal envolve a porção anterior do encéfalo e a parte frontal da proeminência frontonasal origina o formato da testa, a parte nasal, o limite da boca e do nariz (APPLETON, 2018).

Na quarta semana, os processos mandibulares fusionam-se. Entre a sexta e a oitava semanas, os processos maxilares aumentam em tamanho e crescem para o plano mediano, aproximando os placoides do cristalino e os processos nasais medianos. Os processos maxilares fusionam-se com os processos mandibulares e com os processos nasais laterais e medianos. Os processos mandibulares são responsáveis pela mandíbula, pela parte inferior das bochechas, pelo lábio inferior e pelo queixo. Os processos maxilares formam a maxila, os ossos zigomáticos, a porção escamosa dos ossos temporais, as regiões superiores das bochechas e o lábio superior. O processo frontonasal origina a testa e parte do dorso (a raiz) do nariz. Os processos nasais laterais formam as asas do nariz. A fusão dos processos nasais medianos resulta no restante do dorso e na ponta do nariz e no septo nasal. A união dos processos nasais medianos forma ainda o segmento intermaxilar,

composto de três partes: componente labial, que forma o filtro do lábio; componente maxilar, que está associado com os quatro dentes incisivos, e componente anterior do palato. Com a fusão entre os processos maxilares e os processos nasolaterais ao longo da linha do sulco nasolacrimal, há a continuidade entre a porção superior das bochechas e as asas do nariz.

A separação definitiva entre a cavidade bucal definitiva e as cavidades nasais ocorre a partir dos processos nasais medianos unidos aos processos maxilares na linha média. Tal separação é o palato. A estrutura resultante da fusão dos dois processos nasais medianos na linha média é o segmento intermaxilar, que compreende um componente labial, que vai dar lugar ao sulco subnasal na linha média do lábio superior; um componente maxilar superior, que corresponde à posição dos quatro incisivos superiores, e outro palatino, que origina o palato primário, de forma triangular. No sentido lateral o segmento intermaxilar contribui, provavelmente, na formação de uma pequena porção da parte média lateral do nariz, e em direção cranial contínua pelo septo nasal. O palato definitivo forma-se não só a partir do segmento intermaxilar ou palato primário (que contribui muito pouco), mas também e principalmente a partir do palato secundário, que se forma de um prolongamento ou crista palatina procedente dos processos maxilares (na sexta semana de desenvolvimento) em direção quase vertical, mas que mais tarde (na sétima semana) ascende até alcançar uma posição horizontal em decorrência da decida da língua; finalmente, ambas as cristas palatinas fusionam-se entre si e com o septo nasal, o qual não se une à zona posterior das cristas palatinas. Nesse local irá se formar o palato mole e a úvula, que, a seu tempo, sofre um processo de proliferação.

O palato definitivo deriva, então, dos palatos primário e secundário, permanecendo entre ambos um orifício que dá passagem ao forame incisivo (o que assinala, portanto, a divisão entre os dois ossos palatinos). Do palato secundário deriva não só grande parte do palato

duro, mas também o palato mole. (ABDO MAYtgfgf3xg3exhg2tvFzw CHADO, 2005, BETH-BALOGH & FEHRENBACH, 2008).

Em resumo:

- 5a à 9 semana - desenvolvimento da face;
- 9a semana – inicia a sucção do polegar;
- 10a à 11a semanas – fechamento do palato, deglutição faríngea;
- 12a semana – receptores gustativos maduros;
- 13a à 15a semanas – sucção, deglutição, abre e fecha a boca, protusão de língua;
- 16a à 20a semanas – feições se definem, motricidade da musculatura da mímica facial;
- 21a à 24a semanas - maturação do sistema auditivo;
- 24a semana – surge o reflexo de G.A.G;
- 27a à 28a semanas – suckling, mordida fásica, resposta transversa de língua;
- 32a semana – reflexo dos pontos cardeais;
- 34a semana – sucção e deglutição coordenadas;
- 37a semana – coordenação de sucção, deglutição e respiração.

DIAGNÓSTICO

Segundo Pereira (2019) o diagnóstico das fissuras orais pode ser detectado após a 15o semana de gestação durante a ultrassonografia que possibilita a visualização das estruturas como nariz, lábios e palato.

Mesmo havendo a possibilidade de diagnosticar as fissuras orais durante a gestação a partir da décima quarta semana estudos revelam que as mães só descobriram que os filhos possuíam essa deformidade após o nascimento podendo ou não está relacionada com a não realização do exame de ultrassonografia durante a gravidez (AMORIM et al., 2021)

AMAMENTAÇÃO

Alimentar o recém-nascido com fenda oral não é uma tarefa fácil, mas é essencial. Este é um dos maiores problemas enfrentados logo

após o parto. Muitos lactentes, principalmente com fenda palatina, não conseguem sugar o peito da maneira correta pela inadequada pressão intraoral. Eles apresentam escape de leite pela boca, regurgitação nasal, maior gasto calórico e cansaço durante as mamadas, além de engolirem muito ar enquanto mamam. (PROJETO CRÂNIO-FACE BRASIL 2014)

FENDAS

A fenda labial superior com envolvimento ou não da fenda palatina pode acontecer em 1 a cada 1000 nascimentos, com predileção pelo sexo masculino. (MOORE et al., 2016)

Irregularidade na fusão do processo nasal mediano com o processo maxilar causa a fenda lábil, no caso da fenda palatina ocorre quando não acontece a junção das cristas palatinas (PRADO et al., 2018).

A fenda labial unilateral é causada devido à ausência de fusão da proeminência maxilar do lado atingido. A fenda labial bilateral se caracteriza pela ausência da fusão das células mesenquimais da proeminência dos maxilares com as prominências nasais mediais fusionadas. Quando não ocorre a fusão completa das proeminências nasais mediais (PNM) resultam numa fenda labial mediana que acontece em casos raros. (MOORE et al., 2016)

A fenda palatina com ou sem envolvimento do lábio ocorre quando as proeminências maxilares não se fundem, esse tipo de fissura atinge 1 em 2500 nascidos tendo maior predileção pelo sexo feminino (MOORE et al., 2016).

CLASSIFICAÇÃO DE SPINA

Existe uma tendência de fazer os sistemas de classificação cada vez mais complicados, de maneira a incluir todas as variações, tendo como resultado o fato de eles se tornarem difíceis de usar, porque os grupos que descrevem ficam menores. Para a maioria das finalidades, é preciso atingir um equilíbrio entre esses dois extremos (WATSON, 2005).

Vários tipos de classificação já foram apresentados, apesar de diferirem em muitos pontos, eles podem ser agrupados em dois grandes grupos:

1) Classificações baseadas em aspectos morfológicos – nessas, as primeiras a aparecerem, o único fator considerado como requisito era o aspecto, ou seja, a aparência do defeito observado; 2) classificações baseadas em aspectos embriológicos que passaram a ser considerados no processo de classificação das fissuras labiopalatais. Atualmente, a classificação mais utilizada no Brasil é a formulada por Spina et al., (1972) que propuseram uma classificação em quatro categorias, tomando como ponto de reparo o forame incisivo, limite entre o palato primário e o secundário. Ou seja, o ponto de referência para esta classificação é o forame incisivo, que separa embriologicamente as fissuras do palato primário e secundário (SILVA FILHO et al., 1992)

A classificação de Spina tem como referência o forame incisivo, sendo dividida em três grupos: pré-forame, transforame e pós-forame. Existe também o quarto grupo para as fendas raras da face como as fendas transversais, oblíquo, do lábio inferior, entre outras que são descritas na classificação de Tessier (CARVALHO, 2018; CORREIA, 2015).

As fissuras pré-forame incisivo são aquelas que se localizam atrás do forame incisivo, comprometendo o lábio, rebordo alveolar e assoalho nasal, e podem ser:

1. unilateral (direita ou esquerda): completa, que compromete tecidos moles, rebordo alveolar e assoalho nasal; incompleta, que compromete apenas os tecidos moles.
2. bilateral, completa ou incompleta.
3. Mediana completa ou incompleta.

Embrionariamente, as fissuras pré-forame uni e bilaterais ocorrem por problemas na fusão dos processos maxilares com o processo nasal médio, e a fissura mediana por alguma deficiência no próprio processo nasal médio. Esse tipo de fissura ocorre antes das anteriores e, geralmente, está associada a síndromes. (SPINA, et al 1972)

As fissuras pós-forame incisivo são aquelas que se localizam atrás do forame incisivo e podem ser:

1. 1) Completa, quando comprometem toda a extensão dos palatos duro e mole; e,
2. 2) incompleta, quando podem comprometer apenas o palato mole, o palato mole e parte do palato duro ou só a úvula (úvula bífida). O outro grupo é o das fissuras faciais raras que têm o envolvimento de outras estruturas da face, que se manifestam com a falta de fusão dos processos envolvidos, na vida embrionária. (SPINA et al 1972).

TRATAMENTO

O tratamento de pacientes fissurados alcança bons resultados quando o diagnóstico e o plano de tratamento são elaborados por um grupo de profissionais de várias especialidades (equipe multidisciplinar) (ROCHA et al., 2015). A equipe visa restabelecer a forma anatômica e a função por intermédio das cirurgias objetivando danos ínfimos para o processo de desenvolvimento e evolução das estruturas faciais (LEITE et al., 2020).

A intervenção de pacientes com fendas orais é desafiadora e necessita de uma abordagem multidisciplinar composta por cirurgião buco-maxilo-facial, otorrinolaringologista, pediatra, cirurgião plástico, odontopediatra, fonoaudiólogo, ortodontista, entre outros (SANTOS, 2021; ANDRADE et al., 2021).

Existem autores que preconizam que a fissura labial deve ser fechada no período pré-natal, de modo que os pais não tenham de sofrer a angústia de ver seu bebê estigmatizado. A cirurgia no recém-nascido é mais arriscada do que no bebê de mais idade; em particular, os sistemas cardiovascular e respiratório são imaturos e as fendas podem ser associadas a outras anormalidades congênitas, em especial as cardíacas (LEES, 2005)

O tratamento engloba várias cirurgias durante a infância. A especificação dos

procedimentos e o período em que ocorrerá mudam dependendo da complexidade da má formação e a didática da equipe multidisciplinar (NEVILLE et al., 2016).

Segundo a Secretaria de Vigilância em Saúde (2021) o tratamento das fendas orais é oferecido pelo SUS (Sistema Único de Saúde) através da Rede de Referência no Tratamento de Deformidades Craniofaciais (RRTDC).

O tratamento de pacientes com FLP deve começar o mais cedo possível em razão dos efeitos na estética, na fala, na cognição e audição (SANTOS, 2020). A cirurgia tem o objetivo primário de reparar as estruturas afetadas pela fenda devolvendo a função e a estética (CARVALHO, 2018).

QUEILOPLASTIA E PALATOPLASTIA

De forma primária são realizadas as cirurgias reparadoras de lábio (queiloplastia) e palato (palatoplastia) e futuramente outras cirurgias são realizadas ainda na infância como a faringoplastia e enxerto ósseo alveolar e na fase adulta se realizará a cirurgia ortognática (CARVALHO, 2018).

A queiloplastia (cirurgia reparadora de lábio) é a primeira cirurgia que pode ser realizada a partir da décima semana. A cirurgia reconstrutora do lábio é realizada entre a décima e a décima segunda semana, a palatoplastia entre os 9 e os 18 meses de vida (figura 20). A cirurgia para enxerto ósseo alveolar pode ser realizada entre os 6 e 9 anos de vida (CARVALHO, 2018).

O tratamento de pacientes fissurados é longo e autores apontam que as cirurgias primárias reparadoras de lábio e palato devem ser realizadas com a intenção de restaurar a anatomia, funcionalidade e estética. A queiloplastia deve ser realizada a partir dos 3 meses de vida e a palatoplastia aos 12 meses. As cirurgias secundárias devem ser realizadas aos quatro anos de vida (SANTOS, 2017).

A queiloplastia comumente acontece nos primeiros meses de vida e depois a realização da

palatoplastia. Geralmente se faz necessário o uso de aparelhos protéticos antes de fechar o palato com objetivo de expandir e modelar o mesmo. Após a realização das cirurgias primária e secundária pode ser realizado a colocação do enxerto ósseo autógeno visando corrigir o defeito do processo alveolar. Sucessivamente pode ser realizado o enxerto de tecido mole e a cirurgia ortognática para obter a melhora da função e estética (NEVILLE et al., 2016).

O início do tratamento se dá a partir das cirurgias primárias de lábio e palato com a finalidade de reestabelecer o segmento do músculo orbicular dos lábios devolvendo a funcionalidade e estética do lábio. A queiloplastia acontece no primeiro ano de vida apresentando bons resultados funcionais, mas o tecido cicatricial gera um lábio muito fibroso impedindo o desenvolvimento da maxila gerando uma classe III de Angle. A palatoplastia geralmente é realizada entre os 6 e 12 meses de vida com objetivo de criar um mecanismo de deglutição correto sempre há danos no desenvolvimento do terço médio da face. A técnica usada para a correção do palato é a palatoplastia de Von Langenbeck (CORREIA, 2015).

A palatoplastia (cirurgia reparadora do palato) é realizada com objetivo de corrigir a comunicação oronasal. A reparação do palato pode ser feita em duas fases (reparação do palato mole e posteriormente palato duro) ou em etapa única ponto a cirurgia em duas etapas tem o objetivo de não atingir o desenvolvimento da face, mas afeta a fala e a cirurgia em etapa única visa reparar o palato em procedimento único, mas causa maior redução no desenvolvimento maxilar. Estudos apontam que a palatoplastia em duas fases pode ser realizada entre os três e cinco anos ou mais tardiamente entre 6 e 10 anos (APPLETON, 2018).

Todas as cirurgias devem ser feitas cedo visando a melhoria estética e funcional, o período para realizar a queiloplastia é aos 3 meses de vida se a criança apresentar boas condições de saúde, peso e hemoglobina ideal

em conjunto com exames de rotina e avaliação anterior a cirurgia (SANTOS, 2019).

As cirurgias primárias são de reparo labial (realizada aos três meses) e o reparo do palato (realizadas aos 12 meses). A queiloplastia visa a melhoria da estética oral sendo realizada pela técnica de Millard em casos de fissuras unilaterais e a técnica de Fisher para reparar fissuras bilaterais (SANTOS, 2021; SANTOS, 2019).

Nos casos de fissura isolada do palato primário, a queiloplastia visa reparar o processo dento-alveolar deformado pela fissura. Em fissuras completas do pré-forame incisivo a cicatriz atinge o processo dento-alveolar, mas não afetará a base óssea da maxila. Assim as chances de causar danos ao desenvolvimento facial são menores em casos isolados das fissuras do palato primário (ROCHA et al., 2015).

O tratamento é um processo que envolve diversas cirurgias primárias e secundárias na infância. O paciente é submetido a queiloplastia entre os 3 e 6 meses de vida enquanto a palatoplastia geralmente é realizada entre os 12 e 18 meses de idade (VALENTE et al., 2013; LEITE et al., 2020). A execução da cirurgia de enxerto ósseo alveolar é entre 7 e 9 anos de vida. Vale ressaltar que o período e o tipo da cirurgia se realizar é definido pela equipe de acordo com a gravidade da fissura (LEITE et al., 2020).

Pesquisas realizadas por Andrade et al. (2021) mostra que o reparo labial pode ser realizado a partir dos 3 meses de vida e o reparo de palato aos 12 meses. Deve-se levar em consideração o estado de saúde da criança devido a sua relação as complicações após a cirurgia.

Em casos de fissura transforame incisivo é causado o impacto no desenvolvimento da maxila devido as cirurgias de lábio, palato duro palato mole e rebordo alveolar. O crescimento da maxila ocorre no sentido horizontal e vertical diminuídas e a posição da mandíbula não é afetada pelo reparo do palato. (ROCHA et al., 2015).

ENXERTO

A cirurgia para aplicação do enxerto primário tem o objetivo de gerar uma ponte óssea. O enxerto secundário visa reconstruir o rebordo e a crista alveolar fechar a comunicação nasal, os segmentos maxilares, garantido base óssea para os dentes próximos a fissura reduzindo as desordens do desenvolvimento maxilar estabelecendo um caminho para que os dentes erupcionam e futuramente o tratamento ortodôntico (PESSOA, 2015).

O EOAS (enxerto ósseo alveolar secundário) se tornou necessário para o tratamento de pacientes fissurados podendo ser considerado como (ROCHA et al., 2015):

- Precoce – se realizado entre 2 e 5 anos de idade;
- Intermediário – quando realizado dos 6 aos 15 anos de idade;
- e Tardio – quando realizado após os 16 anos de idade.

Ressaltando que o período ideal para o tratamento está sujeito ao desenvolvimento dentário o enxerto ósseo alveolar secundário pode ter vantagens como: permite a erupção das unidades dentárias (adjacentes a fissura) de forma espontânea, estabilidade e reposicionamento da pré-maxila em casos de fissura bilateral, risco diminuído de interferir no desenvolvimento da face média enxertos realizados antes dos 5 anos de idade, entre outros (ROCHA et al., 2015).

O enxerto pode ser: autógeno (de si próprio), homólogo (doador da mesma espécie), heterogêneo (doador de outra espécie) e aloplástico (sintético). O tipo de enxerto ósseo preferencial é o autógeno sendo a crista ilíaca o local mais utilizado (PESSOA, 2015).

Durante a cirurgia o ortopedista define o local doador do osso podendo ser nas regiões mais usadas como costelas, crista ilíaca e tíbia devido a característica esponjosa dos ossos (ROCHA et al., 2015).

Visando resultados positivos é necessário que o período do tratamento de

enxerto ósseo seja realizado antes da erupção dos caninos e esteja relacionado com a movimentação ortodôntica resultando no reparo da deformidade óssea (PESSOA, 2015).

Para verificar o andamento dos resultados em relação ao enxerto ósseo alveolar secundário são utilizadas as radiografias periapicais, oclusais e tomografias computadorizadas de feixe cônico que oferece de forma detalhada o nível do osso, porém a dose de radiação é maior (ROCHA et al., 2015).

TRATAMENTO ORTODÔNTICO

A ortodontia deve ser inserida na primeira semana de vida com objetivo de planejar o tratamento no período que os dentes não estão erupcionados (CARVALHO, 2018).

O tratamento ortodôntico de pacientes com fissuras labiopalatinas necessita de um tempo prolongado, pois visa corrigir mordida cruzada (anterior e posterior), apinhamento dentário, preparo para o enxerto, adaptação de lugares para agenesia e supranumerários e elaboração da cirurgia ortognática (ROCHA et al., 2015).

O tratamento ortodôntico e ortopédico pode ser essencial segundo a precisão nas sequências (ROCHA et al., 2015):

- 2 a 4 meses - queiloplastia;
- 12 a 18 meses - palatoplastia;
- 8 a 10 anos - alinhamento dos incisivos e expansão palato;
- Adolescência - ortodontia corretiva, revisão do lábio e nariz;
- e Adolescência tardia - ortodontia corretiva, cirurgia ortognática (se indispensável).

As necessidades ortodônticas nas dentições decídua, mista e permanente são consequentes das cirurgias primárias. A cirurgia reparadora do lábio causa uma redução anterior (desenvolvendo mordida cruzada anterior) e a reparação do palato causa uma pressão lateral da maxila (causando mordida cruzada posterior) (ROCHA et al., 2015).

CIRURGIA ORTOGNÁTICA

Os pacientes com fissura de lábio e palato unilateral ou bilateral apresentam uma deficiência do terço médio da face consequente das cirurgias reparadoras realizadas na infância. A cirurgia segue o padrão de um paciente não fissurado, com avaliação radiográfica, traçado predictivo e cirurgia de modelos (ANTUNES et al., 2014).

A técnica cirúrgica utilizada para reposicionar maxila é a osteotomia de Lefor I mobilizando a maxila através de pontos e reposicionando de forma física. A cirurgia ortognática visa obter uma oclusão estável melhorando o perfil facial. Após a realização da cirurgia ortognática o tratamento ortodôntico pós-cirúrgico visando fixar as bases ósseas (CARVALHO, 2018; CORREIA, 2015).

PROTESE

A Prótese Bucomaxilofacial é a especialidade odontológica que visa ao estudo clínico e à reabilitação de pacientes portadores de malformações congênitas, mutilações traumáticas ou patológicas e distúrbios de desenvolvimento maxilofaciais. As malformações congênitas envolvendo fissuras labiopalatais, de acordo com estes autores, levam à reabilitação do paciente com uma prótese obturadora palatina. A reabilitação protética desses pacientes devolve o bem-estar físico e mental a esses indivíduos, restaurando a estética, a fala e principalmente a função, pela retomada da mastigação e deglutição. (Goiato et al. 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fissura labiopalatina mais conhecida popularmente como labioleporino, é uma anomalia congênita, sendo possível o seu diagnóstico durante a formação no ventre materno. Após o nascimento existem diversas formas de tratamento, o presente trabalho de conclusão de curso, tem como apresentação uma revisão de literatura visando demonstrar as opções de tratamentos dentro da odontologia sendo cirúrgico ou não.

Sendo assim o trabalho ressalta o processo de desenvolvimento craniofacial, aonde apresenta o evolir das estruturas faciais, fazendo com que entendemos as origens das fendas lábio palatais, assim existindo as classificações que nos ajudam a entender o processo de complicações orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Sabrina Maria Ribeiro et al. A prática do aleitamento materno em crianças com fissuras labiopalatinas. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. Vol. 11, n.5, p. 296, 2019.
- ABDO, R.C.C.; ABDO FILHO, R.C.C. Classificação das fissuras labiopalatais. In: ABDO, R.C.C.; MACHADO, M.A.A.M. **Odontopediatria nas fissuras labiopalatais**. São Paulo: Santos, 2005a. Cap. 7
- SPINA, V.; PSILLAKIS, J.M.; LAPA, F.S. Classificação das fissuras lábio-palatinas. Sugestão de modificação. **Rev Hosp. Clin. Fac. Med.** S. Paulo, São Paulo, v.7, p. 5-6, 1972.
- P.H.N.B.- Incidências de malformações congênitas labiopalatais. **Rev. Cir. Traumatol. Buco- Maxilo-Facial, Camaragibe**, v.2, n.2, p. 41-46, jul/dez – 2002
- GARIB, D.G.; PEIXOTO, A.P.; LAURIS, R.C.M.C.; GONÇALVES, J.R.; SILVA FILHO, O.G. Fissuras labiopalatinas: a Ortodontia no processo reabilitador. **PRO-ODONTO Orto**, São Paulo, v.3, n.4/6. p.115-176, 2010a.
- LEITE, Rafaella Bastos et al. Fissura labiopalatina: estudo do papel do profissional de saúde na diminuição dos danos ao paciente. **REVISTA CIÊNCIAS E ODONTOLOGIA**, 4 (1) P. 48-55, 2020
- MOORE, Keith L. et al. **Embriologia básica**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016
- NEVILLE, Brad W. et al. **Patologia oral e maxilofacial**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016
- NAZARÉ, Kelvin Alves et al. Principais complicações funcionais e emocionais vivenciadas pelos portadores de fissuras orais não síndrômicas. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR**, Vol.35, n.1, P.121-125, 2021.
- PEREIRA, Bianca Gomes. A multidisciplinaridade em fissuras labiopalatinas. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 4, n. 2, 2019
- PESSOA, E. A. M. Enxertos ósseos alveolares na fissura labiopalatina: protocolos atuais e perspectivas futuras. **Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo**. 27(1): 49-55, 2015
- ROCHA, Roberto et. al. Fissuras labiopalatinas – diagnóstico e tratamento contemporâneos. **Orthod. Sci. Pract.** 2015; 8(32): 526-540.
- SANTOS, Marina H. R. al. **Fissuras labiopalatinas: aspectos etiológicos e tratamento**. v. 2 n. 2; 71-81: jul-dez 2017
- SILVA, Carolina Maia et al. O papel do ácido fólico na prevenção das fissuras labiopalatinas não síndrômicas: uma revisão integrativa. **Braz. Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 641-658, 2019.
- SANTOS, Eliane Alves Motta Cabello dos; OLIVEIRA, Thais Marchini de. Conhecimentos atuais em Fissuras Labiopalatinas: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde** | Vol.13(2), 2021.
- SANTOS, Nicole J. S. **Tratamento cirúrgico do lábio**

leporino. Uberaba-MG, 2019. 20 f.

VALENTE, Adriana Maria Silva Lima et al. Características dos pacientes submetidos a cirurgias corretivas primárias de fissuras labiopalatinas. **Revista HCPA**. 33 (1):32-39, 2013.



CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

ANDERSON DA SILVA BRITO¹

RESUMO

Nos dias atuais, discutir sobre Alfabetização e Letramento é essencial na área educacional. Pesquisadores têm procurado formas de facilitar o processo, pois, desde a infância, a leitura é a primeira forma de contato com o mundo letrado. As políticas públicas, por sua vez, têm discutido fortemente essa questão para melhorar a educação, tendo criado inclusive o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma das principais ideias até então seria garantir a alfabetização em português e matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a presente pesquisa apresentou como objetivo geral, identificar os aspectos positivos que auxiliam no processo de alfabetização e letramento; e como objetivos específicos, os desafios que os professores enfrentam durante o processo. Para isso, utilizou-se uma metodologia qualitativa por meio de levantamento bibliográfico. Os resultados indicaram que a alfabetização ainda precisa superar muitos obstáculos, impedindo que os estudantes abandonem a escola e permaneçam analfabetos funcionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagens; Desenvolvimento; Educação Básica; PNAIC.

INTRODUÇÃO

As demandas que a sociedade traz para a escola, e em especial, no caso da Língua Portuguesa envolvem a discussão da alfabetização e letramento, uma vez que está relacionada à qualidade do ensino, a fim de desenvolver diferentes competências e habilidades nos estudantes.

Na chamada sociedade do conhecimento, não basta decifrar os signos linguísticos; é preciso identificar e atribuir o significado ao que se lê. A leitura e a escrita potencializam a emancipação humana em relação ao meio em que vive, facilitando sua integração e participação na sociedade.

Comunicar-se verbalmente por meio de

um gênero ou de um texto desenvolve a linguagem não apenas em seus aspectos formais e estruturais, mas, em seus aspectos cognitivos, sociais e históricos, neste caso, a linguagem como sistema simbólico básico que pertence a todos na sociedade. A aplicação de sistemas simbólicos é essencial no desenvolvimento mental, pois, ao utilizar signos internos, o indivíduo acaba se libertando do espaço, do tempo e da necessidade de interação concreta com outros objetos.

No Brasil, um dos maiores problemas enfrentados nos dias atuais, tem sido o analfabetismo funcional. Este é definido como a falta de capacidade de entender, compreender textos, incluindo operações matemáticas e de organizar suas próprias ideias ao se expressar.

¹ Bacharel em Letras e Tradutor pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciado em Letras pela UNIFAI. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Iguazu, UNIG. Professor de Língua Inglesa da Educação Básica II no Estado de São Paulo, SEE. Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

Como hipótese, dentre outros fatores este fato pode estar relacionado a baixa escolarização, já que muitos brasileiros apresentam menos de quatro anos de escolaridade completa, por exemplo, por ter que trabalhar, abrindo mão dos estudos. Assim, são pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, e mesmo tendo sido alfabetizadas não conseguem compreender textos curtos.

Como objetivo geral tem-se a identificação dos aspectos positivos que ajudam no processo de alfabetização e letramento, assim como os desafios enfrentados pelos docentes durante esse processo; e como objetivos específicos, tem-se a discussão sobre a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Assim, como justificativa para a presente pesquisa, o tema é de extrema relevância para contribuir com práticas que venham auxiliar o professor em sala de aula sobre o processo de alfabetização, a fim de utilizar a linguagem com a competência necessária.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO LEITOR

A alfabetização se trata do processo de aprendizagem que envolve a habilidade de ler e escrever. O letramento, por outro lado, vai um pouco além, pois depende da primeira e desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais (KLEIMAN, 1995).

Desta forma é possível dizer que:

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Consideramos alfabetizado aquele que consegue ler e escrever e quando falamos em ler e escrever diz ler e escrever corretamente, não aquele processo mecânico da língua escrita (...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2008, p. 15,16).

Uma situação está relacionada à qualidade da proficiência em leitura e escrita. O

estudante deve ser capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita, além de conseguir dominar a língua em seu cotidiano, nos mais diversos contextos.

No Brasil, o processo de alfabetização começou inicialmente com os jesuítas, que ensinavam os indígenas a ler e escrever. O método adotado pelos jesuítas parece estar presente nas escolas de hoje, pois, há professores que ainda ensinam de forma padronizada e mecânica, contribuindo para a grande lacuna encontrada na educação das crianças do ensino fundamental (SMOLKA, 1991).

É possível perceber que a alfabetização faz parte da leitura do mundo, pois é um processo que ocorre antes, durante e após o período de permanência na escola. O indivíduo leva esse conhecimento para a vida, desenvolvendo diferentes habilidades relacionadas à leitura e à escrita, que marcarão sua vida para sempre, seja pessoal, social, profissional, entre outras situações (SCARAMUCCI, 2004).

Percebe-se que a alfabetização é um processo em que o indivíduo personaliza o código da linguagem e desenvolve a leitura e a escrita. No caso da alfabetização, é fundamental ter uma boa base alfabética, e a capacidade de discutir, escrever, interpretar e organizar ideias por meio do uso da linguagem.

Um dos maiores problemas que enfrentamos atualmente no caso do Brasil, é o chamado analfabetismo funcional. Esta é definida como a incapacidade de compreender e compreender textos, incluindo operações aritméticas, e de organizar seus pensamentos ao se expressar. Uma pessoa considerada analfabeta funcional não é necessariamente aquela que não sabe ler e escrever, mas, aquela que tem dificuldades de comunicação (LEITE e CADEI, 2016).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o analfabeto funcional é aquele que possui menos de quatro anos de escolaridade completa.

São pessoas que frequentam ou já frequentaram a escola e, apesar de alfabetizadas, não compreendem textos curtos (MELO, 2015).

A falta de habilidades abrangentes de leitura, escrita e cálculo leva a diversas consequências, como diminuição da produtividade nas empresas, pois o indivíduo tem dificuldade em compreender os avisos de perigo, instruções de saúde e segurança ocupacional, bem como manuais e orientações, normas técnicas e outros procedimentos normais de trabalho (BOTELHO, 2007).

Desta forma, Leite e Cadei (2016) defendem que é preciso resolver essa situação por meio da educação, bem como uma alfabetização de melhor qualidade nas escolas. Portanto, a discussão é sobre qualidade, não quantidade. Infelizmente, o resultado disso aqui no Brasil é o grande número de analfabetos funcionais com diploma andando por aí. Um indivíduo no passado tinha menos acesso à informação e ao conhecimento, comparado ao presente, mas tinha maior capacidade de pensar.

A sociedade do conhecimento trouxe em vários aspectos, facilidade de acesso à informação, o que pode justificar a enorme dificuldade enfrentada por esses jovens em apresentar esse conhecimento de forma lógica, coerente e concisa por meio da linguagem oral ou escrita.

Portanto, segundo Leite e Cadei (2016), o analfabetismo funcional é silencioso, pois, muitas vezes esses estudantes passam despercebidos em sala de aula, prejudicando a eles e a sociedade. Isso desestimula as crianças a frequentarem a escola, resultando em indisciplina, além de reduzir suas chances futuras de inserção no mercado de trabalho e de relacionamento com outras pessoas.

Eles podem ler, escrever e contar; mas não entendem a palavra escrita. A escola também promove o aprendizado tradicional que infelizmente não consegue atender às expectativas da alfabetização. Metodologias relacionadas à leitura e produção de textos

envolvendo letramento não se adequam às expectativas da sociedade, como o desenvolvimento socioeconômico e cultural na convivência com outros indivíduos, uma vez que os contextos em que a escrita está presente são muito mais complexos (NEVES et al., 2017).

Portanto, o ensino tradicional de Alfabetização e Letramento, em que se aprende a decifrar um código para lê-lo com eficácia, não garante a formação de leitores e escritores eficazes (ALBUQUERQUE, 2007).

É necessário que a escola, principalmente o professor, resgate o verdadeiro significado de letramento e defina adequadamente o conceito de letramento, uma vez que os dois devem ocorrer de forma interdependente. A prática pedagógica construtiva deve atrelar alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um desses processos, mantendo a relação entre conteúdo e prática cujo objetivo principal é a formação de um leitor e escritor individual.

É essencial que o professor alfabetize de forma correta, cuidando para não privilegiar demais um ou outro processo (alfabetização x letramento), compreendendo que apesar de serem processos diferentes, estes são indissociáveis e devem ocorrer de forma simultânea.

Freire (1996), relata a importância do trabalho docente dentro desse processo é a de criar ações e condições a fim de promover a construção do pensamento crítico tanto em relação ao seu trabalho quanto no que quer atingir com seus estudantes. O processo de letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento, a fim de intervir no mundo a sua volta e combater situações de opressão.

PROGRAMAS DO GOVERNO RELACIONADOS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (PNAIC)

Entre as décadas de 1970 e 1980, a educação caracterizou-se por altas taxas de

repetência e evasão, o que levou à revisão do projeto educacional no Brasil, a fim de repensar a qualidade do ensino e implementar uma educação voltada para as diferentes necessidades. : aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da época, levando em conta os interesses e motivações dos estudantes e a garantia do aprendizado, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes (BRASIL, 1997, p. 24).

É preciso melhorar a educação, bem como uma alfabetização de melhor qualidade nas escolas. Portanto, a discussão é sobre qualidade, não quantidade. Infelizmente, o resultado disso aqui no Brasil é o grande número de analfabetos funcionais com diploma andando por aí. Um indivíduo no passado tinha menos acesso à informação e ao conhecimento, comparado ao presente, mas tinha maior capacidade de pensar (LEITE e CADEI, 2016).

Após discussões entre governo, pesquisadores e educadores, concluiu-se que uma das formas de contribuir para a melhoria da educação, voltada para a erradicação da alfabetização e do analfabetismo, foi estabelecer o Pacto Nacional de Alfabetização pelo Direito à Idade (PNAIC).

O PNAIC teve como objetivo ensinar as crianças a ler e escrever em português e matemática até a 3ª série do ensino fundamental em escolas municipais e estaduais brasileiras. Este problema foi tratado no inciso II do art. 6.094/2007, em que Estados e Municípios devem: Alfabetizar crianças até oito anos de idade, verificando os resultados por meio de exame periódico específico (BRASIL, 2007).

Ou seja: “[...] é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012, p. 5).

Ainda:

[...] a partir do PNAIC, a formação de professores alfabetizadores tornou-se uma prioridade, pois deles dependem,

em grande parte, o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, muitas crianças completam a escola primária sem serem totalmente alfabetizadas. Problemas de alfabetização e alfabetização podem comprometer seriamente o futuro da criança e, conseqüentemente, do país (BRASIL, 2007, p. 6).

Embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tenha começado a pensar em processos de alfabetização e letramento por meio de materiais acessíveis, houve situações que dificultaram a implementação do programa, como: atrasos na entrega de materiais; não inclusão de diretores e coordenadores pedagógicos durante os treinamentos; pequena mobilização para professores do curso, entre outros (LEITE e CADEI, 2016).

Portanto, alfabetizar exige que o professor domine o conhecimento de todo o processo. O estudante, portanto, deve ser desafiado a construir sua própria apropriação da escrita, por meio da análise, comparação e da relação que estabelece entre os diversos elementos que compõem a linguagem escrita (BRASIL, 2014).

Ou seja:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – que é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no letrado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2008, p. 36).

Como dito anteriormente, o cenário atual da educação brasileira ainda apresenta grandes desafios. Em particular, no que se refere à alfabetização e letramento, é necessária a formação continuada de alfabetizadores, materiais acessíveis, entre outras medidas. O trabalho realizado no processo de alfabetização é uma ação complexa. Tanto os livros didáticos

quanto a prática dos alfabetizadores continuam pouco claros (EIFLER, 2016).

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o objetivo do PNAIC é melhorar os níveis de desempenho em leitura e escrita das crianças ao final do ciclo de alfabetização, portanto a avaliação dos resultados do Pacto é baseada na análise do alcance destes objetivos (ARAÚJO, 2010).

Além disso, os professores que trabalham com a alfabetização precisam ser capacitados e sempre buscar novos conhecimentos, para se tornarem competentes, criativos e conscientes de sua responsabilidade como formadores de sujeitos intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social (FRANÇA et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil tem passado por diversos problemas na atualidade, destacando-se a falta de qualidade durante o processo de alfabetização e alfabetização, com a necessidade de novas perspectivas e práticas transformadoras.

Nos anos iniciais, compreende justamente o período de início da alfabetização, sendo, portanto, a base de todo o desenvolvimento do estudante que se dará posteriormente, pois é a partir daí que ele poderá acompanhar o aprendizado em outras disciplinas, além de como conviver em grupo com os colegas e com o meio em que vivem, exigindo atenção especial do professor.

No processo de alfabetização, é necessário que o professor utilize e articule atividades que contemplem o que é exigido no Currículo, com o caderno de apoio, o livro didático e os paradidáticos, pensando nas atividades que serão desenvolvidas para contemplar não só o processo de alfabetização, mas, também outras habilidades e habilidades que são necessárias para que os estudantes se desenvolvam plenamente.

Infelizmente, sabe-se que na atualidade

apesar da dedicação dos professores, muitos estudantes ainda saem da escola com certa dificuldade de perceber o mundo ao seu redor e que qualquer prática social está diretamente relacionada a um determinado gênero textual, pois isso se realiza nos textos que se espalham socialmente, reforçando a necessidade de uma boa alfabetização.

Portanto, a prática pedagógica deve desenvolver a linguagem, cognição, leitura e escrita, não só facilitará o processo de alfabetização, mas, também desenvolverá diversas habilidades que podem não ter sido desenvolvidas e alcançadas pelos estudantes até então.

Por fim, é preciso destacar a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de desenvolver técnicas diferenciadas influenciando inclusive a formação de futuros leitores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE. E.B.C. **Conceituando alfabetização e letramento**. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.
- ARAÚJO, G.C. de. Constituição, Federação e Propostas para o Novo Plano Nacional de Educação: Análise das Propostas de Organização Nacional da Educação Brasileira a partir do regime de colaboração. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul.-set. 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.
- BOTELHO, A. Sequências de uma sociologia política brasileira. **DADOS Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007, vol. 50, no 1, pp. 49-82.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRALER**: Programa de apoio a leitura e escrita. Guia geral. Brasília: DF, 2007.
- EIFLER, F.C.W. **O impacto do Pacto: Reflexos de uma Política Pública voltada à Educação, com ênfase na formação continuada dos professores da Rede Pública**. Lajeado, junho de 2016.

FRANÇA, E.S.; SILVEIRA, L.G.F.; CAPPELLE, V.; MUNFORD, D. Mágica e experiência em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise de interações discursivas na construção do que é ciência. **Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia**, Niterói, n. 7, p. 1722-1732, out. 2014.

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

KLEIMAN, A.B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.

Campinas: Mercado de Letras, 1995. LEITE/, F.R.; CADEI, M.M.S. Analfabetismo Funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia**. RJ, nº 01, Abril – Setembro de 2016.

MELO, E.P.C.B.N. de. **PNAIC: Uma análise crítica das concepções de Alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Sorocaba, 2015. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.

NEVES, V.F.A.; MUNFORD, D.; COUTINHO, F.Â.; NOGUEIRA, K.S. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vkxWMV7vQxz4gHct7ycx8vk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SCARAMUCCI, M. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 2004, 43 (2): 203-226.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como prática discursiva**. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.



A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO AEE E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PAULISTA

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE¹

RESUMO

O estudo busca elucidar a interligação entre a gestão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), delineando seus propósitos e efetivando os serviços para a eliminação de barreiras que impedem a plena participação e a aprendizagem. Por meio de revisão de literatura, examina-se como a gestão impacta na implementação do AEE e construção da cultura inclusiva. Os resultados ressaltam a necessidade de integração do AEE com a escola, que por muitas vezes ocorre isolado na dinâmica escolar. Concluímos que a gestão democrática é vital para transformar a instituição em um ambiente inclusivo, responsabilizando todos os envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Acolhimento; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum requer a acessibilidade em todos os tempos e espaços da escola para efetivar o atendimento aos estudantes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha a função crucial, orientando os professores no uso dos recursos de acessibilidade e na criação de estratégias que promovam a aprendizagem desses estudantes. No entanto, a mera matrícula no ensino regular não garante uma educação inclusiva de qualidade, dada a histórica falta de reconhecimento e pseudoparticipação dessas pessoas na sociedade.

A gestão escolar é vital na implementação, supervisão e coordenação das ações que possibilitam o AEE aos estudantes com deficiências (ECD) no ensino comum. Essa gestão realiza intervenções pedagógicas e administrativas para assegurar o acesso,

permanência e participação por meio do uso de recursos de acessibilidade em atividades escolares. Além disso, promove uma educação inclusiva e democrática, envolvendo a comunidade escolar nas decisões, conforme discutido por (HOMRICH e CORDEIRO, 2017).

Este estudo busca avaliar a gestão com foco em quatro objetivos específicos: caracterizar o serviço, estabelecer critérios de educação inclusiva, relacionar as atribuições da gestão escolar e identificar as atribuições no AEE. O grande valor deste trabalho reside na necessidade de definir as responsabilidades da comunidade escolar na promoção de uma política educacional inclusiva, onde o gestor deve supervisionar os projetos na escola regular e no AEE, garantindo um atendimento adequado que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem dos ECD, reconhecendo a educação como fator essencial para o progresso.

¹ Mestrando profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) UNESP na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus Presidente Prudente. Email: alves.albuquerque@unesp.br

METODOLOGIA

O embasamento teórico conceitual repousa na estratégia da revisão de literatura, a qual viabilizou uma análise minuciosa das mobilizações realizadas pela gestão escolar na asseguarção do AEE. No âmbito desta metodologia, a investigação se deu por meio de uma pesquisa criteriosa e sistemática em fontes bibliográficas, compreendendo artigos científicos, livros, diretrizes educacionais e documentos oficiais.

Por intermédio deste procedimento, tornou-se patente que a política brasileira na perspectiva inclusiva é um imperativo para a inclusão dos ECD, que confere oportunidades concretas para a efetivação da aprendizagem. Adicionalmente, enfatiza-se a significância intrínseca dos serviços do AEE como propulsor para a otimização da escolarização. A revisão bibliográfica, meticulosamente conduzida, proporcionou um panorama abrangente das interconexões entre a gestão escolar e o AEE resultando na elucidação proeminente desempenhado pela gestão na materialização dos objetivos inclusivos no contexto educativo.

No âmbito da metodologia adotada, ressalta-se a responsabilidade da gestão escolar em acompanhar e assegurar a implementação eficaz dos serviços, recursos acessibilidade, apoios e atendimentos direcionados aos ECD, onde a articulação da política educacional nacional e a efetivação prática do AEE são elementos centrais. Dessa maneira, a metodologia da revisão de literatura permitiu um exame crítico e embasado das perspectivas teóricas e práticas.

RESULTADOS

O resultado após a análise de literatura científica emergiu uma convergência de evidências que apontam para mobilizações da gestão escolar na caução do AEE. Por meio desse embasamento acadêmico, torna-se evidente que a administração escolar é a força motriz na promoção de práticas inclusivas e no fornecimento de um ambiente de aprendizado que atenda às individualidades dos ECD.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de como a gestão escolar mobiliza para a asseguarção do AEE:

QUADRO 1. MOBILIZAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

MOBILIZAÇÃO	
Definir as diretrizes para o AEE	Envolver os docentes e funcionários na definição das diretrizes para o AEE, segundo a legislação a fim de assegurar que as diretrizes sejam viáveis na prática e que recebam o apoio necessário para serem implementadas de maneira eficaz e inclusiva.
Organizar e coordenar o AEE	Mantiver registros precisos e detalhados de todas as atividades relacionadas ao AEE, incluindo plano anual, planos individuais de atendimento, relatórios de progresso, estratégias utilizadas e resultados alcançados.
Assegurar a formação dos profissionais que atuam no AEE	Promover sessões de aprendizado colaborativo, onde os profissionais têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, desafios e soluções em um ambiente de troca de conhecimentos. Isso estimula a colaboração entre colegas e permite que todos aprendam uns com os outros.
Monitorar e avaliar o AEE	Estabelecer indicadores específicos e metas mensuráveis para o AEE, como a melhoria da aprendizagem, a participação nas atividades, o progresso nas metas individuais de cada um, entre outros. Esses indicadores ajudam a avaliar o impacto e a eficácia do AEE.
Colaborar com as famílias dos ECD.	A colaboração eficaz com as famílias é uma parceria contínua, onde o objetivo é garantir que o ECD receba o apoio necessário tanto na escola quanto em casa, criando uma experiência educacional positiva e inclusiva.

Fonte: Elaboração do próprio autor

Contudo, a pesquisa também elucida que a gestão escolar enfrenta desafios na efetivação do AEE. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de equilibrar recursos e alocá-los de maneira eficaz para atender às individualidades dos ECD. Ademais, a pesquisa destaca que a gestão escolar lida com o desafio de capacitar adequadamente os profissionais envolvidos no AEE, garantindo que estejam devidamente preparados para oferecer um suporte efetivo e personalizado. Por meio dessa análise aprofundada, é possível reconhecer as complexidades inerentes da gestão escolar na promoção da educação inclusiva e entender os obstáculos que devem ser superados para garantir resultados de qualidade para todos como destacado a seguir:

QUADRO 2. DESAFIOS E SOLUÇÕES

DESAFIOS	SOLUÇÃO
Carência de recursos financeiros	Buscar recursos financeiros para o AEE.
Ausência de profissionais qualificados	Capacitar profissionais para atuar no AEE.
Infraestrutura inadequada	Melhorar a infraestrutura das escolas.
Falta de apoio da comunidade	Mobilizar a comunidade para apoiar o AEE.

Fonte: Elaboração do próprio autor

Em suma, os resultados revelam a atuação incontestável da gestão escolar como uma peça fundamental, premente da colaboração que envolva profissionais, famílias e a comunidade. A complexidade dessa tarefa é evidente diante dos desafios identificados,

incluindo a distribuição equitativa de recursos e a capacitação de profissionais. Contudo, as descobertas desta pesquisa também ressaltam a viabilidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais e aprender independentemente de suas singularidades. À medida que o entendimento sobre os desafios e os caminhos a serem percorridos se aprofunda, abre-se uma passagem promissora para aprimorar as práticas educacionais e alcançar um ambiente escolar que celebra a diversidade e promove igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

DISCUSSÃO

A SINERGIA ENTRE GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional, embasado na diversidade, promove um aprendizado mais profundo ao abordar questões fundamentais para a formação cidadã e pessoal, destacando suas particularidades individuais (LIBÂNEO, 2015). No entanto, a mera legislação ou políticas educacionais não garantem automaticamente a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. A verdadeira inclusão demanda reflexões conscientes e a igualdade de oportunidades, independentemente das características individuais. Aprimorar as habilidades de cada aluno, superando as barreiras, é essencial para alcançar objetivos educacionais, transcendendo limitações (BAYER, 2010).

Porém, as barreiras para a educação inclusiva não se restringem apenas a desafios impostos pela deficiência, mas também incluem a interação com colegas considerados "normais". Essa convivência influencia significativamente o progresso da aprendizagem e a participação, ressaltando a interação para o sucesso escolar. A inclusão efetiva dos ECD não é apenas responsabilidade do Estado, da família ou da escola isoladamente, mas exige um sistema

inclusivo que envolva todos os atores interessados no processo (SASSAKI, 2007).

Depois de variadas abordagens sobre a inclusão escolar, uma escola verdadeiramente inclusiva é caracterizada como um ambiente que oferece ensino de qualidade que respeita as pluralidades e permite o desenvolvimento máximo das habilidades dos indivíduos (PARO, 2010). Assim, a organização de tal escola se destaca pela ênfase na autonomia, independência e formação integral dos estudantes, abraçando diversas culturas e diversidades para garantir uma educação que sistematize o conhecimento. Segundo (LIBÂNEO, 2015). Essa abordagem requer a participação ativa de pais, professores, administradores e toda a comunidade escolar, convertendo a educação inclusiva em um símbolo da luta pela erradicação da discriminação na sociedade contemporânea.

A escola, como ambiente educacional e de desenvolvimento integral do indivíduo, deve destacar as aptidões, evitando enquadrar aqueles com deficiência unicamente por suas limitações. A ênfase deve recair sobre a maximização das habilidades, superando as particularidades da deficiência que podem influenciar o ritmo de aprendizado ou resultar em alcances diversos em certos casos (SASSAKI, 2007).

Ao adotar o papel de instituição de ensino inclusivo, a escola facilita a convivência respeitosa entre professores e estudantes, promovendo a aceitação das diferenças. Essa prática, quando internalizada durante o período escolar, tende a evitar a formação de adultos preconceituosos, que segregam e discriminam. A inclusão transcende a mera adaptação física, como a construção de rampas ou espaços adaptados, abrangendo a habilidade de reconhecer e interagir com uma ampla gama de diversidades (BAYER, 2010).

O professor do AEE assume diversas responsabilidades, incluindo a avaliação pedagógica inicial e a criação de um plano individualizado. Sua participação nas atividades

escolares, como reuniões e elaboração da proposta pedagógica, é crucial para a integração à visão da escola. Segundo (FUCK, 2014) também é atribuição manter registros atualizados do estudante e oferecer suporte aos professores da sala regular, sugerindo recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Conforme (SASSAKI, 2007), os espaços inclusivos devem ser planejados de maneira a estimular o interesse e a motivação pela aprendizagem, promovendo a potencialização das habilidades dos estudantes. Nesse sentido, o AEE deve engajar uma variedade de envolvidos no desenvolvimento do ECD, incluindo especialistas, professores, familiares e gestores.

Além disso, a gestão escolar é quem mobilizará a efetivação do AEE realizando o acompanhamento pedagógico e administrativo necessário para garantir a inclusão contínua do estudante tanto na instituição regular quanto no AEE.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A escola, visando se tornar um espaço cidadão além de meramente pedagógico e administrativo, deve ser acessível à comunidade, mesmo quando essa comunidade possui opiniões diversas. Para (RAMOS, 2010) a busca por uma escola democrática é presente, porém, ainda há situações em que modelos não democráticos são apoiados tanto pela instituição quanto pela comunidade em questão.

Uma escola democrática aspira a transformar as dinâmicas sociais que prejudicam o aprendizado, em prol do melhoramento da sociedade, indo além da mera transmissão de conhecimento e regras. Além disso, (LIMA, 2011), cita que ela permite a expressão organizada de contradições, respeitando o ambiente, os conflitos da sociedade contemporânea e promovendo o respeito pelas diversidades.

Conforme (PARANÁ, 2018) uma escola comprometida com a educação inclusiva e de qualidade busca a transparência nos aspectos

administrativos, pedagógicos e nas relações com a comunidade. Isso implica em aceitar avaliações visando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A descentralização das decisões amplia a participação da comunidade e fortalece a eficácia educativa, distribuindo a responsabilidade social para a equipe gestora e contribuindo para o alcance dos objetivos educacionais.

Compete ao diretor avaliar se a equipe escolar está atualizando-se para aprimorar a qualidade da educação, garantindo a eficácia da formação dos estudantes abrangendo todos os aspectos de desenvolvimento. Ao manter um olhar atento e incentivador sobre a equipe, os processos educativos assumem prioridade, fomentando a participação comunitária devido a um ambiente acolhedor e cooperativo. A criação de uma escola inclusiva exige uma gestão que elimine barreiras para o aprendizado, projetado nos serviços do AEE, em prol promover o acesso, permanência e participação de todos os estudantes de acordo com (PARANÁ, 2018), após a implementação do AEE na unidade escolar, a gestão atua nos aspectos administrativos e pedagógicos para garantir serviços e apoios direcionados aos estudantes, coordenando recursos como professores e transporte, com expõe (MICHELS, CARNEIRO E GARCIA, 2010), seguida, a orientação da gestão aos responsáveis dos estudantes torna-se essencial para conscientizar sobre a importância da frequência no AEE, fornecer acompanhamento e comunicar a presença de um professor especializado, promovendo a colaboração entre professores regulares e gestores (SILVA, 2016).

Segundo Silva:

Considera-se que para que a gestão escolar atue de acordo com os sistemas educacionais inclusivos, é necessário o cumprimento da legislação, garantir o acesso, identificação das principais necessidades, as condições favoráveis à realização do diagnóstico, equipes de apoio especializado, a formação continuada com a participação dos professores e demais profissionais da educação, uma comunidade participativa, conselhos escolares e acessibilidade (SEKKEL, 2003 apud SILVA, 2016, p.52).

Em síntese, a gestão escolar desempenha um papel central na construção de uma escola inclusiva, assegurando o acesso e a permanência dos alunos tanto nas escolas regulares quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando necessário. A mera existência de leis não garante a implementação efetiva da inclusão; é essencial que a gestão trabalhe em conjunto com todos os membros da instituição para garantir uma prática inclusiva e acessível. Além disso, a “gestão de ensino”, acima da gestão escolar, supervisiona e orienta as instituições e unidades escolares, assegurando a qualidade e assertividade dos apoios e serviços aos estudantes. O Atendimento Educacional Especializado surge como uma ferramenta adicional para fortalecer as atividades escolares, garantindo o acesso e os serviços necessários para uma educação inclusiva. O gestor escolar realiza o acompanhamento de projetos e atividades tanto na escola regular quanto no AEE, buscando apoio da comunidade escolar e supervisão em caso de dificuldades, caracterizando assim uma gestão democrática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa a luta pela igualdade e não discriminação, buscando garantir o direito de todos os cidadãos, igualmente, de modo a conseguirem acesso e participação dentro das escolas, estendendo seu reconhecimento na sociedade e contribuindo para a eliminação dos preconceitos, diminuindo as diferenças.

A escola precisa ser um lugar que supere os desafios e desenvolva as potencialidades dos estudantes, alcançando os objetivos educacionais e proporcionando aprendizagem, informação e conhecimento aos discentes. O ambiente escolar também deve contribuir para a construção da autoconfiança de modo que os estudantes possam driblar as situações cotidianas de maneira criativa, crítica e transformadora, sejam eles ECD ou não.

Neste contexto, o profissional que atua

com o AEE deve proporcionar a utilização da reflexão crítica acerca das práticas realizadas no ensino comum, apoiando o professor no direcionamento do trabalho para situações de aprendizagem que promovam a inclusão do estudante.

Deve estar articulado com a unidade escolar, a fim de que ocorra o trabalho de inclusão de maneira eficaz, cabendo ao profissional que apoia o professor, contribuir com materiais, auxílios e amparos para acessibilidade curricular e promoção de situações prazerosas de convívio.

Os gestores escolares atuam articulação e efetivação do AEE, a partir de intervenções pedagógicas e administrativas que asseguram o acesso do estudante no AEE, favorecendo a realização de um trabalho conjunto entre os membros da comunidade escolar, além de garantir uma gestão democrática, que responsabiliza todos pela transformação da instituição em um espaço inclusivo.

Para efetivação do AEE, os gestores escolares precisam possibilitar aos estudantes acesso à escolarização e demais serviços, apoios e atendimentos, além de orientar os responsáveis quanto aos direitos e deveres educacionais e sociais, promovendo a inclusão e reduzindo as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem dos estudantes.

A gestão escolar proporciona espaços coletivos para que ocorra a realização do planejamento das atividades e reelaboração das ações, quando necessário. Além disso, a supervisão escolar depende das informações da gestão da unidade para efetivar a garantia dos serviços, apoios e recursos disponíveis aos estudantes da Educação Especial.

A inclusão de qualquer estudante depende da revisão dos papéis da escola, dos professores, dos profissionais especialistas, familiares e dos próprios estudantes. Como a formação do professor leva-o ao maior contato com os estudantes, suas práticas, ações, metodologias, atitudes e emoções precisam ser

trabalhadas em função da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, apoiadas pelo profissional que atua com o AEE promovendo a potencialização das habilidades dos estudantes, de maneira que se tornem cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade, capazes de transformar o preconceito em algo obsoleto.

Psicologia. Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22052007150941/publico/clauidalsilva.pdf>>. Acesso em 10/03/2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre. Mediação, 2010.

FUCK, A. H. **O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**. Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2014. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=FUCK_Andreia_Heiderschdeit.pdf¤t=/Resumos_das_Dissertacoes/Turma_III>. Acesso em 06/03/2023.

HOMRICH, A. P. M.; CORDEIRO, A. F. M. O atendimento educacional especializado na visão dos diretores escolares. **Revista educação Santa Maria**, v. 42, n. 3, p. 555-568, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/26723>>. Acesso em 13/03/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, I. P. **A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor**, Salvador 2011.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. **A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo**. 2010. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 12/03/2023.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, p.763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdFKMTGM6pb6ZKzXjt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 13/03/2023.

PARANÁ. O gestor e a educação especial no contexto escolar. **O Atendimento Educacional Especializado e a Oferta do Sareh**, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_especial_unidade2.pdf>. Acesso 13/03/2023.

RAMOS, E. S. **A educação especial sob a perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: FAPESP, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>>. Acesso em 10/03/2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 25ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. Dissertação de Mestrado em

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES DESDE A TENRA IDADE

ANDRESSA TALITA DE LARA¹

RESUMO

Esse artigo pretende mostrar as contribuições da Psicopedagogia desde a tenra idade. A psicopedagogia experimentou um grande desenvolvimento científico desde o século XX como resultado da integração disciplinar da psicologia e da pedagogia. Contudo, os problemas epistemológicos de suas práticas profissionais e de pesquisa não têm sido levados em consideração na literatura científica devido à sua complexidade teórica, à atenção insuficiente por parte dos profissionais que pesquisam nesta disciplina e talvez por subestimarem os problemas teóricos gerais das ciências. A educação nos primeiros três anos de vida coloca-se como um desafio: em primeiro lugar, ir além de uma abordagem de bem-estar, que se centra na satisfação das necessidades básicas da infância, como nutrição, saúde e cuidados infantis, e em segundo lugar, pela necessidade de serviços de qualidade para o cuidado e educação desta população. Para tanto, é necessária a elaboração de propostas de trabalho pedagógico que proporcionem aos meninos e às meninas, nesta fase da vida, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com as suas necessidades e interesses. Dessa forma, a psicopedagogia é uma forte aliada para se trabalhar com as crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicopedagogia; Trabalho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Entre as ciências que apresentam atualmente uma tendência interdisciplinar está a psicopedagogia, baseada no desenvolvimento anterior alcançado pela psicologia e pela pedagogia como ciências independentes. As questões epistemológicas associadas a esta crescente integração aparecem de forma incipiente na literatura científica especializada, devido à preocupação dos profissionais da educação em aprofundar os conteúdos relativos a esta nova disciplina, que possuem grande valor teórico e metodológico.

O objetivo deste artigo é oferecer vários argumentos a favor do estatuto científico da

psicopedagogia como ciência interdisciplinar, com base numa avaliação histórica e lógica da sua evolução, bem como na precisão dos problemas epistemológicos fundamentais que enfrenta.

Segundo HEITGER (1993), a epistemologia é útil se diz respeito à ciência enquanto tal, se lida com problemas autênticos que surgem ao longo da investigação científica, se propõe soluções constituídas por teorias e metodologias rigorosas e inteligíveis e se é capaz de criticar programas e resultados, bem como sugerir abordagens novas e promissoras.

Por sua vez, Piaget propõe que as epistemologias contemporâneas se tornem uma

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

revisão constante dos seus princípios e instrumentos de conhecimento e considera que devem existir três condições para tratar o conhecimento de forma útil: (a) a necessidade de conhecer o uso eficaz dos princípios, (b) noções ou métodos no próprio campo (prática científica) e (c) a necessidade não apenas de intuição, mas de técnica logística. A lógica não pode ser dispensada, nem mesmo para superá-la, e toda análise epistemológica deve incluir, além dos problemas de validade formal, os problemas factuais que dizem respeito ao papel e às atividades do sujeito no conhecimento. Como métodos da epistemologia contemporânea, este mesmo autor propõe a análise direta, a análise formalizante, o método genético, o método histórico crítico e o método psicogenético e a epistemologia genética. Este último método é o predominante na concepção psicogenética de desenvolvimento, na qual Piaget integra contribuições da psicologia e da pedagogia e que tem sido amplamente considerado no campo educacional.

Mas atualmente coexistem diferentes concepções epistemológicas sobre o trabalho da psicopedagogia, dependendo dos referenciais teóricos e metodológicos que as sustentam, que não devem ser subestimados pelo seu valor, como, por exemplo, a escola de Epistemologia Genética de Piaget, a escola Histórico Cultural de Vygotsky e a corrente humanista em psicologia. Essas concepções pressupõem psicologia e pedagogia de forma integrada, mas a partir de abordagens distintas.

Segundo Heitger, é necessária uma base filosófica da pedagogia para evitar o imediatismo da práxis, um empobrecimento da realidade e uma redução do pensamento científico à tecnologia. O argumento de Heitger é que “uma pedagogia filosófica abre a perspectiva de uma práxis pedagógica que não se esgota na instrumentalização e na servidão ignóbil aos interesses sociais ou políticos, mas nas consequências da sua aspiração imanente a uma acção vinculativa” (1993, p.97).

Este critério é muito importante porque se dirige àqueles cientistas que, desde finais do século XX, têm promovido um questionamento da natureza científica da pedagogia, considerando-a uma mera tecnologia, uma vez que se restringe a aplicar os contributos da psicologia no processo de treinamento.

Os defensores da natureza tecnológica da pedagogia (Skinner, Talízina) baseiam-se em postulados epistemológicos pragmáticos e comportamentais porque destacam apenas a sua natureza instrumental, mas desdenham do valor heurístico da teoria na busca de explicações rigorosas dos fenómenos, destacando apenas a possibilidade de provocar mudanças objetivas e verificáveis nos alunos através de medições objetivas, como base para alcançar mudanças sociais. Merani destaca que os problemas comuns da psicologia e da pedagogia são aqueles relacionados à questão do objeto e do sujeito, uma vez que se manifesta uma dialética entre eles onde o psicológico se integra ao pedagógico.

É precisamente na relação objeto-sujeito que ficam claramente evidentes os diferentes postulados epistemológicos que sustentam a psicopedagogia e que se refletem nas concepções existentes. O que é normal para outras ciências quando se considera uma relação sujeito-objeto de conhecimento, nas ciências sociais em geral e na psicopedagogia em particular, o professor é tanto sujeito quanto o aluno e essa relação contém uma essência peculiar.

A ênfase no aluno como objeto está na base dos postulados educacionais comportamentais porque se considera que o subjetivo não é cientificamente mensurável. Por sua vez, a importância do tema caracteriza as posições humanísticas porque destacam a riqueza psicológica das pessoas, especialmente na sua interação com os outros como base do processo de formação. Foi assim que as concepções humanistas e vygotskianas têm destacado o valor da subjetividade e seu enriquecimento constante como início e fim da educação.

A PSICOPEDAGOGIA COMO CIÊNCIA INTERDISCIPLINAR APLICADA

O termo psicopedagogia é relativamente recente. Há alguns anos ela vem sendo reiterada no âmbito das ciências da educação, não apenas como campo do conhecimento científico, mas como título universitário e, portanto, como profissão no mundo.

A formação é em psicologia aplicada à educação. O seu surgimento situa-se no final do século XIX devido ao interesse dos psicólogos pelas características do psiquismo infantil em relação às tarefas de ensino e educação, bem como à necessidade de organizar o processo pedagógico numa base psicológica. É conhecer o homem antes de educá-lo (GONZÁLEZ, 1993).

Nesta análise histórica, observa-se um constante interesse e preocupação em encontrar uma base psicológica para a pedagogia. Remonta à história da cultura greco-latina, mencionando Platão e Aristóteles nas suas referências à constituição da personalidade do indivíduo e como orientar a natureza humana para alcançar melhores resultados (PRIETO, 1985).

Na América Latina, uma ampla gama de fenômenos psicológicos teve aplicação direta no campo da educação, como domínio de muitos e patrimônio exclusivo de ninguém. Do ponto de vista histórico, a relação entre psicologia e pedagogia foi chamada de psicopedagogia por influência europeia, critério que foi substituído pelo termo psicologia educacional ou educacional, a partir da década de 1950 por influência norte-americana. E que as origens da psicologia como profissão estão intimamente relacionadas às aplicações pedagógicas, exemplo disso foi a criação e aplicação de testes mentais (Orantes).

As relações entre pedagogia e psicologia têm em comum o ser humano, o segundo que as estudou e o primeiro que as formou, mas seguiram caminhos paralelos. O movimento da Escola Nova, cujos precursores foram Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849) e Herbart (1782-1852), estimulou a

integração entre os dois porque destacou a necessidade de contar com o características psicológicas dos alunos para educá-los de acordo com as demandas da época. Hoje em dia a psicopedagogia deve se preocupar com o homem específico, conhecendo-o e educando-o, não se pode formar alguém que você não conhece.

O facto de existir um precedente histórico para a integração das ciências psicológicas e pedagógicas não significa que esta seja inevitavelmente alcançada porque as condições histórico-sociais têm o seu contributo para o desenvolvimento científico. A origem e a evolução da psicologia como disciplina independente estão fortemente impregnadas de marcas pedagógicas onde quer que esta ciência se enraíze no mundo, mas o enquadramento sócio-histórico sempre desempenhou um papel decisivo.

Supõe-se que no desenvolvimento científico duas tendências ocorrem em uníssono: o crescimento de uma multiplicidade de teorias e a formação de uma teoria geral unificada, ambas constituem duas etapas no desenvolvimento do conhecimento que se pressupõem.

À medida que a psicologia e a pedagogia enriqueciam os seus respectivos corpos teóricos, criavam-se as condições para a formação de uma teoria integrada de ambas. Ou seja, na psicologia educacional ocorrem processos analítico-sintéticos, ou melhor, processos de abstração-generalização mutuamente condicionados. O primeiro processo corresponde ao crescimento teórico particular e o segundo à unificação dos mesmos.

Como resultado do desenvolvimento do conhecimento científico, surgem ciências intermediárias ou de transição que não são o resultado formal da utilização de métodos de outros, mas devido ao aprofundamento do conhecimento, o que leva à descoberta de regularidades complexas, de níveis mais elevados de desenvolvimento. De uma maior revelação da interligação universal dos fenômenos da natureza e da sociedade

(GONZÁLEZ, 1993). Na história da ciência tem ocorrido repetidamente que uma nova disciplina emerge das relações entre as disciplinas existentes (GONZÁLEZ, 1993). Ambos os autores, em épocas e contextos diferentes, referem-se ao mesmo facto do surgimento de novas fronteiras interdisciplinares, primeiro nas ciências naturais, como a bioquímica, e mais tarde, nas ciências sociais, como a psicopedagogia.

O CONHECIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

O conhecimento psicopedagógico obviamente não pode se esgotar apenas com as contribuições da psicologia ou da pedagogia; pelo contrário, é nutrido por todas as ciências que estudam o ser humano e a sociedade de forma direta e indireta, o que enriquece o nível teórico geral das conceituações deste ciência e obrigar à pedagogização obrigatória das ciências, pela necessidade de delimitar e especificar a produção educativa de resultados tão aparentemente distantes da pedagogia, como a inteligência artificial e as tecnologias de informação, informação e comunicação, entre outras. E ao mesmo tempo condiciona o aparecimento de novos e mais complexos problemas epistemológicos. (GONZÁLEZ, 1993)

Assim, a psicopedagogia possui antecedentes históricos e lógicos que lhe permitem adquirir um estatuto científico como ciência ou disciplina intermediária com as demais ciências psicológicas, como, por exemplo, a psicologia geral, a psicologia da personalidade, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia do desenvolvimento. comunicação. Mas ao mesmo tempo também está integrado nas ciências da educação devido à sua essência interdisciplinar.

A psicopedagogia é uma ciência aplicada que não apenas obtém conhecimentos teóricos, mas também os utiliza a partir do processo educativo, dentro do qual estão a subjetividade de alunos e professores, bem como as interações que ambos estabelecem dentro de um contexto sociocultural e educacional determinado pela história.

Portanto, é considerada sobretudo uma disciplina científica aplicada pela natureza concreta e particular do seu objeto: o processo educativo, com um núcleo teórico conceitual bem definido e integrado por diferentes teorias, princípios, categorias e modelos que permitem descrever, fundamentar e explicando os fenômenos e processos que ocorrem dentro do referido objeto, bem como os diferentes métodos e procedimentos que visam conhecer e intervir para aperfeiçoar esse processo.

A aceitação do processo educativo como seu objeto essencial pressupõe concebê-lo num sentido geral e abrangente porque nele está incluída uma ampla gama de fenômenos de ensino e aprendizagem, que podem ser estudados de forma independente e analítica, mas sem separá-los do contexto amplo aquela é educacional, voltada à formação, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos alunos.

No cotidiano do profissional da educação, a psicopedagogia não é a única ciência útil, mas desempenha um papel fundamental porque a subjetividade dos principais atores constitui um elemento essencial, que, quando ignorado por ignorância ou desprezo, pode impedir qualquer tentativa inovadora. e de aperfeiçoar o processo pedagógico nas condições complexas em que se desenvolve a educação do século XXI.

Mas outras ciências também intervêm no desenvolvimento do conhecimento psicopedagógico, pelo que este fenómeno é muito mais complexo. Autores como Vázquez, García y Martínez y Castillejo relacionam a pedagogia não só com a psicologia, mas também com a linguística, a antropologia, a filosofia, a história, a ecologia, a economia, a estatística, a cibernética, a informática e até com as tecnologias da informação pelo seu impacto na educação, que é por isso que dão à pedagogia o carácter de ciência cognitiva em sua concepção ampla.

Possui também uma importante componente instrumental como ciência aplicada, capaz de resolver os problemas práticos associados ao seu objeto. Por estas razões,

afirma-se que a psicopedagogia é ao mesmo tempo ciência e tecnologia, ao utilizar o conhecimento científico à medida que ciência e tecnologia se integram e fornecem feedback mútuo.

A expansão do conceito de educação constitui um aspecto importante dentro do trabalho profissional e de pesquisa, uma vez que progressivamente o processo pedagógico foi se expandindo dos muros acadêmicos para a comunidade e a família, em contraposição às concepções tradicionais que restringem o conceito ao quadro das instituições escolares. Orantes (1993) refere-se aos conceitos que o concebem como o amplo processo de socialização humana, que é complementado pela abordagem comunitária da educação predominante na América Latina.

A lógica subjacente a este critério é que o processo formativo humano adquire um caráter complexo ao receber múltiplas influências vindas não apenas das instituições escolares, mas também da família e da comunidade. Portanto, a educação é escola, família e comunidade e a psicopedagogia não pode ignorar esse fato na sua conceitualização teórica e metodológica.

Mas o papel predominante da escola não pode e não deve ser subestimado nesta concepção abrangente de educação, pois é a mais bem preparada para dirigir o processo pedagógico em coordenação com as outras instituições sociais já mencionadas. Longe de se diluir, a função da escola entre as demais é reforçada com mais responsabilidades devido à sua grande relevância social, uma vez que na família e na comunidade coexistem influências formativas com elevado grau de espontaneidade e pouca sistematização.

A existência e o desenvolvimento de uma sociologia da educação torna-se uma disciplina que está diretamente ligada à psicopedagogia, devido ao tratamento científico que o contexto social exige na formação do ser humano. A dimensão sociológica da educação nem sempre foi abordada explicitamente, embora implicitamente o social esteja sempre presente.

Esta afirmação é evidenciada pelo facto de os contextos sociais e culturais não terem sido tidos em conta na extrapolação dos resultados científicos de um país ou de uma região para outro sem os devidos ajustamentos. Todos os problemas psicopedagógicos têm raízes sociais porque surgem e se desenvolvem em determinados contextos históricos, sociais, culturais e geográficos e sem os contributos da sociologia da educação é impossível analisá-los de forma abrangente e rigorosa. Por exemplo, as tentativas de aplicar as contribuições do neocomportamentalismo skineriano, da epistemologia genética piagetiana e da concepção histórico-cultural vygotskiana na América Latina, sem uma adaptação prévia que contextualize tais contribuições, têm tido dificuldades em sua eficácia.

Outra disciplina importante para a psicopedagogia é a história da educação, que não deve se restringir apenas ao estudo do pensamento pedagógico e suas condições históricas, mas também incluir sistemas e políticas educacionais com suas tendências e perspectivas atuais, a fim de alcançar uma compreensão mais completa e complexa do fenómeno educativo em suas dimensões subjetivas, sociais e históricas.

A própria existência da psicopedagogia como disciplina científica condicionou o surgimento de princípios interdisciplinares que não correspondem aos puramente psicológicos ou didáticos, pois os transcendem por serem mais abrangentes, embora sem excluí-los. Exemplo disso é a assunção da abordagem personológica como princípio que evidencia a integridade da personalidade dos alunos e dos educadores como sujeitos do processo formativo, embora ainda insuficientemente sistematizada na teoria e na prática educacional profissional, apesar de sua reiteração temática em pesquisas e publicações científicas. Pode-se afirmar que a abordagem personológica na educação renasceu na busca de apreender o aluno em sua totalidade, e não como um conjunto agregado de qualidades, características

ou traços. Seus antecedentes residem em dois grandes precursores da psicologia humanista: C. Rogers e GW Allport. É por isso que as novas posições teóricas de natureza psicopedagógica destacam as diferenças entre sujeito e personalidade (González 1995, González e Mitjans 1989, Arias 1995, Fernández 2005), pois como ser indivisível possui uma configuração psicológica peculiar (personalidade), mas com um ativismo que é proporcionado pelo caráter do sujeito. Ou seja, o sujeito é um mediador ativo das influências sociais e do seu impacto na personalidade, o que permite explicar comportamentos simulados ou aparentes para não contrariar as exigências do processo pedagógico, bem como a natureza não linear ou automática dos intrínsecos valor das atividades educativas realizadas.

O resgate da personalidade na educação leva à aceitação da subjetividade humana como realidade ontológica, à necessidade do conhecimento científico no âmbito das reflexões epistemológicas, bem como à reivindicação dos aspectos psicológicos e qualitativos da personalidade contra o predomínio do positivismo. Ciências, expressa na supervalorização do experimental e do tecnológico, como por exemplo em alguns representantes da psicologia cognitiva (González 1993 e 2007).

Pérez propõe a diferenciação destas abordagens ou modelos que revelam este problema: o racionalista com a utilização do método hipotético-dedutivo, o paradigma processo-produto, a análise apenas de fenômenos observáveis, suscetíveis de medição, análise matemática e controle experimental. E a hermenêutica, como alternativa à anterior, com ênfase no clima ecológico da sala de aula, na interpretação e compreensão frente à quantificação e à análise matemática, com abordagem qualitativa e pluralidade de métodos para compreender a realidade. (GONZÁLEZ MITJANS, 1989)

A abordagem behaviorista na educação, com sua ênfase excessiva nas mudanças externas

como resultado da aprendizagem, levou a uma esquematização e externalização excessivas dos resultados do processo pedagógico. A individualidade humana, como ponto de partida e de chegada do processo de formação, precisa de ser destacada e colocada no centro da concepção psicopedagógica e o seu impacto metodológico deve ser traduzido em pesquisas mais profundas, como estudos de caso e previsões científicas a nível personológico e não apenas a nível comportamental.

A reconsideração epistemológica da concepção psicopedagógica em educação pressupõe não apenas mudanças nos sistemas epistêmicos desta disciplina dos professores, mas também dos alunos. HEITGER (1993) sugere que esses sistemas epistêmicos mudam com o desenvolvimento social da ciência, o que é aplicável à educação porque os professores se baseiam em determinados sistemas epistêmicos, ou seja, antes de impô-los aos alunos, eles devem ser discutidos e fundamentados. O problema da aprendizagem pela descoberta e a relação entre métodos científicos e métodos de ensino constituem questões derivadas deste problema (ARIAS, 1995).

Toda a polêmica atual sobre a ativação do ensino, o estímulo da inteligência e da criatividade na educação, bem como a reconsideração dos erros como parte do processo de aprendizagem, reflete uma nova concepção desse processo, que deve primeiro penetrar na consciência do corpo docente, para posteriormente trazê-lo aos alunos de forma fluida e sistemática e não apresentá-lo de forma externa, esquemática e relutante. (ARIAS, 1995)

Essas novas ideias que aos poucos revolucionam os canais tradicionais de educação constituem uma nova concepção do mundo educativo sem a intenção de negar a contribuição da tradição; pelo contrário, as conquistas indiscutíveis do pensamento educacional devem ser resgatadas e incorporadas nas novas abordagens porque não se contradizem, mas antes se complementam e até se pressupõem.

A revalorização dos estudos de caso e dos aspectos qualitativos no estudo da personalidade repercute na própria pesquisa psicopedagógica, uma vez que proliferaram concepções que absolutizaram o quantitativo nas pesquisas educacionais, como, por exemplo, a representatividade da amostragem com critérios apenas probabilísticos. as peculiaridades do objeto de estudo e dos sujeitos investigados. O pressuposto qualitativo implica levar em conta que os estudos científicos podem ser intensivos sem prejudicar o seu rigor metodológico, ou seja, não é necessário necessariamente trabalhar com uma grande amostra de sujeitos, nem a amostragem deve ser aleatória. (ARIAS, 1995, p.97)

A representatividade da amostra deve repousar no fato de que os sujeitos selecionados, muitas vezes intencionalmente, possuem o fenômeno em estudo em todas as suas variações possíveis, pois essas pessoas representam a maioria das características da população e suas modificações.

Muitas vezes, devido aos critérios vigentes até agora, têm-se trabalhado com grandes amostras, com a confiança dos pesquisadores de que possuem a representatividade necessária da população, mas com a falta de conhecimento se esses grupos de sujeitos incluem as variações do fenômeno analisados, o que pode introduzir um viés nos dados que distorce completamente os resultados. Por isso é comum encontrar pesquisas na área educacional com resultados completamente contraditórios, apesar de terem sido realizadas com objetivos e métodos semelhantes ou adequados.

A especificidade da psicopedagogia como ciência social provoca diferenças substanciais com a metodologia da investigação em ciências naturais, que penetrou juntamente com a abordagem positivista nas ciências sociais em geral e na educação em particular, com grandes posições experimentais e estatísticas, bem como empiristas. (ARIAS, 1995, p.98)

Como a pesquisa psicopedagógica tem a sutileza de ser gente investigando outras

pessoas, o papel do pesquisador (educador) é vital nesse processo. Nas ciências naturais ocorre uma relação sujeito (pesquisador-objeto), mas neste caso é uma relação sui generis sujeito (pesquisador-educador) - sujeito (pesquisado), portanto o processo investigativo adquire uma nuance e conotação diferentes.

A intencionalidade do pesquisador e a relação empática que ele deve estabelecer com os sujeitos investigados conferem um caráter peculiar à pesquisa psicopedagógica, colocando novos problemas para a teoria e a metodologia, mas ao mesmo tempo enriquecendo os resultados científicos por meio de uma relação sujeito. sujeito como toda fenomenologia sócio-psicológica intrínseca ao ser humano e com muitas potencialidades devido ao seu impacto formativo.

A ligação entre o objetivo e o subjetivo nos resultados científicos torna-se um problema derivado dessas avaliações das pesquisas em psicopedagogia. A abordagem positivista tradicional propõe a busca sobretudo do objetivo como paradigma lógico no estudo dos fenômenos naturais, mas nas pesquisas relacionadas à formação das pessoas é impossível se livrar da compreensão do sujeito e da subjetividade, sob pena de perder a própria essência do ser humano. (ARIAS, 1995, p.99)

A predominância do positivismo na educação tem determinado um certo excesso de objetivismo para limitar ao máximo qualquer manifestação de subjetividade na obtenção de dados, questão contraditória quando se trabalha com pessoas que, justamente no processo de formação e desenvolvimento de sua personalidade, o significativo a evolução do seu mundo interno é inerente a você.

Portanto, parafraseando Arias (1995), a aceitação do subjetivo não deve ser confundida com o subjetivismo, como elementos que distorcem completamente os resultados da pesquisa. O subjetivismo é a distorção e o exagero no conhecimento do subjetivo, a sua absolutização em detrimento da objetividade que todo conhecimento científico deve possuir.

O objetivo e o subjetivo são opostos dialéticos que são negados e pressupostos ao mesmo tempo, mas não devem ser contrastados como exclusivos, confusos ou identificados. É por isso que muitos autores defendem atualmente a possibilidade e a necessidade de complementar a investigação quantitativa com a investigação qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia como ciência interdisciplinar tem reconhecido status científico, como resultado do processo progressivo e constante de integração da psicologia e da pedagogia, baseado em certos antecedentes históricos para os quais convergem outras ciências sociais atualmente altamente desenvolvidas. Portanto, é legal referir-se à psicopedagogia como uma ciência com problemas, teorias e metodologias próprias ligadas à formação e ao desenvolvimento de alunos e educadores, não apenas nos contextos escolares, mas também na família e na comunidade.

A psicopedagogia se depara com diversos problemas epistemológicos de grande relevância e de cuja elucidação depende o enriquecimento de seu aparato categórico, bem como novas propostas para conceber a formação de pessoas dentro de um ambiente ecológico. Os problemas epistemológicos da psicopedagogia e sua compreensão científica estão plenamente inseridos nos problemas sociais da ciência que devem ser enfrentados com audácia, sabedoria e flexibilidade de pensamento, especialmente no campo da educação, pois constitui um terreno favorável à reflexão. Bem como resolver os desafios urgentes apresentados pelos processos de formação para alcançar uma educação de maior qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS, H. 1995. **A comunidade e seu estudo**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- Fernández, L. 2005. **Pensando na personalidade**. Havana: Editorial Félix Varela, 2005.
- GONZÁLEZ, F. E MITJÁNS, A. 1989. **Personalidade. Sua educação e desenvolvimento**. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. 1993. **Problemas epistemológicos da psicologia**. México: Universidade Autônoma do México.
- GONZÁLEZ, F. 1995. **Comunicação, personalidade e desenvolvimento**. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. 2007. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- HEITGER, M. 1993. Sobre a necessidade de uma base filosófica para a pedagogia. **Revista Espanhola de Pedagogia** 194: 89-98.
- ORANTES, A. 1993. Panorama e perspectiva da psicologia aplicada à educação na América Latina. **Artigos da Revista Psicólogo** 55: 31-40.
- PRIETO, M. 1985. **Reflexões epistemológicas sobre a psicologia da educação**. Anais de Pedagogia 3:



DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELITA APARECIDA FERREIRA GEBIN¹

RESUMO

Este artigo aborda a urgência de decolonizar o currículo na formação de professores da educação infantil, buscando torná-lo mais inclusivo e sensível às questões raciais. Explora estratégias para integrar uma perspectiva antirracista na educação infantil e promover a emancipação do currículo através de uma abordagem humanista. Apesar dos avanços legislativos, a educação infantil ainda carece de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, perpetuando estigmas e silenciamentos. Utilizando métodos qualitativos e exploratórios, o artigo busca compreender e propor soluções para as questões étnico-raciais na educação das crianças pequenas, visando uma sociedade mais inclusiva e igualitária desde a infância, bem como a implementação efetiva de políticas de Educação Antirracista, contribuindo para uma educação mais sensível e respeitosa à diversidade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Currículo; Educação infantil; Antirracista; Humanista.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge da necessidade premente de reflexão e reformulação dos currículos de formação de professores, especialmente aqueles que atuam na educação infantil, visando torná-los mais inclusivos e sensíveis às questões raciais.

Diante desse contexto, este estudo propõe investigar estratégias para decolonizar o currículo na formação de professores, identificar obstáculos na integração de uma perspectiva antirracista na educação infantil e propor maneiras de superá-los, além de explorar estratégias baseadas na abordagem humanista para promover a emancipação do currículo na superação das estruturas coloniais e eurocêntricas, promovendo uma perspectiva multicultural.

Gimeno Sacristán (2000, p.15-16) conceitua o currículo como uma prática dialógica, destacando a interação entre diferentes agentes sociais, incluindo alunos e professores. Essa visão evoca a ideia de um percurso a ser percorrido ou um trajeto a ser alcançado.

A decolonialidade do currículo, por sua vez, refere-se ao questionamento e superação das estruturas coloniais e eurocêntricas que historicamente dominaram os sistemas educacionais. Ambos os conceitos enfatizam a importância de reconhecer e valorizar diversas perspectivas na construção de um currículo mais inclusivo e multicultural.

A Lei Nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecem

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles, FICS e em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde. Pós-graduada em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas, FACON. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, PMSP. angelitagebin@gmail.com

a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Esses marcos legais impulsionaram a discussão sobre a formação de professores, o currículo e os materiais didáticos, promovendo uma educação antirracista. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 confirmam essa necessidade:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o eurocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15)

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 trouxe avanços significativos na inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do Brasil. No entanto, a educação infantil ainda carece dessa abordagem, perpetuando estigmas e silenciamentos. Diante dessa lacuna, torna-se imprescindível compreender como as políticas de Educação Antirracista são aplicadas na educação infantil. Essa abordagem prática é fundamental para combater preconceitos e discriminações desde a infância, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O estudo se depara com uma problemática crucial e contemporânea: como a educação antirracista é efetivamente aplicado com crianças pequenas, através da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FP, 2019) no ensino superior, que estabelece diretrizes para o desenvolvimento das habilidades docentes e a promoção da educação inclusiva de forma prática. No entanto, críticas têm sido levantadas quanto à elaboração e aplicação da BNC-FP (2019), sugerindo que reflete influências políticas no Brasil, o que pode resultar em uma ruptura na continuidade das políticas educacionais (FARIAS, 2019).

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a decolonialidade dos currículos é um desafio crucial para a educação escolar. A formação de professores reflexivos e a inclusão das culturas historicamente marginalizadas nos currículos e práticas pedagógicas são ferramentas essenciais para reduzir as desigualdades e promover uma educação mais justa e inclusiva. Isso envolve valorizar a história, a cultura e as contribuições dos povos negros, além de preparar os educadores para lidar de forma sensível com as questões raciais. O ensino é uma atividade colaborativa, baseada em interações humanas (TARDIF, 2010).

A escassez e quase ausência de discussões sobre questões étnico-raciais na BNC-FP (2019), pode contribuir para a perpetuação do preconceito e da discriminação dentro das escolas. Portanto, a abordagem prática e a implementação de políticas educacionais na educação infantil são aspectos pouco explorados em estudos anteriores, ressaltando a originalidade e importância do presente estudo.

Assim, o artigo concentra-se nas questões étnico-raciais no contexto da educação infantil, especialmente entre crianças de três e quatro anos de idade. Este enfoque específico em uma faixa etária tão jovem é incomum em muitas pesquisas sobre educação antirracista.

Os avanços na legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-brasileira e Africana" nos ensinos fundamental e médio, são reconhecidos. No entanto, a educação infantil ainda não é contemplada por essa lei, o que evidencia a exclusão das vozes e singularidades das crianças negras, contribuindo para a perpetuação de estigmas e silenciamentos (PINHEIRO, 2019).

[...] para superação das representações cunhadas no conceito de desigualdade oriundas do processo escravista colonial que reflete na contemporaneidade sobre o lugar da primeira infância negra, as ações precisam contar com os esforços, responsabilidades e sensibilidade de

toda a sociedade, independente da pauta central de luta ou atuação. (PINHEIRO, 2019, p. 10)

Com isto, a ideia é promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, étnica e racial, buscando combater o racismo e outras formas de discriminação desde a infância. Santos (2001, p. 106) assinala que:

“A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo” (SANTOS, 2001).

Nesse contexto, observa-se que o racismo é uma questão que impacta toda a sociedade, não apenas as pessoas que sofrem discriminação. Embora seja frequentemente considerada uma minoria, Santos (2001) destaca que a população negra constitui quase metade da população total do Brasil.

Em uma sociedade marcada pela exclusão, a falta de acesso à educação e os obstáculos para permanecer na escola têm consequências significativas para a comunidade negra. Essa exclusão resulta em desigualdade de oportunidades, restringindo o crescimento pessoal e profissional, além do acesso a empregos mais bem remunerados. Além disso, prejudica o desenvolvimento individual, perpetuando o ciclo de pobreza e prejudicando a participação cívica e política. Estes são apenas alguns dos efeitos da exclusão educacional, que alimenta desigualdades e injustiças sociais nas comunidades negras.

Nesse contexto, surge a necessidade urgente de conscientização sobre a decolonialidade do currículo na formação de professores, visando capacitá-los para promover práticas antirracistas na educação infantil. A decolonialidade seria, portanto, essa atitude radical e de ruptura contra narrativas e concepções de tempo, espaço e de subjetividades que padronizaram a Europa, e depois os Estados Unidos, como o palco privilegiado da civilização humana em detrimento de todos os demais (MIGNOLO, 2010).

Motivada pela visão de uma educação infantil mais inclusiva e representativa, a pesquisa visa evitar a adoção inconsciente de padrões culturais brancos, promovendo uma educação verdadeiramente democrática desde a infância. Para embasar esse objetivo, são destacadas a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que exigem a inclusão desses temas em todos os níveis de ensino.

Essas medidas representam conquistas importantes do movimento negro brasileiro em busca de uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergirem as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. Então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Parecer CNE/CP 003/2004, 2004).

Busca-se não apenas destacar a relevância desse processo, mas também promover a implementação efetiva de políticas de Educação Antirracista nas escolas, mas também analisar as estratégias para decolonizar o currículo na formação de professores da educação infantil com abordagem humanista, visando promover a emancipação do currículo e a superação das estruturas coloniais e eurocêntricas, o que resultaria em uma perspectiva multicultural mais abrangente.

Ao investigar essas estratégias e abordagens, espera-se não apenas promover uma educação mais inclusiva e igualitária desde a infância, mas também combater preconceitos e discriminações, promovendo, assim, o respeito à diversidade étnico-racial.

ENFOQUE NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frequentemente, questões étnico-raciais são silenciadas, alimentando a crença equivocada de que a sociedade brasileira é acolhedora e livre de racismo. No entanto, esse silêncio apenas

perpetua o preconceito e a discriminação. Ferreira e Almeida (2018) destacam que, quando tais temas são abordados na escola, é comum que seja de maneira folclórica. É imprescindível romper com o silêncio, confrontar o racismo e valorizar as diversas identidades étnico-raciais para promover a igualdade.

Espin (2016) ressalta a relevância da Lei nº 10.639/03 no currículo da Educação Infantil, enfatizando a importância de experiências pautadas no respeito mútuo. Essa legislação reconhece a história africana para além dos estereótipos midiáticos, proporcionando uma compreensão mais precisa da África às crianças.

No entanto, a implementação dessa lei nas escolas e a preparação dos professores para cumpri-la surgem como desafios. A falta de capacitação dos docentes, especialmente na ausência de formação específica sobre questões étnico-raciais, é uma barreira significativa que precisa ser superada com urgência.

CONTEXTO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é o ambiente mais propício para investigar e promover a consciência e identidade étnico-racial.

Antirracismo é o conjunto de ações que têm como objetivo enfrentar o racismo presente em todas as estruturas de nossa sociedade. Essa luta não diz respeito, exclusivamente, ao povo negro ou indígena, mas interessa, cada vez mais, à sociedade como um todo (UNICEF. Caderno 2. Primeiras Infâncias e a Educação, 2022)

A reflexão conceitual supracitada, destaca que o antirracismo consiste em ações destinadas a combater o racismo, que permeia todas as estruturas sociais. Essa luta não é exclusiva das comunidades negras ou indígenas, mas é fundamental para toda a sociedade. Isso enfatiza a importância de todos se engajarem ativamente na promoção da justiça e igualdade para criar uma sociedade mais equitativa e identitária.

A partir de uma iniciativa da UNICEF em parceria com o Instituto Promundo, a estratégia PIA – Primeira Infância Antirracista em 2022, a

identidade pode ser entendida como um conjunto de características que incluem raça, gênero, classe social, território e etnia, moldando a maneira como uma pessoa se apresenta na sociedade. Esses elementos históricos e sociais influenciam as interações sociais e a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Quando discutimos raça, estamos lidando com construções sociais e históricas que muitas vezes são utilizadas para hierarquizar grupos humanos. Essas identidades moldam as experiências de vida das pessoas e são fundamentais para a promoção de abordagens antirracistas e atendimentos mais empáticos e humanizados.

Segundo Bento (2009), as crianças desde tenra idade, percebem as normas sociais de valorização e desvalorização, identificando características físicas bem-vistas ou mal-vistas. Isso significa que crianças brancas geralmente se sentem confortáveis em suas próprias peles, sem desejar mudar sua aparência, enquanto as crianças negras muitas vezes são associadas a uma imagem de feiura.

Na Educação Infantil, os privilégios vão acontecer, principalmente, pela afinidade do educador com uma ou um grupo de crianças. Quando a afinidade é grande existe a tendência do educador ser mais tolerante, carinhoso, paciente e disponível para um grupo de crianças e para outras não. A partir do momento em que este “reino de privilegiadas e privilegiados” se constrói, o direito à atenção, acolhimento, escuta e presença passa a não ser acessado por todos e todas da mesma maneira.

É essencial considerar as especificidades de cada criança, pois cada uma carrega consigo uma singularidade, originando-se de diferentes contextos familiares, étnico-raciais e de gênero. Em uma sociedade permeada por interseções históricas, sociais e culturais que geram desigualdades, é crucial reconhecer que a escola, a comunidade escolar e as próprias crianças não estão isentas de serem afetadas por essas disparidades.

O adultocentrismo coloca os adultos como centro das relações, negligenciando as singularidades da infância e tratando-a como mera preparação para a vida adulta. Isso resulta em uma desvalorização das experiências, descobertas e saberes próprios das crianças em suas diversas idades e estágios de desenvolvimento.

PERSPECTIVA HUMANISTA E A DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO

O primeiro ponto-chave do pensamento decolonial, conforme delineado por Quijano (1991), reside na investigação da interligação entre o projeto colonial e a própria modernidade. Este conceito destaca a persistência da estrutura de poder colonial, manifestada na racialização das relações de produção, no eurocentrismo como construtor das subjetividades e existências, e na hegemonia do Estado-nação, que, após a superação do pacto colonial, se torna uma periferia do capitalismo global.

Esses elementos segundo o autor, fundamentais sustentam a continuidade do projeto colonial, manifestando-se através da colonialidade do ser e do saber. Assim, a análise decolonial não é apenas um empreendimento teórico, mas também um projeto de intervenção na realidade (QUIJANO, 1991).

A decolonialidade do currículo refere-se a um processo de questionamento e superação das estruturas coloniais e eurocêntricas que historicamente dominaram os sistemas educacionais. Em consonância com a abordagem humanista, busca-se reconhecer e valorizar diferentes perspectivas e vozes na construção do currículo educacional consciente. Esta abordagem enfatiza o respeito à dignidade e singularidade de cada indivíduo, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, étnica e racial.

Os estudos ligados ao movimento humanista destacam a importância da conexão consciente entre a conduta humana e o mundo ao seu redor, abrangendo tudo que impacta a condição humana. De acordo com essa

abordagem, é somente ao considerar a totalidade que se compreende verdadeiramente a consciência. Essa perspectiva ressalta a valorização das relações e da integração entre diferentes realidades, incluindo a relação do eu com o mundo. Carl Rogers (1985) argumenta que apenas uma mudança substancial na abordagem educacional pode atender às demandas da sociedade contemporânea.

No enfoque de Rogers (1978), destaca-se que essa forma de aprendizado requer um profundo engajamento pessoal, no qual a pessoa se envolve tanto emocional quanto cognitivamente no processo. Esse tipo de aprendizagem é iniciado pela própria pessoa e leva a mudanças no comportamento e nas atitudes do aprendiz.

Em suas obras e discursos, Rogers (1978) elaborou críticas contundentes à abordagem educacional tradicional, que "ênfatisa o professor como a autoridade detentora do conhecimento, do poder e do controle na sala de aula", logo, essa abordagem tradicional pode ser limitadora e não favorecer um ambiente de aprendizado verdadeiramente colaborativo e centrado no aluno, no qual o professor atua mais como um facilitador do aprendizado, em vez de uma autoridade que transmite conhecimento de forma unilateral.

O currículo humanista, fundamentado na tendência da Escola Nova, prioriza a consideração da realidade dos alunos. Essa abordagem, segundo McNeil (2001), desloca o foco do conteúdo disciplinar para o indivíduo, percebendo-o como um ser único, dotado de identidade pessoal a ser descoberta e construída.

O currículo, nesse contexto, busca proporcionar experiências gratificantes para promover a consciência, libertação e autorrealização do aluno. A educação é vista como um meio de liberação, em que os próprios alunos conduzem seus processos de aprendizagem, buscando crescimento, integridade e autonomia.

De acordo com McNeil (2001), esta abordagem busca a autorrealização dos alunos, centrando-se na vivência de situações que permitam a descoberta e expressão da individualidade. Essas experiências incluem ação, experimentação, erro, avaliação e expressão, facilitando a integração de emoções, pensamentos e ações. Em resumo, o objetivo do currículo humanista é desenvolver a individualidade dos alunos e promover sua autorrealização por meio de experiências educacionais significativas.

A relação entre o currículo humanista destacado por McNeil (2001) e as abordagens antirracistas na educação infantil, destaca a valorização da individualidade dos alunos, reconhecendo a singularidade de cada criança. Esse princípio se alinha com as abordagens antirracistas, que buscam desconstruir estereótipos e preconceitos ao reconhecer a diversidade étnico-racial presente na sala de aula. Além disso, o currículo humanista visa à promoção da autorrealização dos alunos, oferecendo experiências educacionais significativas que permitam a descoberta e expressão de sua identidade.

Dessa forma, a decolonialidade do currículo na educação infantil se faz necessária ao incluir conteúdos e abordagens que valorizem a história, cultura e identidade das diferentes etnias, permitindo que as crianças se reconheçam e se afirmem de forma prática e efetiva. Apple (2003) argumenta que o currículo não pode ser uniforme em todas as escolas, pois precisa ser contextualizado para atender às demandas específicas e em constante evolução.

O currículo deve ser interpretado de forma flexível e imprevisível, não havendo uma interpretação completa sem referência ao texto. Um currículo nacional não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas sim como um processo em constante debate e evolução, refletindo as divergências e necessidades da comunidade educacional.

Desta forma, o antirracismo vai além do reconhecimento do racismo, envolvendo ações

concretas para enfrentá-lo de forma ativa e contínua, com base em princípios éticos e alinhamento com a prática diária. Embora tenhamos avançado no reconhecimento do racismo, ainda faltam ferramentas robustas para embasar as ações antirracistas, especialmente no ambiente escolar.

Por fim, o currículo humanista busca integrar as emoções, pensamentos e ações dos alunos, proporcionando um ambiente educacional que os encoraje a agir, experimentar, avaliar e se expressar livremente. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a construção de identidades positivas, especialmente no contexto das questões étnico-raciais.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sabemos que o antirracismo demanda esforços incessantes e é uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da sociedade, inclusive no contexto escolar. É importante ressaltar que cada um de nós tem um papel a desempenhar na luta contra as violências raciais, e esses papéis variam de acordo com os espaços de poder, identidades e estratégias adotadas.

Alcanfor e Basso (2019) ressaltam a importância do comprometimento dos professores para o sucesso das práticas antirracistas, especialmente na educação infantil, onde o envolvimento afetivo dos professores negros desempenha um papel crucial. A valorização da diversidade é promovida por meio de discussões sobre questões raciais, enriquecendo o ambiente escolar diariamente. Os professores negros servem como modelos positivos, abordando temas como cabelo, o que demonstra o apreço pela diversidade.

Além disso, o rompimento com o colonialismo requer uma reavaliação do conceito de conhecimento, valorizando outras formas de sabedoria como herança cultural e ferramentas na luta contra o racismo (CÉSAIRE, 2011). Isso implica reconhecer e valorizar outras formas de

saber além das historicamente privilegiadas pelo sistema colonial, considerando-as parte da identidade cultural de determinados grupos.

É essencial repensar a educação infantil como um espaço inclusivo e enriquecedor, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial das crianças. Em outras palavras, a responsabilidade na prática antirracista é compartilhada, mas varia conforme a posição social de cada indivíduo. Tanto pessoas brancas quanto negras têm papéis distintos nesse processo, em que um pode perpetuar a violência e o outro vivenciá-la.

A formação de professores deve priorizar a interação e sensibilização para lidar com as diferenças culturais, evitando práticas que perpetuam o racismo. Para garantir uma educação de qualidade, é essencial integrar cuidados e educação, expandindo a oferta de vagas e promovendo o respeito às diversas identidades étnico-raciais das crianças.

A valorização dos professores, sua participação em programas de formação e a garantia de condições de trabalho adequadas são cruciais. Uma educação de qualidade requer a valorização social e financeira dos profissionais da educação, demandando uma política global de formação mais emancipadora e menos fragmentada.

Zeichner (1993) argumenta que, ao contrário do que a BNC-FP sugere, a reflexão na formação de professores vai além da busca por soluções lógicas e racionais. Ele enfatiza que a reflexão envolve intuição, emoção e paixão, não sendo algo que possa ser ensinado por meio de um conjunto de técnicas pré-definidas.

Os professores reflexivos perguntam-se constantemente por que estão a fazer o que fazem na sala de aula. Os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta "gosto dos resultados?" e não simplesmente "Atingi meus objetivos?" (ZEICHNER, 1993, p. 18-19).

O cenário educacional do século XXI apresenta o desafio de adaptar-se às demandas da pós-modernidade, transcender as limitações do currículo oficial e explorar novas concepções

educacionais. Conforme Giroux (1993) observa, as mudanças nas condições sociais, culturais e geográficas da pós-modernidade geram novas formas de crítica cultural. Isso implica que o currículo tradicional já não é mais suficiente, demandando uma abordagem mais dinâmica e adaptável às transformações sociais e culturais.

Nesse contexto, há uma orientação normativa para integrar os cursos de formação de professores com os sistemas e escolas de Educação Básica, visando proporcionar uma prática e experiência mais alinhada com a realidade escolar. No entanto, é perceptível que essa iniciativa ainda é incipiente nas instituições formadoras de professores (BORGES, 2011, p. 107). Essa constatação ressalta a necessidade urgente de avançar na implementação de práticas educacionais mais conectadas com as demandas contemporâneas, visando preparar os profissionais da educação para enfrentar os desafios do século XXI.

A formação de professores e a elaboração de currículos reconstrucionistas, quando não estão conectadas aos avanços filosóficos, científicos e culturais, assim como ao multiculturalismo e à alteridade, tornam-se desatualizadas. Isso reflete a falta de compreensão da transformação do mundo simbólico e tecnológico, no qual o conhecimento se tornou central nas relações sociais entre as sociedades. Esse novo conhecimento é abrangente, complexo e livre de discriminações, promovendo uma verdadeira emancipação.

Tradicionalmente, a formação continuada constituía um momento de "culturalização" dos professores (pedagógica, didática, disciplinar...) supunha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o docente transformaria sua prática e, como num passe de mágica e milagrosamente, se converteria em um inovador e promoveria novos projetos (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Na Educação Infantil, é comum que os privilégios sejam distribuídos com base na afinidade do educador com um grupo específico de crianças, levando a disparidades no

tratamento. Essa conexão pode resultar em mais atenção, carinho e disponibilidade para algumas crianças em detrimento de outras. Reformular os currículos dos cursos de pedagogia ou licenciaturas não resolverá esse problema se a postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a decolonialidade do currículo na formação de professores da educação infantil é uma etapa fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através da implementação de políticas de Educação Antirracista e da adoção de uma abordagem humanista, é possível promover uma educação mais sensível e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial desde cedo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos.

O antirracismo requer um esforço coletivo, inclusive no ambiente escolar, onde os professores desempenham um papel crucial. A valorização da diversidade étnico-racial e a necessidade de repensar a educação infantil como um espaço inclusivo são destacadas. Para garantir uma educação de qualidade, é fundamental integrar cuidados e educação, expandir a oferta de vagas e promover o respeito às diferentes identidades étnico-raciais. A valorização dos professores, sua formação e condições de trabalho adequadas são essenciais. Porém, mudanças na formação docente e nos currículos são necessárias para acompanhar os avanços filosóficos, científicos e culturais, e adaptar-se às demandas da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

ALCANFOR, Lucilene; Jorge, BASSO. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. p. 1-20.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed.2006

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 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 dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 01 de mar 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004 (2004)**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 28/02/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de Dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em 25/02/2023.

CÉSAIRE, Aimé. "Cultura e colonialismo" In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.) **Malhas que os Impérios Tecem. Textos Anticoloniais Contextos Pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011, pp 255-273.

ESPIN, Luciene Amor. **A importância de trabalhar as questões raciais na Educação Infantil**. CEERT.ORG. 2016. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11178/a-importancia-de-trabalhar-as-questoes-raciais-na-ed-infantil>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. SANTIAGO, Flávio. **Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças**. Descolonizando a educação. Bellaterra. ISBN 9788460878605. UAB. 2016. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=Adultocentrismo%20e%20conflito%20social%20no%20cotidiano%20das%20crian%3%A7as%20Descolonizando%20a%20educa%3%A7%3%A3o&sc=1&ln=ca>. Acesso em 05/03/2024.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, 13(25), 155-168. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961> Acesso em 27/02/2024.

FERREIRA, Helder Sarmento; ALMEIDA, Viviane da Silva. Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, p. 16-29, 2018.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: **Artes Médicas**, p.41-73, 1993

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e decolonialidade dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

MCNEIL, John. **O currículo humanístico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad, y Gramática de la**

Descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010.
Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200015.
Acesso em 08/03/2024.

QUIJANO, A. (1991). **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, n. 29: 11-20. Disponível em: lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf.
Acesso em 26/02/2024.

ROGERS, Carl R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns Caminhos in: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**, Org. Eliane Cavalleiro, 2001. p. 97 – 113.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes. 2010.

UNICEF & INSTITUTO PROMUNDO. **Primeira Infância Antirracista (PIA), Primeiras Infâncias Negras e Educação Infantil**. Caderno 2. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pia>. Acesso em 06/03/2024.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993



PARESTESIA DO NERVO ALVEOLAR INFERIOR PELA EXODONTIA DO TERCEIRO MOLAR

BEATRIZ FARIA DE CASTRO¹

PAOLLA CAMACHO VALLIM² E WALTER PAULESINI JUNIOR³

RESUMO

A lesão ao nervo alveolar inferior (NAI) é uma complicação conhecida quando se diz respeito a extração de terceiro molar inferior. A parestesia do NAI é uma condição de anormalidade sensorial devido à lesão nervosa, podendo apresentar formigamento, coceira, dormência ou queimação. Esse estudo tem o objetivo de revisar a literatura sobre a parestesia do nervo alveolar inferior causada pela exodontia do terceiro molar inferior, descrevendo a anatomia, a etiopatogenia, os sinais e sintomas, o prognóstico e tratamento e a prevenção. Foram avaliados estudos realizados até o ano de 2023. Ao final, conclui-se que a parestesia do nervo alveolar inferior está associada a uma sensação desagradável que traduz o dano aos nervos periféricos sensitivos, podendo ser transitória ou permanente. O planejamento adequado, a experiência do operador e a escolha dos casos levando em consideração as particularidades do paciente serão essenciais para não haver intercorrências. A tomografia computadorizada é o melhor método para diagnóstico dos terceiros molares inferiores em contato com o nervo alveolar inferior. A coronectomia tem-se mostrado eficiente como técnica de prevenção quando bem indicada. Não há evidências de que um único tratamento seja recomendado para todos os casos. A laserterapia combinada ou não a outras técnicas, apresenta ótimos resultados e em casos de ruptura do nervo a cirurgia para revascularização é preconizada. A parestesia é uma condição difícil de tratar, sendo que a melhor escolha é a prevenção.

Palavras-chave: Coronectomia; Lesão nervosa; Terceiro molar inferior.

INTRODUÇÃO

A lesão ocasionada ao nervo alveolar inferior, é considerada rara, porém, é uma complicação conhecida quando se diz respeito a extração de terceiro molar inferior (CERVERA-ESPERT et al., 2016). Estima-se que mais da metade das iatrogenias na região do nervo alveolar inferior são provocadas pela cirurgia de terceiros, em especial, elementos dentários impactados. A lesão nervosa pode ser

temporária ou permanente (MAHON E STASSEN, 2014).

Os terceiros molares recebem indicação de extração quando apresentam características como a dor, posição ectópica, cárie que não há como restaurar, fratura dentária, reabsorção interna e externa do próprio dente ou elementos dentários adjacentes, associação a lesões ou tumores, infecção ou doença periodontal (POVOA et al., 2021).

1 Graduada em Odontologia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Pós-graduação em Cirurgia e Traumatologia Bucocomaxilofacial pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

2 Mestre em cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial pela Universidade paulista, UNIP. Especialista em farmacologia e propedêutica, FACSETE. Professora do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucocomaxilofacial na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

3 Cirurgião-dentista. Professor do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucocomaxilofacial na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID.

A parestesia do nervo alveolar inferior consiste é uma condição localizada de anormalidade sensorial que ocorre proveniente da lesão ao nervo alveolar durante diversos procedimentos cirúrgicos, entre eles a cirurgia ortognática, anestesia local, implante dentário, cirurgia endodôntica e em especial causada pela exodontia dos terceiros molares inferiores (FERNANDES-NETO *et al.*, 2020).

Quando um indivíduo apresenta parestesia do nervo alveolar inferior, há um distúrbio da sensibilidade na região afetada, podendo apresentar formigamento, coceira, dormência ou queimação. Tais alterações podem variar de perda leve a completa, tornando-se um fator de interferência na qualidade de vida do paciente acometido (FERNANDO NETO *et al.*, 2020). O processo de recuperação nervosa pode ocorrer de forma espontânea entre a primeira semana e o primeiro ano após as lesões, a gravidade do traumatismo terá influência sobre os resultados (HAKIMIHA *et al.*, 2020).

O exame tradicionalmente utilizado como método de diagnóstico e planejamento da extração dos terceiros molares é a radiografia panorâmica, porém, quando através desse exame de imagem é possível identificar proximidade entre o dente e o nervo, recomenda-se a tomografia computadorizada (TC) ou a tomografia computadorizada de feixe cônico (TCFC) que é capaz de determinar a relação exata entre o nervo alveolar inferior e elemento dentário (CERVERA-ESPERT *et al.*, 2016).

Na atualidade não há um protocolo único para o manejo de lesões nervosas (HAKIMIHA *et al.*, 2020).

A relevância desse estudo está no fato de que o conhecimento sobre a parestesia do nervo alveolar inferior, suas causas, fatores de risco e tratamento, pode ajudar a diminuir as comorbidades geradas, em especial, nas complicações ao nervo provenientes da exodontia de terceiro molar inferior, que é um procedimento cirúrgico rotineiramente realizado na clínica diária.

Esse estudo tem o objetivo de revisar a literatura sobre a parestesia do nervo alveolar inferior causada pela exodontia do terceiro molar inferior, descrevendo a anatomia, a etiopatogenia, os sinais e sintomas, o prognóstico e tratamento e a prevenção.

Para isso foi realizada uma busca na literatura por artigos até o ano de 2023, utilizando as palavras-chave: Coronectomia; Lesão nervosa; Terceiro molar inferior.

REVISÃO DE LITERATURA

ANATOMIA

Winter (1926) classificou os terceiros molares levando em conta a inclinação do longo eixo do terceiro molar impactado em relação ao segundo molar adjacente em: vertical, mesioangular, distoangular, horizontal, vestibulo-angular e linguo-angular e invertido.

Pell & Gregory (1933) classificaram o terceiro molar inferior de acordo com o bordo anterior do ramo da mandíbula em: Classe 1, quando o diâmetro mesiodistal da coroa está completamente à frente do bordo anterior do ramo mandibular; Classe 2, o dente está posicionado posteriormente de forma que cerca de sua metade esteja coberta pelo ramo; e classe 3, o dente está localizado completamente dentro do ramo mandibular.

De acordo com a relação entre o terceiro molar e o plano oclusal do segundo molar, Pell e Gregory (1933) classificaram: Classe A, a face oclusal do terceiro molar no mesmo nível ou acima do segundo molar; Classe B, a face oclusal do terceiro molar entre o nível oclusal e o nível cervical; e Classe C, a face oclusal do terceiro molar abaixo da linha cervical do segundo molar.

Segundo Ali, Benton e Yates (2017) o nervo alveolar inferior é uma ramificação da divisão mandibular do nervo trigêmeo, que é o quinto (V) nervo craniano, que possui como função principal a transmissão sensitiva da face, boca, dentes cavidade nasal e inervação dos músculos da mastigação. Após ramificar-se do nervo mandibular, o nervo alveolar inferior

divide-se em nervo milo-hiódeo, entrando pelo forame mandibular. No canal mandibular supre os dentes posteriores inferiores (do pré-molar inferior ao terceiro molar inferior). Na região do ápice do segundo pré-molar inferior, o nervo é dividido em nervo mentoniado, saindo através do forame mentoniano, fornecendo ramos sensoriais à região do lábio inferior e queixo, e o nervo continua na mandíbula inervando os incisivos e caninos inferiores.

De acordo com Fonseca *et al.* (2015), as lesões ao nervo são categorizadas conforme o sistema de Seddon, em que são discriminadas segundo o critério do grau de lesão em três níveis – neuropraxia, axonotmese e neurotmeze. No grau de lesão mais leve, são caracterizadas as lesões neuropráxicas, uma vez que sua regressão ocorre entre alguns dias a poucas semanas. A causa das lesões neuropráxicas pode estar associada à manipulação, tração ou compressão suave do nervo, condição que acarreta mudanças na bainha de mielina, embora não haja perda de continuidade neural. Já a axonotmese, em que há o esmagamento ou tração agressiva do nervo, é uma lesão devida ao dano axonal, sem que a bainha epineural seja afetada. O período de regeneração desse tipo de lesão varia, em média, entre duas e seis semanas. Na terceira categoria, nas lesões neurotmeze, o nervo é transecionado em sua totalidade (ou próximo à totalidade), havendo descontinuidade do epineuro.

ETIOPATOGENIA

Floriam *et al.*, (2012) caracterizaram a parestesia como uma sensação desagradável que traduz a irritação aos nervos periféricos sensitivos. Que pode ser causada por uma agressão traumática de origem dos tecidos circundantes, lesão vascular ou inflamação do nervo. Na clínica odontológica diária é comum encontrar casos de parestesia em pacientes que foram submetidos a extrações, em especial de terceiros molares e outras cirurgias que sejam realizadas com proximidade ao feixe vasculo-nervoso. O retorno da normalidade sensitiva dependerá da regeneração das fibras nervosas

lesionadas, ou remissão de outras causas que podem levar a parestesia como redução de sangramento, diminuição de edema e processo inflamatório.

Segundo Selvi *et al.*, (2013) a extração de terceiros molares mandibulares, está associada a injúria ao nervo alveolar inferior, em que um número relevante de casos, a lesão se manifesta como uma dormência na região inervada. Foram incluídos 149 indivíduos em que foram removidos 235 terceiros molares inferiores, e que ao realizar a radiografia panorâmica, identificou-se a necessidade de realização de tomografia pré-operatória. Os resultados mostraram que com o aumento da idade a lesão ao nervo ocorre proporcionalmente. As mulheres apresentaram uma incidência maior e o tamanho da perfuração cortical na parte inferior do canal alveolar está associada ao risco aumentado de lesão pós-operatória.

Coulthard *et al.*, (2014) descreveram a lesão iatrogênica do nervo alveolar inferior ou lingual como uma das complicações mais prevalentes dos procedimentos cirúrgicos bucomaxilofaciais. Em grande parte dos casos, a lesão é temporária e ocorre remissão total em cerca de 8 semanas. Porém, caso a sintomatologia persista por mais de 6 meses, pode ser considerada como permanente. A etiologia da lesão ao nervo alveolar inferior inclui injeção de anestésico local dentário, cirurgia de terceiros molares inferiores, colocação ou remoção de implantes dentários, terapia endodôntica, trauma, cirurgia ablativa, cirurgia ortognática, intubação e cirurgia da glândula submandibular.

Para Cervera-Espert *et al.*, (2016) os fatores de risco mais prevalentes são o contato do dente com o nervo identificado na radiografia, a experiência do cirurgião-dentista, a idade do paciente, doença preexistente e o procedimento cirúrgico malplanejado.

Ali, Benton e Yates (2017) desenvolveram uma classificação para a extração dos terceiros molares inferiores de acordo com o risco, levando em conta a distância dos mesmos ao

nervo alveolar inferior onde: Na classificação verde, ou distância segura, o ápice do terceiro molar inferior impactado não toca a borda superior do canal alveolar inferior, sendo assim, a exodontia do dente em questão é considerada de baixo risco; na classificação amarela, ou em alerta, a distância entre o dente e o nervo é mais curta, o ápice do terceiro molar se estende além da borda superior do canal do nervo alveolar inferior, mas não atinge a borda inferior, sendo considerado um risco moderado ao procedimento cirúrgico; na classificação vermelha o ápice do dente está totalmente em contato com a borda superior e inferior do nervo alveolar inferior, com íntimo contato, sendo portanto, considerado um alto risco para lesão.

Segundo Leung (2019) na exodontia de terceiros molares inferiores as causas mais comuns de lesão ao nervo alveolar inferior são a compressão ou laceração do nervo ou lesão direta por instrumentais durante a remoção do elemento dentário.

SINAIS E SINTOMAS

Coulthard *et al.*, (2014) afirmaram que a lesão do nervo alveolar inferior pode resultar em sensação prejudicada na área inervada pelo nervo que foi danificado. Entre os sinais e sintomas apresentados inclui-se modificações sensitivas associadas ao lábio, queixo, gengiva e dentição mandibular. Entre as alterações relatadas pelos danos ao nervo estão: a parestesia, anestesia disestesia, hiperalgesia, alodinia, hipoestesia, hiperestesia, ageusia e disgeusia. No caso a parestesia consiste na alteração da sensibilidade local que inclui coceira, formigamento e sensação de ardência.

Mahon e Stassen (2014) estudaram sobre os distúrbios neurossensoriais e efeitos colaterais provocados ao nervo por tratamentos dentários, a fim de compreender mecanismos, causa e prognóstico das lesões nervosas. A lesão nervosa pode ser transitória ou permanente. Os danos ao nervo podem ser descritos de forma subjetiva pelos pacientes como: parestesia em que há presença de sensações anormais

provocadas ou espontâneas, entre elas agulhadas, formigamento, queimação, coceira ou dormência parcial; disestesia, onde há sensação anormal desagradável, podendo ser dolorosa ou estranha, geralmente provocada ao toque; E anestesia, que consiste em ausência total de sensibilidade.

Castro *et al.*, (2015) descreveram a parestesia como uma condição em que há a insensibilização da região em que houve danos aos nervos, sendo que durante a exodontia dos terceiros molares inferiores, os nervos mais acometidos são o nervo alveolar inferior e o nervo lingual. O principal sintoma ocasionado pelo dano ao nervo é a ausência de sensibilidade na região inervada, proporcionando desconforto ao paciente.

PROGNÓSTICO E TRATAMENTO

Florian, Rando Meireles e Sousa *et al.*, (2012) descreveram a utilização da acupuntura no tratamento da parestesia do nervo alveolar inferior. Paciente, 51 anos, manifestou a parestesia do nervo alveolar inferior e do nervo lingual há 2 anos, após procedimento cirúrgico. A paciente tentou previamente tratamento com complexo vitamínico B e dez sessões de laserterapia sem sucesso. Optou-se então pelo tratamento com acupuntura. O tratamento ocorreu durante 12 sessões. A paciente classificou o nível de parestesia antes, durante e após o tratamento. Na metade das sessões a paciente relatou 50% de melhora, e ao final 80% de melhora. A partir dos resultados foi possível considerar que nesse caso a acupuntura proporcionou resultados satisfatórios na remissão dos sintomas da parestesia dos nervos alveolar inferior e lingual, sugerindo que pode ser considerado combinado ou sozinho no tratamento de tal patologia. A acupuntura é uma terapêutica individualizada que trata as condições locais, sistêmicas, físicas e emocionais, essenciais para manutenção do equilíbrio orgânico do paciente.

Ao estudar sobre o tratamento que pode ser realizado, quando há lesão no nervo alveolar inferior, Mahon e Stassen (2014) propuseram

algumas alternativas: preservar, tranquilizando o paciente sobre a possível recuperação espontânea, porém, alertando que caso não regrida possa vir a tornar-se permanente; tratar as neuropatias dolorosas com medicações; caso haja infecção tratar a causa, com antibióticos, drenagem, enxaguantes, irrigação do alvéolo; terapia cognitiva e comportamental; Caso haja problema na fala, encaminhar para tratamento fonoaudiólogo; caso seja reconhecida a presença de secção nervosa, realizar reparo microcirúrgico.

Para Castro *et al.*, (2015) a remissão dos sintomas causados pela lesão do nervo alveolar inferior tende a ser espontânea, porém, caso não ocorra há diversas formas de tratamento, entre elas: microneurocirurgia, medicamentos como a vitamina B1 associada a estricnina, 1 miligrama por ampola, por 12 dias em injeções intramusculares; medicamento Etna (fosfato dissódico de citidina +trifosfato trissódico de uridina + acetato de hidrocobalamina); a terapia a laser de baixa potência; acupuntura; eletroestimulação; fisioterapia; e calor úmido.

Coulthard *et al.*, (2014) compararam diferentes intervenções para o tratamento da lesão ao nervo alveolar inferior, entre elas estão as terapias cirúrgicas, medicamentosas e psicológicas. Porém, ainda acreditam que ainda não há evidências concretas para que se estabeleça um protocolo de tratamento.

Pol *et al.*, (2016) avaliaram a eficácia do tratamento com laser superpulsado de baixa intensidade para recuperação neurosensorial do nervo alveolar inferior, após lesão ocasionada por cirurgia oral. Foram incluídos no estudo 57 pacientes com queixa de parestesia na região do lábio, mento, gengiva e outras regiões bucais. Os indivíduos foram tratados com terapia a laser de diodo de GaAs em 10 sessões, realizadas uma vez por semana. Foram realizados diversos testes neurosensoriais, através do toque, picada de alfinete e testes térmicos, para avaliar a proporção da recuperação nervosa. Os resultados apresentados mostraram que as lesões foram provocadas em 42% dos casos por

terceiros molares impactados. Ao realizar a terapia com laser, 83,3% dos pacientes obtiveram uma recuperação neurosensorial relevante. Assim, os autores concluíram que o laser pode estimular as fibras sensitivas, regenerando as fibras nervosas, sendo um tratamento adequado a parestesia. Outra característica importante que deve ser ressaltada é que consiste em um tratamento benéfico, não invasivo, não apresenta efeitos adversos relevantes e são bem aceitos pelos pacientes.

Fernando Neto *et al.*, (2020) relataram um caso sobre o uso da terapia a laser de baixa de potência para o tratamento da parestesia do nervo alveolar inferior após extração. Sabe-se que a laserterapia age na aceleração da regeneração do tecido nervoso lesionado, estimulação de tecidos nervosos adjacentes ou contralaterais e biomodula a resposta nervosa ao potencial normal. O paciente, de 25 anos relatou a falta de sensibilidade em várias regiões há 6 meses. Foi proposto ao paciente e realizado um tratamento com laser de baixa potência ($808 \pm 10\text{nm}$, 100 mW, 3J por ponto e 30 segundos por ponto), sendo realizado duas vezes por semana. Foi avaliado o grau de sensibilidade da região antes do tratamento com laser, durante e com a finalização da terapia. Após 72 horas da realização da primeira sessão, o paciente já relatou melhora na região do mento e oral, relatando recuperação da sensibilidade e descrevendo que a área de parestesia diminuiu. Após 8 sessões, houve a recuperação total na sensibilidade na região mentual, oral e gengival, restringindo a parestesia na região do lábio inferior esquerdo. Após 26 sessões observou-se a recuperação sensitiva de todas as regiões acometidas. Assim os autores chegaram à conclusão de que a laserterapia é eficaz no tratamento da parestesia do nervo alveolar inferior após extração do terceiro molar, indolor, não invasiva, não causa efeitos colaterais, podendo ser utilizada isoladamente ou em combinação com tratamentos tradicionais, devendo ser realizada com segurança por profissionais treinados.

Hakimiha *et al.*, (2020) avaliaram o resultado da fotobiomodulação realizada em pacientes com lesão do nervo alveolar inferior proveniente de exodontia dos terceiros molares ou implantes dentários. Para isso participaram do estudo 8 pacientes que possuíam alteração sensitiva após procedimento cirúrgico. Os pacientes foram submetidos a 10 sessões de fotobiomodulação, com laser de diodo de 810 nm, 200 mW, 10 J/cm² por ponto, três vezes por semana. A avaliação sensorial foi realizada durante o tratamento, e ao final do mesmo. Os resultados mostraram que 2 pacientes apresentaram cura total da sintomatologia em 7 e 12 dias, e outro paciente após 35 dias. Os autores consideraram que ao passar dos dias, o escore em relação aos sinais e sintomas da parestesia diminuíram, e que as alterações não estiveram relacionadas a gênero ou idade. A limitação do estudo encontra-se em os testes neurosensoriais serem uma análise subjetiva, visto que a queixa nos pacientes se manifestam de forma diferente. Contudo, conclui-se que a terapia fotodinâmica possui efeitos positivos na recuperação neurosensorial de pacientes com lesão no nervo alveolar inferior.

Qi *et al.*, (2020) estudaram sobre a terapia de fotobiomodulação para tratamento de lesões ao nervo alveolar inferior. Para isso participaram da pesquisa 20 pacientes que tiveram lesão do nervo alveolar inferior pós extração, e foram divididos em 2 grupos: um grupo teste em que foi realizada a fotobiomodulação com laser 808 nm, 16 mW, 3 J/cm², em dias alternados durante 2 semanas; para o grupo controle foi prescrita a utilização de mecobalamina. Os resultados mostraram que todos os pacientes apresentaram melhora em análises objetivas e subjetivas, sendo que o grupo da fotobiomodulação, apresentou números superiores. Os autores concluíram que o laser de 808 nm é uma abordagem adequada e eficaz para melhora da parestesia do nervo alveolar, após remoção cirúrgica de terceiro molar impactado. Apesar de na maioria dos casos a parestesia apresentar-se como uma ocorrência temporária, pode interferir na fala, mastigação e interações sociais. Então, uma intervenção

precoce se faz necessário a fim de amenizar a sintomatologia e melhorar a qualidade de vida. Quando a parestesia persiste por mais de 6 meses o prognóstico não é favorável.

Manente *et al.*, (2023) revisaram a literatura sobre os efeitos da acupuntura a laser no tratamento das neuropatias. Foram incluídos estudos em que pacientes com parestesia, paralisia facial ou neuralgia, que foram tratados com o método da acupuntura a laser. Os resultados mostraram que o comprimento de onda indicado variou de 790 nm a 810 nm, com no mínimo 2 aplicações semanais, e todos pacientes avaliados obtiveram melhora sensitiva e motora dos nervos faciais em maior ou menor grau. Os autores chegaram ao parecer de que a acupuntura a laser é uma alternativa eficiente no tratamento da parestesia odontológica, com alto nível de evidência, porém, há a necessidade de se estabelecer um protocolo, para atingir o potencial máximo dessa terapia.

PREVENÇÃO

Hasegawa *et al.*, (2013) investigaram sobre os fatores de risco de lesão ao nervo alveolar inferior e a diferença entre os achados pré-operatórios em radiografias panorâmicas e tomografias computadorizadas. Um total de 295 pacientes e 440 foram incluídos no estudo, com idade variável entre 16 e 71 anos. Todos os dentes considerados no estudo eram terceiros molares mandibulares considerados de alto risco para lesão ao nervo alveolar inferior durante a cirurgia. A cirurgia foi realizada por dentistas com nível de experiência diversos, sobre anestesia local em alguns casos, e outros anestesia geral e no pós-operatório de 7 dias foram avaliadas quaisquer complicações como trismo, edema, equimose, hemorragia, alveolite, infecção e lesão ao nervo alveolar inferior. No raio panorâmico observou-se antes da cirurgia, escurecimento da raiz onde atravessa o canal alveolar inferior, interrupção ou obliteração de qualquer uma das linhas brancas radiopacas (corticais) do canal alveolar inferior e desvio ou curvatura do canal alveolar inferior na região

apical das raízes. Nas imagens tomográficas observou-se a posição bucolingual do nervo. Após a cirurgia todos os pacientes foram entrevistados e responderam sobre sensibilidade no queixo e labial. O comprometimento sensorial do nervo alveolar inferior foi testado através de uma leve picada de alfinete, e quando houve comprometimento foi realizado exame neurológico. Os pacientes foram acompanhados por um total de 6 meses. A incidência de parestesia na região no primeiro mês ocorreu em 28 dos 440 casos. Todos os pacientes manifestaram hipoestesia e nenhum disestesia ou anestesia. Em geral, os pacientes que tiveram injúria no nervo eram aqueles com idade mais avançada. Os dentes extraídos por profissionais de 5 a 9 anos de experiência apresentaram mais complicações se comparado aos com menos de 4 anos e mais de 10 anos de experiência. A partir da análise dos resultados os autores acreditaram que a tomografia computadorizada, prevê com mais precisão a ocorrência de injúrias ao nervo alveolar inferior. A panorâmica não ofereceu dados confiáveis e imagens necessárias para prever uma lesão ao nervo. Então, quando a imagem panorâmica sugerir proximidade do terceiro molar com o nervo, deve-se recomendar preventivamente uma tomografia para melhor planejamento.

Para prevenção as lesões nervosas Mahon e Stassen (2014) sugeriram: Realização de radiografia panorâmica, com finalidade de detectar a proximidade do terceiro molar com a estrutura nervosa, caso seja identificado no raio-X uma relação estreita entre o nervo e o dente é indicado a realização de uma tomografia computadorizada, que consegue determinar com precisão o risco; Quando é identificado o contato direto, são indicados procedimentos alternativos, como a coronectomia, em que é realizado o corte apenas da região da coroa, ou pode-se realizar a extração ortodôntica, em que o dente é extruído através das forças ortodônticas, permitindo assim posteriormente a realização do procedimento cirúrgico com diminuição de risco; O encaminhamento para profissionais experientes também é considerada

uma maneira de prevenção, pois as pesquisas mostram que operadores mais experientes, possuem mais estratégias que evitam danos ao nervo alveolar inferior durante o procedimento cirúrgico. Todos os pacientes que forem realizar cirurgias de terceiros molares inferiores, devem assinar termo de livre esclarecimento, em especial em dentes que oferecem considerados de alto risco, a fim de resguardar o profissional executor, e conhecer as consequências que possa vir a ocorrer, caso o nervo seja danificado.

Martin *et al.*, (2015) revisaram a literatura sobre a efetividade da coronectomia para extração de terceiros molares próximo ao nervo alveolar inferior. O método possui o intuito de remoção da coroa do terceiro molar inferior impactado, preservando a raiz intacta no alvéolo, a fim de evitar danos diretos ou indiretos para o nervo alveolar inferior. Para isso, incluíram estudos que examinaram os resultados clínicos posteriormente a realização da coronectomia. Avaliaram fatores como lesão do nervo alveolar inferior e ao nervo lingual, complicações pós-operatórias, doença pulpar, migração do resto radicular e recuperação. Os resultados apresentaram mostraram que o sucesso da técnica variou entre os estudos de 61,7% a 100%. A tomografia é o exame que oferece maior precisão para o planejamento, apresentando de forma detalhada a relação dente/nervo. As complicações foram consideradas como de baixa ocorrência, sendo que a mais prevalente foi a dor pós-operatória. Notaram que a migração das raízes ocorreu de modo frequente nos casos relatados. Assim, os autores consideraram um procedimento seguro, na avaliação a curto prazo, com poucas complicações pós-operatórias. A coronectomia pode ser indicada como método preventivo a lesão do nervo alveolar inferior, quando é identificado a estreita relação entre o dente e o nervo nos exames de imagens. Caso seja necessária uma segunda cirurgia, em muitos casos ela é possível devido a migração das raízes em relação ao nervo mandibular, tornando uma cirurgia de baixo risco. O êxito da técnica ocorrerá de acordo a escolha adequada dos casos e da experiência do operador.

Coulthard *et al.*, (2014) reforçaram que um treinamento deve ser realizado a fim de capacitar os profissionais para que desenvolvam competência para realização de cirurgias através de métodos que ajudem a evitar lesões nervosas iatrogênicas, que podem causar interferência na qualidade de vida dos pacientes. Para Castro *et al.*, (2015) a parestesia é uma condição difícil de tratar, e mesmo utilizando todas as terapias a melhor escolha é a prevenção.

Cervera-Espert *et al.*, (2016) revisaram a literatura sobre a técnica da coronectomia, que é indicada para prevenção de danos ao nervo alveolar durante a extração cirúrgica dos terceiros molares inferiores. No total de 12 artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, foi possível observar que a coronectomia proporciona a perda relevantemente menor de sensibilidade do nervo alveolar inferior, além de prevenir a ocorrência de alvéolo seco. Quando comparado características como dor e infecção, utilizando a técnica da coronectomia e a extração cirúrgica completa, não houve diferenças significativas. Notou-se também que o fragmento do dente deixado durante a coronectomia, migrou em média 2 mm em dois anos. Assim, os autores chegaram a conclusão de que a coronectomia pode ser indicada quando o terceiro molar está em íntimo contato com o nervo alveolar inferior, como um método de prevenção a danos ao nervo proporcionada pela exodontia completa do elemento dentário.

Mukherjee *et al.*, (2016) avaliaram as consequências da técnica da coronectomia em pacientes com alto risco de lesão do nervo alveolar inferior. Para isso foram incluídos 18 pacientes, entre 18 e 40 anos, com um total de 20 terceiros molares impactados. Foram avaliados radiograficamente e classificados de acordo ao índice de dificuldade e classificação de Winter para dentes impactados. A coronectomia foi realizada, a nível da junção cimento-esmalte, e foi deixado no local raízes com tamanho médio de 2 a 3 mm, e realizaram o fechamento primário. Os indivíduos foram avaliados em um intervalo

de dois anos, periodicamente a cada 6 meses. Foram consideradas manifestações como dor pós-operatória, inchaço, lesões ao nervo e demais complicações. Os resultados apresentados mostraram que nenhum paciente apresentou lesão ao nervo alveolar inferior e não houve necessidade de uma segunda cirurgia, para remoção do resto radicular. Não foi identificada nenhuma infecção pós-operatória. Houve apenas duas falhas na tentativa de coronectomia, e foram resolvidas com a remoção total do elemento dentário e apenas um paciente desenvolveu uma parestesia temporária no nervo lingual. Os autores consideraram que exodontia dos terceiros molares são procedimentos frequentemente indicados de forma profilática para prevenção de doenças associadas, ou em casos de manifestações sintomáticas e danos ao dente adjacente. A coronectomia apresentou-se como uma técnica eficaz a fim de evitar a lesão ao nervo alveolar inferior durante a cirurgia de terceiros molares inferiores que possuem uma estreita relação com o nervo, apresentando baixa incidência de complicações. A tomografia computadorizada ainda é o melhor método para diagnóstico e planejamento para avaliar terceiros molares inferiores em contato com o nervo alveolar inferior.

Ali *et al.*, (2017) compararam através de uma revisão sistemática o efeito da coronectomia versus extração cirúrgica completa do terceiro molar inferior, ao que se diz respeito ao risco que lesão do nervo alveolar inferior e demais complicações. Foram considerados artigos entre os anos de 1946 e 2016, em estudos realizados com humanos, em língua inglesa e ensaios randomizados. Após avaliarem todos os critérios de inclusão e exclusão os resultados mostraram que apesar de estudos sugerirem que a coronectomia poderia reduzir o risco de lesão no nervo alveolar inferior, quando comparado a remoção cirúrgica completa do terceiro molar, na literatura não há um consenso sobre o assunto, não podendo assim uma conclusão única e definitiva.

Leung (2019) estudou sobre o manejo e prevenção da lesão ao nervo trigêmeo relacionada a exodontia de terceiros molares. A lesão ao nervo trigêmeo pode afetar de forma transitória ou permanente os pacientes. Geralmente os nervos mais atingidos são o nervo alveolar inferior e o nervo lingual, e resulta em diversos graus de deficiência neurossensorial. Junto com a perda sensorial, pode ocorrer dor crônica e depressão. É muito importante conhecer a fisiopatologia da lesão ao nervo, provocada pela exodontia. Os métodos de tratamentos atuais são limitados e muitas vezes não ocasionam a cura completa. Assim prevenir as lesões e a melhor opção, em vez de tratar resultados imprevisíveis. O autor sugeriu a coronectomia como uma técnica que reduz os riscos de lesão ao nervo e a longo prazo e não apresenta grande morbidade. Outras opções são a utilização de terapias com células tronco e eritropoietina para promoção da regeneração neural. Indivíduos com mais idade estão mais susceptíveis a injúrias nervosas. O planejamento é um importante método de prevenção.

Povoa *et al.*, (2021) revisaram a literatura a fim de avaliarem o sucesso e complicações da técnica de coronectomia. Levaram em consideração frequência de injúria ao nervo alveolar inferior e lingual, migração do resto radicular, dor, cavidade seca, infecção e extração da raiz remanescente. Os resultados mostraram que a dor foi a complicação mais incidente, relatada em 22,04% dos casos. A lesão ao nervo alveolar inferior foi documentada em menos de 1% dos casos em que se realizou a coronectomia. Os autores consideraram a coronectomia como procedimento de baixo risco, sendo uma modalidade de tratamento viável a fim de prevenir lesões nervosas. Um segundo momento cirúrgico para remover as raízes restantes pode fazer parte do planejamento, a fim de diminuir as possibilidades de lesão ao nervo, por conta da migração posterior das raízes. Antes da realização do procedimento os pacientes devem ser submetidos a uma avaliação clínica e radiográfica rigorosa e também deve ser realizado acompanhamento no período pós-cirúrgico.

Shaukat *et al.*, (2023) avaliaram o papel dos marcadores radiológicos na radiografia panorâmica para lesões no nervo alveolar inferior. Participaram da pesquisa 60 indivíduos (26 homens e 34 mulheres), com idade entre 17 e 35 anos, em que após análise da radiográfica foi identificado um ou mais sinais de risco de lesão ao nervo alveolar inferior. Foram considerados fatores referente a idade, gênero, posicionamento do terceiro molar em relação ao canal do nervo alveolar inferior. Os marcadores considerados foram: Escurecimento da raiz, deflexão das raízes, estreitamento de raiz, raízes escuras e bífidas, interrupção de linhas brancas, desvio do canal e estreitamento do canal. Também observou-se os dentes segundo a classificação de Winter. Entre todos os marcadores descritos apenas o que se diz respeito a interrupção da linha branca não foi encontrado em nenhum paciente. Após a cirurgia do terceiro molar inferior apenas 2 pacientes que apresentaram o sinal na radiografia de deflexão e escurecimento das raízes, persistiu com deficiência sensoriais 5 semanas após a cirurgia. Assim, os autores consideraram, que mesmo em pacientes com diagnóstico radiológico que levaria a crer que há um alto risco de lesão ao nervo alveolar inferior, a incidência é baixa. Os marcadores radiológicos servem se alerta aos cirurgiões em relação a proximidade do nervo/dente, em especial a característica em que há uma imagem do desvio do canal. A radiografia panorâmica é um exame limitado, porém devido ao baixo custo fornece um diagnóstico primário, que ajuda a prevenir as lesões ao nervo.

DISCUSSÃO

Ao realizar um diagnóstico com finalidade de extração dos terceiros molares inferiores, a utilização de classificações para determinar a dificuldade dos procedimentos pode ser válida. Fatores como tamanho da coroa, angulação do dente, morfologia da raiz, relação com o nervo alveolar inferior e o ramo mandibular são determinantes para o planejamento correto. Winter (1926) classificou os terceiros molares levando em conta a

inclinação do longo eixo do terceiro molar impactado em relação ao segundo molar adjacente. Pell & Gregory (1933), por sua vez, classificaram o terceiro molar inferior de acordo com o bordo anterior do ramo da mandíbula e também, em uma segunda classificação, de acordo com a relação entre o terceiro molar e o plano oclusal do segundo molar. Ali, Benton e Yates (2017) realizaram uma classificação de risco em que a proximidade do dente em relação ao nervo é determinante, sendo que, na classificação vermelha, o ápice do dente está totalmente em contato íntimo com o nervo, sendo considerado um alto risco para lesão.

Segundo Coulthard *et al.*, (2014) as lesões ao nervo alveolar inferior ou lingual são complicações mais prevalentes dos procedimentos cirúrgicos bucomaxilofaciais, em que, segundo Floriam *et al.*, (2012) a parestesia consiste em uma sensação desagradável que traduz a irritação aos nervos periféricos sensitivos, que, para Mahon e Stassen (2014) e Coulthard *et al.*, (2014) é uma lesão nervosa que pode ser transitória ou permanente. Cervera-Espert *et al.*, (2016) relataram que os fatores de risco mais incidentes são o contato do dente com o nervo identificado através de exame de imagens, a experiência do cirurgião-dentista, a idade do paciente, doença preexistente e o procedimento cirúrgico mal planejado. Já Selvi *et al.*, (2013) descreveram a idade, o sexo e o tamanho da perfuração da cortical como fatores associados a um risco aumentado de lesão nervosa.

Selvi *et al.*, (2013) e Floriam *et al.*, (2012) determinaram que a extração de terceiros molares mandibulares pode estar associada à injúria ao nervo alveolar inferior, mediante uma agressão traumática. Coulthard *et al.*, (2014) apontaram como etiologia da lesão ao nervo alveolar inferior as injeções anestésicas, e Coulthard *et al.*, (2014) e Leung (2019) relataram que a compressão, laceração do nervo ou lesão direta por instrumentais durante a remoção do elemento dentário podem causar a parestesia. Floriam *et al.*, (2012) acrescentaram que o toque,

ou até mesmo a manipulação inadequada ou indesejada do feixe nervoso, é capaz de causar a parestesia.

Coulthard *et al.*, (2014) e Mahon e Stassen (2014) afirmaram que a lesão ao nervo alveolar inferior pode resultar em modificações sensitivas associadas ao lábio, queixo, gengiva e dentição mandibular, em que a alteração da sensibilidade local inclui coceira, formigamento e sensação de ardência, e Mahon e Stassen (2014) incluíram agulhadas, queimação ou dormência parcial. Castro *et al.*, (2015) reforçaram que a ausência de sensibilidade na região inervada, proporciona desconforto ao paciente.

Para Shaukat *et al.*, (2023) a radiografia panorâmica é um exame limitado, porém, apresenta baixo custo e fornece um diagnóstico primário, que ajuda a prevenir as lesões ao nervo. Selvi *et al.*, (2013) ressaltaram que, ao realizar a radiografia panorâmica, que é um procedimento simples e com menor custo, é possível identificar se há necessidade de realização de tomografia pré-operatória. Para Cervera-Espert *et al.*, (2016) é possível identificar o contato do dente com o nervo através da radiografia, reforçando a importância do exame de imagem. Porém, Hasegawa *et al.*, (2013) afirmaram que a tomografia computadorizada prevê com mais precisão a ocorrência de injúrias ao nervo alveolar inferior, e a panorâmica não oferece dados confiáveis e imagens necessárias para prever uma lesão ao nervo. Quando a imagem panorâmica sugerir proximidade do terceiro molar com o nervo, deve-se recomendar uma tomografia para melhor planejamento. Mahon e Stassen (2014) sugeriram que, ao realizar a radiografia panorâmica e identificar estreita relação entre o nervo e o dente, é indicado a realização de uma tomografia computadorizada. Para Mukherjee *et al.*, (2016) a tomografia computadorizada ainda é o melhor método para diagnóstico e planejamento para avaliação de terceiros molares inferiores em contato com o nervo alveolar inferior.

Segundo Leung (2019), o planejamento é um importante método de prevenção

relacionado à parestesia do nervo alveolar inferior. Martin *et al.*, (2015), Cervera-Espert *et al.*, (2016), Mukherjee *et al.*, (2016), Ali, Benton e Yates (2017), Leung (2019), Pova *et al.*, (2020) consideraram a coronectomia como um procedimento eficaz e de baixo risco, que pode ser utilizado para a prevenção de lesões nervosas durante a exodontia de terceiros molares inferiores, e, caso seja necessário, um segundo momento cirúrgico é realizado para remover as raízes restantes devido à migração das raízes em relação ao nervo mandibular, tornando uma cirurgia de baixo risco. O êxito da técnica ocorrerá de acordo com a escolha adequada dos casos e com a experiência do operador. Coulthard *et al.*, (2014) reforçaram que um treinamento deve ser realizado a fim de capacitar os profissionais.

Mahon e Stassen (2014) e Castro *et al.*, (2015) descreveram vários tratamentos, entre eles medicações, drenagem, enxaguantes, irrigação do alvéolo, terapia cognitiva e comportamental, fonoaudiólogo e reparo microcirúrgico. Castro *et al.*, (2015) acrescentaram a terapia a laser de baixa potência, acupuntura, eletroestimulação, fisioterapia e calor úmido. Pol *et al.*, (2016), Fernando Neto *et al.*, (2020), Hakimiha *et al.*, (2020), Qi *et al.*, (2020) falaram sobre os benefícios do laser, com a estimulação da regeneração das fibras nervosas, sendo um tratamento adequado e eficaz para parestesia, com a vantagem de ser indolor, não invasivo e não causar efeitos colaterais, podendo ser realizado sozinho ou combinado a outros tratamentos. Porém, segundo Florian, Rando Meireles e Sousa (2012), uma paciente tentou previamente tratamento com complexo vitamínico B e dez sessões de laserterapia sem sucesso, obtendo resultados positivos com a acupuntura para o tratamento da parestesia do nervo alveolar inferior devido a terapêutica individualizada. Manente *et al.*, (2023) descreveram ainda a acupuntura a laser como alternativa eficiente no tratamento da parestesia odontológica. Leung (2019) relataram a utilização de terapias com células-tronco e

eritropoietina para promoção da regeneração neural. Para Coulthard *et al.*, (2014), ainda não há evidências concretas para que se estabeleça um protocolo único de tratamento. Segundo Leung (2019), os métodos de tratamentos atuais são limitados e muitas vezes não ocasionam a cura completa. Castro *et al.*, (2015) enfatiza que a parestesia é uma condição difícil de tratar, mesmo utilizando todas as terapias. Enfim, para Castro *et al.*, (2015) e Leung (2019), a melhor escolha é a prevenção, em vez de tratar resultados imprevisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que a parestesia do nervo alveolar inferior é uma das complicações mais incidentes durante a exodontia do terceiro molar inferior, e está associada a uma sensação desagradável que traduz o dano aos nervos periféricos sensitivos, podendo ser transitória ou permanente. O planejamento adequado, a experiência do operador e a escolha dos casos levando em consideração as particularidades do paciente serão essenciais para que não haver intercorrências. A tomografia computadorizada é o melhor método para diagnóstico dos terceiros molares inferiores em contato com o nervo alveolar inferior. A coronectomia tem se mostrado eficiente como técnica de prevenção, quando bem indicada. Não há evidências de que um único tratamento seja indicado para todos os casos. A laserterapia combinada ou não a outras técnicas, apresenta ótimos resultados e em casos de ruptura do nervo a cirurgia para revascularização é recomendada. A parestesia é uma condição difícil de tratar, sendo que a melhor escolha é a prevenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali AS, Benton JA, Yates JM. Risk of inferior alveolar nerve injury with coronectomy vs surgical extraction of mandibular third molars-A comparison of two techniques and review of the literature. **J Oral Rehabil.** 2018 Mar;45(3):250-257.
- Castro ALF, Miranda FP, Pedras RN, Noronha VA. Tratamento da parestesia do nervo alveolar inferior e lingual no pós-operatório de 3º molar: revisão de literatura. **Rev CROMG.** 2015; 16(2): 34-43.

Cervera-Espert J, Pérez-Martínez S, Cervera-Ballester J, Peñarrocha-Oltra D, Peñarrocha-Diogo M. Coronectomy of impacted mandibular third molars: A meta-analysis and systematic review of the literature. **Med Oral Patol Oral Cir Bucal**. 2016 Jul 1;21 (4):e505-13.

Coulthard P, Kushnerev E, Yates JM, Walsh T, Patel N, Bailey E, Renton TF. Interventions for iatrogenic inferior alveolar and lingual nerve injury. **Cochrane Database Syst Rev**. 2014; 16;(4):CD005293.

Fernandes-Neto JA, Simões TM, Batista AL, Lacerda-Santos JT, Palmeira PS, Catão MV. Laser therapy as treatment for oral paresthesia arising from mandibular third molar extraction. **J Clin Exp Dent**. 2020 Jun 1;12(6):e603-e606.

Florian MR, Rando-Meirelles MPM, Sousa MLR. Uso da acupuntura em um caso de parestesia dos nervos alveolar inferior e lingual. **Rev Assoc Paul Cir Dent**. 2012; 66(4): 312-5

Hakimiha N, Rokn AR, Younespour S, Moslemi N. Photobiomodulation Therapy for the Management of Patients With Inferior Alveolar Neurosensory Disturbance Associated With Oral Surgical Procedures: An Interventional Case Series Study. **J Lasers Med Sci**. 2020 Fall;11(Suppl 1):S113-S118.

Hasegawa T, Ri S, Shigeta T, Akashi M, Imai Y, Kakei Y, Shibuya Y, Komori T. Risk factors associated with inferior alveolar nerve injury after extraction of the mandibular third molar—a comparative study of preoperative images by panoramic radiography and computed tomography. **Int J Oral Maxillofac Surg**. 2013 Jul;42(7):843-51.

Leung YY. Management and prevention of third molar surgery-related trigeminal nerve injury: time for a rethink. **J Korean Assoc Oral Maxillofac Surg**. 2019 Oct;45(5):233-240

Mahon N, Stassen LF. Post-extraction inferior alveolar nerve neurosensory disturbances—a guide to their evaluation and practical management. **J Ir Dent Assoc**. 2014 Oct-Nov;60(5):241-50.

Manente R, Pedroso GL, Gomes E Moura AP, Borsatto MC, Corona SAM. Laser acupuncture in the treatment of neuropathies in dentistry: a systematic review. **Lasers Med Sci**. 2023 Mar 25;38(1):92.

Martin A, Perinetti G, Costantinides F, Maglione M. Coronectomy as a surgical approach to impacted mandibular third molars: a systematic review. **Head Face Med**. 2015 Apr 10;11:9.

Mukherjee S, Vikraman B, Sankar D, Veerabahu MS. Evaluation of Outcome Following Coronectomy for the Management of Mandibular Third Molars in Close Proximity to Inferior Alveolar Nerve. **J Clin Diagn Res**. 2016 Aug;10(8):ZC57-62.

Pell GJ, Gregory GT. Impacted mandibular third molars: classifications and modified technique for removal. **Dent Digest**. 1933; 39: 330.

Pol R, Gallesio G, Riso M, Ruggiero T, Scarano A, Mortellaro C, Mozzati M. Effects of Superpulsed, Low-Level Laser Therapy on Neurosensory Recovery of the Inferior Alveolar Nerve. **J Craniofac Surg**. 2016 Jul;27(5):1215-9.

Póvoa RCS, Mourão CFAB, Geremias TC, Sacco R, Guimarães LS, Montemezzi P, Cardarelli A, Moraschini V, Calasans-Maia MD, Louro RS. Does the Coronectomy a Feasible and Safe Procedure to Avoid the Inferior Alveolar Nerve Injury during Third Molars Extractions? **A Systematic Review**. Healthcare (Basel). 2021 Jun

18;9(6):750.

Qi W, Wang Y, Huang YY, Jiang Y, Yuan L, Lyu P, Arany PR, Hamblin MR. Photobiomodulation therapy for management of inferior alveolar nerve injury post-extraction of impacted lower third molars. **Lasers Dent Sci**. 2020 Mar;4(1):25-32.

Shaukat L, Khan ZA, Issrani R, Ahmed N, Ahmad M, Hazim FA, Prabhu N. Assessment of Panoramic Radiographic Variables as Predictors of Inferior Alveolar Nerve Injury During Third Molar Extraction. **Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria E Clínica Integrada**. 2023; 23: e220079.

Selvi F, Dodson TB, Nattestad A, Robertson K, Tolstunov L. Factors that are associated with injury to the inferior alveolar nerve in high-risk patients after removal of third molars. **Br J Oral Maxillofac Surg**. 2013 Dec;51(8):868-73.

Winter GB. **Principles of exodontias as applied to the impacted third molars: a complete treatise on the operative technic with clinical diagnoses and radiographic interpretations**. St. Louis: American Medical Books. 1926; 835.

DIFICULDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

CIBELE VIEIRA DOS SANTOS ALVES¹

RESUMO

A Educação Especial é um direito das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou superdotação. O principal objetivo dessa modalidade de ensino é garantir um direito fundamental: o acesso à de educação qualidade É necessário desenvolver estratégias e práticas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, criando oportunidades de aprendizagem equitativas e promovendo o respeito e a valorização de cada um. Ao adotar uma abordagem inclusiva, a escola se torna um espaço onde as diferenças são celebradas, a diversidade é valorizada e os estudantes têm a oportunidade de aprender com e sobre o mundo que os cerca. Ao elaborar este artigo consideramos como objetivo principal a importância do fazer pedagógico no desenvolvimento do aprendizado de alunos na educação infantil. Nesse processo educacional, o professor e sua percepção de educação inclusiva são fatores primordiais à prática educativa atual, pois diferem em relação à presença de alunos com deficiência em seus ambientes. Dentro deste contexto, procuramos analisar que tipos de problemas surgem quando se trata de alunos com necessidades especiais... A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada dos alunos/crianças, precisamos oportunizar momentos de integração em diferentes faixas etárias, oportunizar aprendizagem verso professor/ aluno, aluno/ aluno e vice versa. A educação inclusiva fornecer a equidade significa dar valor e respeitar a diversidade Assim, é importante reconhecer que todos são diferentes com suas especificidades porem e únicos. A inclusão envolve permitir o livre acessos de pessoas, além de garantir que todas se sintam a vontade para compartilhar seus pensamentos, sugestões e agir de acordo com suas personalidades.

Palavras-chaves: educação especial; igualdade; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Necessidade Educacional.

INTRODUÇÃO

O grande desafio do professor de educação infantil, preocupado com os temas atuais é educar na perspectiva de uma nova sociedade. Desde o ano de 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, temos visto diversos debates a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

A inclusão tem sido motivo de discussões no

âmbito educacional tanto na forma de legislação quanto na teoria e prática.

A inclusão da creche nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como a primeira etapa da Educação Básica juntamente com a Pré-Escola, trouxe um novo significado a essa instituição, que deixou de ser vista como uma segunda casa, aspecto assistencialista, para ocupar um espaço dentro

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Braz Cubas, UBC, 2009; Professor de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

da educação e cuidado com as crianças. A Educação Infantil, ao longo dos anos, tem sido desconsiderada diante da implantação de políticas públicas voltadas para a infância.

É importante salientar que a inclusão no sistema educacional se inicie na Educação Infantil. Este é um local no qual as questões suscitadas a respeito da diversidade e o encontro com o diferente acontecem em situações corriqueiras, diferente do que ocorre em outros níveis educacionais. A primeira infância é um lócus excepcional, este é o começo da escolarização, a partir do qual devemos discorrer e praticar uma verdadeira educação emancipatória.

Educação Inclusiva é um movimento mundial baseado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, onde o objetivo principal é eliminar a discriminação e a exclusão, garantindo o direito a igualdade de oportunidades e a diferença, modificando os sistemas educacionais, de maneira a propiciar a participação de todos os alunos, especialmente aqueles que são vulneráveis à marginalização e a exclusão.

Mantoan (2006) considera que a educação é a mais pura expressão de amor verdadeiro pelo próximo, pois educar é um movimento desempenhado a favor do crescimento, desenvolvimento e evolução do outro.

O tema dificuldade de aprendizagem vem sendo amplamente discutido pelos governantes e por especialistas da área da educação, visando encontrar as principais causas e a melhor forma de lidar com ela e assim auxiliar o aluno nessa etapa, para isso cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo no diagnóstico o entorno familiar e escolar. Tanto pais como professores devem estar atentos quanto ao processo de aprendizagem, tentando descobrir novas estratégias, novos recursos que levem o educando ao aprendizado. Nesse estudo abordaremos o papel da escola, que “dentro outros apresentam quatro fatores que podem afetar a aprendizagem: o professor, a relação

entre os alunos, os métodos de ensino e o ambiente escolar” (Paín, 1985).

A aplicabilidade da aprendizagem passa a se dar dentro e fora dos muros da escola, mas isso só acontece quando a aprendizagem acontece de fato e é acessível e disponível para todos em qualquer grupo social ao qual esse aluno faz parte.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja em qualquer modalidade em qualquer nível, e alunos de qualquer faixa etária.

Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando respostas que auxiliem profissionais a compreenderem o por que uns alunos aprendem com tanta facilidade enquanto outros tem dificuldades no mesmo processo.

Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades é conduzir o aluno a ultrapassar os seus limites, que muitas vezes é imposto por déficit cognitivo, físico ou até mesmo afetivo.

CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Vygotsky foi um dos pioneiros na teoria da inclusão dessas ferramentas no processo de aprendizagem na educação inicial. Segundo Vygotsky (1998), o comportamento da criança ao brincar é diferente, ela se comporta como se tivesse idade além do normal. O brinquedo pode proporcionar uma realidade irreal ou fantasia que é reproduzida através da vida do adulto, a qual ela ainda não pode participar ativamente. Deste modo, quanto mais rica for a experiência, maior será o material disponível para imaginação.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, precisa compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, na qual ela irá processualmente desenvolver o que foi aprendido.

Friedmann (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky:

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

É importante ressaltar que o conhecimento da realidade da infantil não é de imediato advindo da experiência, é um estágio complexo e gradativo, pois a imagens edificadas pela imaginação que se articulam uma a outra, por sua vez, uma depende da outra para possibilitar a criança a compreender sua própria realidade e assim, firmar uma idéia construída e transcrever ao seu dia a dia.

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real.

Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré - escolar (VYGOTSKY, 1997. p. 62).

De acordo com o autor a criança com menos de três anos ela não tem a capacidade de separar a realidade da imaginação, onde toda brincadeira se torna séria.

Mas na idade escolar o desenvolvimento se torna significativo, pois ela cria uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a situação real. Segundo Vygotsky (1997) "as necessidades das crianças e os incentivos não devem ser ignorados porque eles são eficazes para colocá-los em ação fazendo-nos entender seus avanços de estágios de um desenvolvimento a outro".

Por fim, Vygotsky (1997) diz que "ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade".

"A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição", Alves(2007)

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes ao todo (Alves 2007, p.18).

O contexto metodológico engloba o que é ensinado na escola e sua relação com valores como pertinência e significados, o fator decisivo nesse contexto é a unificação dos objetivos, conteúdos e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas.

Barca Lozano e Porto Rioboo(1998) apresentam um conceito de aprendizagem que associa 3 aspectos. O primeiro avalia a aprendizagem como um processo ativo, sendo que, os alunos precisam realizar uma certa quantidade de atividades facilitando a assimilação dos conteúdos. O segundo define a aprendizagem como um processo construtivo, sendo que as atividades que os alunos desempenham têm como objetivo a construção do conhecimento. O terceiro menciona a aprendizagem como um processo onde o aluno deverá aprimorar e organizar as estruturas cognitivas.

Segundo Piaget a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio de estrutura de pensamento e esta estritamente relacionada a ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vigotsky e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas e estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às

particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja obstáculos, dificuldade encontrada, resistência do objeto a ser assimilado.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget afirma que este provem de uma "equilíbrio progressiva, uma passagem continua de um estado com menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estagio de desenvolvimento constitui, por tanto, uma forma particular de equilíbrio e a sequência da evolução mental caracteriza uma equilíbrio sempre completa.

De acordo com Fonseca (1984, p. 228), "a dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica." Assim, a não aprendizagem dos alunos não pode ser simplesmente associada a ausência de interesse pelos estudos, mas deve ser compreendida como um problema cujas causas podem ser diversas e que influi, consideravelmente, na capacidade de aprender do aluno.

Considerando que as causas para a dificuldade de aprender podem ser diversas analisaremos o fator ambiental que segundo Paín (p.33, 1985) é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigentes no grupo. Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausente nos outros lugares, como no ambiente familiar, o problema deve estar no local de aprendizado, às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode estar agravando ou causando dificuldades na aprendizagem.

No ambiente escolar, certas características do professor, como paciência, dedicação e vontade de ajudar podem facilitar a

aprendizagem, ao contrário, o autoritarismo e o desinteresse, podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender, muitas vezes ele já vem de um histórico familiar conturbado, acompanhado de autoritarismo excessivo, separação, situações que não oferecem à criança um mínimo de carinho, compreensão, amor, recursos materiais e quando este chega a escola depara-se com um espaço semelhante que não o acolhe, incentiva ou auxilia. Como cita Strick e Smith (2001, p. 34):

A rigidez na sala de aula para crianças com dificuldade de aprendizagem é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar o seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos, os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo. (STRICK e SMITH 2001, p. 34)

Dessa forma, é necessário que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, para que possa atender às dificuldades diversas dos seus alunos de modo a estabelecer um laço de confiança recíproca, sendo que um ambiente de confiança pode facilitar o aprendizado, quando um professor mal preparado depara-se com um aluno com dificuldade de aprendizagem, seja ela de qualquer natureza, e ele não é criativo e flexível em suas aulas, a tendência é deixar esse aluno de lado, não se esforçando ou criando estratégias para auxiliá-lo a superá-las.

O docente precisa ter em mente que nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria, a grande maioria sofre com essa situação por não conseguir acompanhar a turma e algumas vezes é discriminado, visto como incapaz e desinteressado tanto pelos professores quanto pela família e amigos, por essa razão alguns desenvolvem a agressividade como forma de se defender, então cabe ao professor identificar essa dificuldade e procurar auxiliar o aluno da melhor forma possível como cita Smith e Strick (2001, apud Waldow; Borges;

Sagrilo, 2006, p.468) “os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem necessitam de uma atenção especial, de um trabalho diferenciado e o professor deve se preocupar com a metodologia de ensino”.

Tendo em vista a abordagem de Vygotsky, é por intermédio da interação entre professor e aluno que ocorre a aprendizagem (Rego, 1995), mesmo havendo diversas situações que podem interferir no processo de aquisição do conhecimento por parte dos educandos, uma prática docente interativa e dialógica pode facilitar o aprendizado (Rego, 1995)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de alfabetização a criança tem acesso ao “mundo” do conhecimento formal. Além de proporcionar condições para que a criança apreenda esse conhecimento, a escola deve se tornar um espaço de aprendizagem que permita à criança expandir e desenvolver novas formas de relações com o mundo.

É nesse cenário que a escola apresenta um papel importante, pois deve fornecer condições adequadas para aprendizagem em um ambiente favorável e facilitador, garantindo o acesso aos conteúdos dentro das limitações impostas pelas deficiências.

[...] O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LANE e CODO, 1993, p. 174).

Sabemos que a escola é o primeiro contato com outro mundo fora de casa que a criança tem, é nele onde se encontra os primeiros desafios e contato com as regras impostas. Para crianças com certas limitações, isso se torna ainda mais difícil, mas não

impossível, é notório que precisamos de um ambiente acolhedor, construtivo e com profissionais capacitados para trabalhar com a diversidade que chega em cada grupo escolar.

Sendo assim, não há um único fator a ser atribuído neste processo de desenvolvimento, mas um grupo ao qual é necessário caminhar, sempre em conjunto, para que o foco seja atingido, ou seja, o desenvolvimento de cada criança independente de sua limitação.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação destas atividades, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente o isolamento interferirá no desempenho escolar. Comportamento retraído, ou agitado, desvinculado do que pode se chamar de temperança, equilíbrio de uma criança no ambiente escolar pode estar sofrendo interferência do ambiente familiar. Mas também, pode estar relacionado a fatores biológicos.

A escola tem a tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção totalmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

Alunos com dificuldades de aprendizagem podem aprender tanto quanto outros alunos que não tem esse problema; além disso, a educação, sendo um direito assegurado pela legislação, deve ser promovida a todos os indivíduos igualmente. Talvez um dos maiores empecilhos para a aprendizagem de alunos com

dificuldades de aprendizagem seja a falta de informação, o preconceito e até mesmo a ausência de uma consciência no docente de que ele tem em mãos ferramentas poderosas para ajudar os educandos que sofrem por não conseguirem aprender tal como outros colegas.

Esta pesquisa revela, significativamente, que não é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro com qualidade, passando por cima dos problemas de dificuldade de aprendizagem de cada aluno. Não se pode fazer de conta. A escola precisa encontrar caminhos junto à família. E à sociedade, contando com atuação

Com esse estudo de caso podemos perceber que muitas vezes os educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem só precisam de um pouco mais de atenção e de um atendimento individualizado com atividades diferenciadas e diversas para que esse aluno possa ter a oportunidade de aprender através de um outro caminho e a seu tempo. Sendo assim, podemos constatar que a função do docente deve ir muito além da abordagem dos conteúdos curriculares; deve procurar adentrar o universo do aluno na tentativa de perceber como ele está aprendendo e se há entraves para que a aprendizagem ocorra e, de posse dessas informações, buscar novas maneiras de lecionar e metodologias de trabalho diferenciadas que visem ao aprendizado de todos os alunos de sua classe, dando um enfoque especial àqueles que encontram maiores dificuldades para aprender.

A inclusão dos alunos com deficiências nas escolas comuns está consagrada nos textos legais, entretanto, a educação inclusiva não se esgota na observância da lei que a reconhece e garante, mas requer uma mudança de postura, percepção e de concepção dos sistemas educacionais. Isso implica ampliar o conceito de educação especial e trabalhar para e pela diversidade, reformular os princípios, metas e currículos das escolas dentro da ótica inclusiva, instrumentalizar todos os educandos, sejam eles considerados “normais” ou “deficientes”, para inserção e atuação na sociedade, exercendo

assim a cidadania.

No entanto, somente quando toda a sociedade e não apenas os profissionais, que lidam com esse público se mobilizarem, é que serão extintas as práticas segregacionistas que ao longo da história marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificultades de aprendizaje: Categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998
- GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IDE, S. M. Dificultades de aprendizagem: Uma indefinição? **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, p.57-64, jan./jun., 2002.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006
- MÓL, D. A. R.; WECHSLER, S. M. Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III. **Psicologia escolar educacional**, dez. 2008, vol.12, n.2, p.391-399.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1974
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SMITH & STRICK. **Dificultades de Aprendizagem de A a Z**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- WALDOW, C.; BORGES, G. S.; SAGRILLO, K. G. S. Dificultades de aprendizagem: possibilidades de superação fazendo arte. **Synergismus scyentifica UTFPR**, Pato Branco, 01 (1,2,3,4) : 1-778,2006.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994
- Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PAPEL DOS JOGOS DE TABULEIRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA¹

RESUMO

O artigo reflete sobre a importância dos jogos de tabuleiro usados nas aulas de educação física como ferramenta pedagógica de aprendizagem. Na atualidade, vivemos em uma sociedade marcada pelo aumento do sedentarismo infantil, e o uso excessivo das tecnologias visuais. Portanto, explorar estratégias lúdicas que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos torna-se fundamental. O artigo destaca a relevância dos jogos de tabuleiro como alternativa pedagógica para o ensino e aprendizagem do estudante, pois os jogos podem estimular habilidades motoras, incentivar a cooperação e desenvolver aspectos cognitivos, como o raciocínio estratégico e a tomada de decisões. Além disso, o artigo busca compreender como a integração desses jogos no ambiente escolar pode contribuir para a superação de padrões em relação ao papel tradicional da Educação Física, incentivando uma abordagem mais ampla e integradora, com o objetivo de enriquecer o debate sobre práticas inovadoras que propiciem um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e eficaz.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ferramenta; Inclusiva; Escolar.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a tecnologia avança rapidamente e o sedentarismo se torna mais comum, especialmente nas crianças, onde o acesso a telas está inserido desde o seu nascimento, a disciplina de educação física na escola desempenha um papel fundamental na formação completa desses estudantes, nos aspectos cognitivos e físicos, especialmente aqueles em estágios iniciais de desenvolvimento, quando suas habilidades globais ainda estão em construção. Diante desse cenário, surge a necessidade de adotar estratégias inovadoras que vão além das práticas tradicionais da disciplina, com o objetivo de enriquecer a experiência educacional e promover o desenvolvimento dos estudantes. Este artigo

propõe uma análise sobre o potencial pedagógico dos jogos de tabuleiro, utilizados nas aulas de educação física nas escolas, buscando compreender como essa abordagem lúdica pode desempenhar um papel significativo na promoção das habilidades motoras, cognitivas e sociais dessas crianças.

Os jogos de tabuleiro, possuem uma rica história ao longo do tempo, se apresentando como uma abordagem de ensino cheia de possibilidades. Em um cenário onde a atenção dos alunos, muitas vezes é monopolizada pela tecnologia e a interatividade com as telas, torna-se necessário explorar ferramentas que resgatem a interação social e incentivem a atividade física, conforme observado por Piaget

¹ Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco, UNICASTELO; Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

(1972). Atualmente, brincadeiras que envolvem atividade física como pega-pega, esconde-esconde, jogo de taco, entre outras. Já não são parte da infância dessas crianças, por diversos fatores que poderiam ser destacados aqui, como a segurança, afinal os pais impendem seus filhos de participarem das atividades, em ambiente não controlados, a rua. Dessa forma, os jogos de tabuleiro destacam-se pela sua capacidade envolvente de promover o exercício físico, mental e social quebrando o paradigma de que a educação física se limita apenas a práticas esportivas convencionais como o futebol, vôlei etc. Além do aspecto motor, a introdução dos jogos de tabuleiro no ambiente escolar propicia um terreno fértil para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A necessidade de planejar estratégias, antecipar movimentos adversários e tomar decisões rápidas durante o jogo estimula o raciocínio lógico, a concentração e a criatividade, Vygotsky (1984). Dessa forma, a abordagem pedagógica proposta transcende os limites físicos das atividades físicas, inserindo-se de maneira integral no processo de formação do aluno.

Ao refletirmos sobre o potencial dos jogos de tabuleiro, usado como ferramenta pedagógica, este artigo busca explorar sua eficácia e desafiar paradigmas sobre o papel da educação física na escola. O intuito é ir além de uma análise superficial do impacto dos jogos de tabuleiro na educação, mas oferecer uma base teórica e prática, essencial para os educadores físicos, a gestão escolar e os demais professores sobre o processo de aprendizagem através da utilização de atividades lúdicas. Dessa forma, contribuir para a construção de uma abordagem educacional mais dinâmica, participativa e alinhada com as necessidades atuais, buscando tornar o ambiente educacional mais humano e envolvente.

UMA VIAGEM PELOS JOGOS DE TABULEIRO AO LONGO DA HISTÓRIA

Os jogos de tabuleiro têm história, que remonta por várias eras, passando por diversas culturas, e sendo uma forma de entretenimento,

diversão e aprendizado ao longo dos séculos. Ao explorar a história desses jogos, somos levados a diferentes práticas, autores, ações e países que contribuíram para sua evolução ao longo do tempo. Na Antiguidade, jogos como o Senet no Egito, o Mancala na África e o Go na Ásia, destacam a presença e a importância dos jogos de tabuleiro em diferentes culturas. Muitas vezes, esses jogos estavam ligados a rituais religiosos ou estratégias militares, revelando assim a profundidade social e cultural que eles alcançaram.

Na Idade Média, o xadrez ganhou destaque como um jogo estratégico, sendo utilizado como uma ferramenta educacional na nobreza, com suas peças representando hierarquias sociais. Assim, o xadrez desenvolvia habilidades mentais e refletia valores e estruturas sociais da época. Essa dualidade entre diversão e reflexão social tornou os jogos de tabuleiro uma parte integral e fascinante da nossa história. Durante o Renascimento, os jogos de tabuleiro começaram a se popularizar entre diferentes classes sociais na Europa, e a relação deles com a educação física se tornou ainda mais próxima. Alguns exemplos de jogos como o Tric-Trac eram praticados em lugares públicos, muitas vezes em locais que promoviam atividades físicas e sociais, tornando-se uma extensão natural da cultura da época.

Os jogos de tabuleiro têm história, que remonta por várias eras, passando por diversas culturas, e sendo uma forma de entretenimento, diversão e aprendizado ao longo dos séculos. Ao explorar a história desses jogos, somos levados a diferentes práticas, autores, ações e países que contribuíram para sua evolução ao longo do tempo. Na Antiguidade, jogos como o Senet no Egito, o Mancala na África e o Go na Ásia, destacam a presença e a importância dos jogos de tabuleiro em diferentes culturas. Muitas vezes, esses jogos estavam ligados a rituais religiosos ou estratégias militares, revelando assim a profundidade social e cultural que eles alcançaram.

Hoje, os jogos de tabuleiro são uma forma de entretenimento, experimentam um ressurgimento em diversas partes do mundo, eventos internacionais destacam a diversidade e a vitalidade da comunidade global de jogos de tabuleiro. Assim, a história dos jogos de tabuleiro continua a evoluir, mantendo-se como uma expressão cultural e social rica e dinâmica. Dessa forma, ao longo da história, os jogos de tabuleiro evoluíram de práticas lúdicas e educativas para integrar-se de maneira significativa ao contexto escolar, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento físico, mental e social dos estudantes.

EXPLORANDO A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Usado como uma ferramenta pedagógica, os jogos de tabuleiro possuem um imenso potencial para impulsionar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, é importante discutir propostas concretas para sua implementação efetiva nas aulas de educação física escolar. A natureza lúdica desses jogos oferece momentos de diversão e se manifesta como uma estratégia pedagógica eficiente, alinhada aos princípios de aprendizagem significativa. As propostas práticas são essenciais para fundamentar a utilização deles nas aulas de educação física possuindo fundamentos teóricos sólidos para esse argumento. Autores como Huizinga (1938) defendem a tese de que o jogo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, sendo uma expressão natural das necessidades sociais e cognitivas. Portanto, ao adotar esses jogos no contexto educacional, estamos proporcionando diversão aos estudantes, abraçando uma abordagem pedagógica que respeita e nutre as facetas sociais e cognitivas inerentes ao processo de aprendizagem dessas crianças.

Dewey (1938), destaca a importância da experiência lúdica como uma forma de aprendizado, a introdução de jogos de tabuleiro nas aulas de Educação Física diversifica as atividades, oferece experiências agradáveis e, conseqüentemente, mais propícias à assimilação

de conhecimento. Um exemplo de abordagem prática da aplicação dos jogos de tabuleiro nas aulas de educação física, é a utilização do “Xadrez Gigante”, cujo objetivo é desenvolver a concentração, a paciência e o raciocínio estratégico. O xadrez é reconhecido como uma ferramenta educacional que estimula o pensamento crítico e promove a tomada de decisões Freire (1987). Autores como Piaget (1952) destacam que jogos que envolvem movimento contribuem para o desenvolvimento sensorio-motor e cognitivo das crianças. Vygotsky (1978) argumenta que atividades que envolvem a memória corporal são essenciais para a construção do conhecimento sobre o próprio corpo. Dessa forma, jogos como “Trilha Humana”, cujo objetivo é aprimorar a coordenação motora e a noção espacial, ou jogos de “Memória Corporal”, tem como objetivo estimular a memorização de movimentos e promover a consciência corporal, essas atividades são exemplos de propostas que podem ser usadas como ferramentas pedagógicas, na educação física escolar. Essas práticas representam uma mudança de paradigma necessária para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e envolvente, proporcionando experiências educativas que vão além do simples exercício físico, estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar das muitas vantagens, introduzir jogos de tabuleiro nas aulas de Educação Física pode enfrentar resistência, tornando-se um grande desafio superar a visão tradicional da disciplina. Portanto, requer o engajamento dos educadores, dos gestores e da comunidade escolar. Não devemos nos esquecer de implantar avaliações regulares do impacto dessas práticas, tanto no desenvolvimento físico quanto no cognitivo dos alunos, pois são cruciais para respaldar a continuidade dessa abordagem. Como destacado por Freire (1996), é através do diálogo e da reflexão constante que se constrói uma educação mais eficaz e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea. Essas propostas diversificam as atividades na escola, e atendem às demandas de um mundo

em constante transformação. Ao adotar essa abordagem, as escolas ampliam o leque de experiências oferecidas aos estudantes, e contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. A continuidade da pesquisa e o diálogo contínuo entre educadores, gestores e pesquisadores são fundamentais para consolidar e aprimorar a implementação dessas práticas, visando uma educação física integral e inovadora.

INTEGRANDO OS JOGOS DE TABULEIRO AO CURRÍCULO ESCOLAR

A inclusão de jogos de tabuleiro no ambiente escolar não deve ser restrita à disciplina de educação física; ao contrário, a abordagem interdisciplinar emerge como uma via enriquecedora para potencializar os benefícios dessas atividades no desenvolvimento dos estudantes. A colaboração entre as diferentes disciplinas escolares, as avaliações formativas e os projetos pedagógicos interdisciplinares fortalecem a aplicação prática do conhecimento, e contribui para a formação de estudantes críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Ao integrar o xadrez como um tema central em projetos que englobam diversas disciplinas, como as de Matemática, História e Língua Portuguesa, os alunos, ao explorarem a história do xadrez, poderão analisar padrões matemáticos no jogo e redigirem textos reflexivos sobre estratégia e ética, podendo ser uma estratégia valiosa, onde se conecta o xadrez a diferentes áreas do conhecimento. Isso proporciona uma compreensão mais global do jogo, estimulando habilidades críticas e analíticas de maneira integrada. Essa abordagem diversifica o processo de aprendizado, e demonstra como as disciplinas podem se complementar, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes.

A abordagem interdisciplinar encontra apoio em teóricos como Edgar Morin (2000), que propõe uma visão global e integrada do

conhecimento, ressaltando a necessidade de transdisciplinaridade para uma compreensão completa do mundo. Morin (2000) argumenta que a fragmentação do conhecimento é um dos principais obstáculos para uma educação eficaz, e a integração de disciplinas é fundamental para superar essa limitação. Outra possibilidade interdisciplinar é utilizar a Trilha Humana como ponto de partida para explorar noções espaciais na disciplina de geografia, os alunos podem criar trilhas literárias que representem ambientes geográficos específicos, promovendo a criatividade e o entendimento prático do espaço, essa abordagem prática auxilia na internalização dos conteúdos estudados em sala de aula.

O Jogo da Memória Corporal pode ser incorporado em atividades que abordem temas históricos, ao recriarem movimentos característicos de diferentes períodos, os alunos promovem uma imersão sensorial na história, estimulando a conexão entre corpo, mente e o aprendizado. Essas práticas pedagógicas enriquecem a compreensão dos conceitos abordados, e evidenciam como a interdisciplinaridade pode transformar o processo educacional, tornando-o mais envolvente e significativo para os estudantes. Alguns autores, como Freire (1996), propõe uma educação mais contextualizada e vinculada à realidade dos alunos, ele argumentava que a fragmentação do conhecimento impedia a compreensão do mundo de maneira significativa, e a interdisciplinaridade poderia superar essas barreiras.

No processo avaliativo, devemos incentivar os alunos a criar portfólios que registrem sua jornada com os jogos de tabuleiro ao longo do ano, isso fomenta a autorreflexão e oferece aos educadores registros valiosos sobre o impacto das atividades na aprendizagem dos estudantes. Além disso, promover torneios de jogos de tabuleiro que envolvam diferentes disciplinas pode ser uma maneira de avaliar as habilidades adquiridas no jogo, e a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos interdisciplinares. Alguns exemplos de trabalhos

pedagógicos também podem ser explorados, como desenvolver um projeto no qual os alunos aplicam estratégias aprendidas no xadrez em contextos empresariais simulados, por exemplo, reforçam as habilidades estratégicas, e promove a aplicação prática dos conceitos em situações do mundo real, ao integrar o Jogo da Memória Corporal a projetos de criação literária, permitindo que os alunos desenvolvam narrativas que explorem a relação entre movimento corporal e expressão literária, torne-se uma possibilidade enriquecedora de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa ou nas aulas de literatura. Essas práticas avaliativas e projetos pedagógicos interdisciplinares fortalecem a aprendizagem e evidenciam como os jogos de tabuleiro podem se integrar organicamente ao processo educacional.

JOGOS DE TABULEIRO COMO UMA ROTA INCLUSIVA

A inclusão de estudantes deficientes por meio de jogos de tabuleiro nas aulas de educação física, visa criar um ambiente participativo, colaborativo e acessível, onde alunos com diferentes habilidades e necessidades possam desfrutar dos benefícios educacionais e sociais dessas atividades. A construção de uma cultura inclusiva requer ações coordenadas entre alunos, professores e a comunidade escolar, visando promover a diversidade e garantir que todos tenham igualdade de oportunidades e acesso. Nesse sentido, uma iniciativa colaborativa importante é a adaptação de jogos de tabuleiro, tornando-os acessíveis a alunos com deficiências motoras, visuais ou auditivas, a criação de peças táteis, o uso de materiais sonoros e a implementação de regras adaptadas são esforços conjuntos que envolvem professores, profissionais de inclusão, alunos e até mesmo a comunidade escolar.

Nesse processo, se destaca a adoção de jogos especialmente projetados para a inclusão, pois visa estimular a participação de todos os alunos, promovendo a aceitação e a compreensão mútua. Exemplos são; incluir jogos com escrita em Braille, jogos auditivos ou jogos

que requerem movimentos adaptáveis. Essas abordagens, podem oferecer suporte a colegas com necessidades especiais durante as atividades com jogos de tabuleiro, criando um ambiente de aprendizado mútuo, outra sugestão é a escolar estabelecer um programa de mentoria entre alunos, sendo assim uma maneira eficaz de fomentar a inclusão, afinal alunos com habilidades específicas podem auxiliar colegas com necessidades especiais durante as atividades com jogos de tabuleiro, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Uma outra atitude que a escola pode adotar é organizar eventos ou competições de jogos de tabuleiro com foco na inclusão, essas ocasiões proporcionam uma oportunidade para destacar as conquistas individuais, promovendo a valorização da diversidade e incentivando a participação de todos os alunos, ao criar espaços e eventos inclusivos, as aulas de educação física se tornam acessíveis a todos, e contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais integrada e solidária.

É importante a implementação de formações direcionadas aos professores, alunos e pais, pois visa promover a compreensão das diferentes deficiências e a importância da inclusão nos contextos educacionais e sociais. A comunidade escolar, incluindo os pais, pode desempenhar um papel ativo na promoção de uma cultura inclusiva, participando de palestras e atividades educativas. A promoção da inclusão por meio de jogos de tabuleiro não é apenas uma abordagem educacional, mas uma declaração de comprometimento com a diversidade e a igualdade, essas ações colaborativas entre alunos, professores e a comunidade escolar proporcionam um ambiente mais inclusivo nas aulas de educação física, e cultivam valores de respeito, empatia e colaboração que reverberam em toda a comunidade escolar. Ao investir na sensibilização, a escola adapta suas práticas para atender às diversas necessidades dos alunos, fortalece os laços comunitários e promove uma mudança cultural duradoura em direção à inclusão e o respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorarmos a fascinante história dos jogos de tabuleiro e sua ligação com a educação física, percebemos que essa tradição vai muito além de um simples entretenimento, transformando-se em uma valiosa ferramenta educativa, pedagógica e inclusiva, fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Ao longo do tempo, os jogos de tabuleiro desempenharam diversos papéis nas sociedades antigas, servindo tanto para a educação formal do cidadão, quanto para estratégias militares, com o objetivo de aprimorar habilidades cognitivas. Na Grécia Antiga, a união entre atividades físicas e jogos de tabuleiro se destacam como um exemplo notável, mostrando como essas práticas eram integradas à formação dos cidadãos. Ao longo da história, vimos o xadrez surgir como uma ferramenta educativa na nobreza medieval, e mais tarde, presenciamos a disseminação dos jogos de tabuleiro na Europa Renascentista, tornando-se uma extensão das atividades físicas e sociais daquela época.

Após o processo da Revolução Industrial, os jogos de tabuleiro encontraram seu espaço nas escolas, assumindo um papel educacional mais evidente e formativo. Durante o século XIX, surgiram jogos que combinavam diversão com lições morais e financeiras, solidificando a presença dos jogos de tabuleiro no cenário educacional. Atualmente, no ambiente escolar contemporâneo, os jogos de tabuleiro continuam a se adaptar como ferramentas pedagógicas, ao serem ajustados para promover a atividade física, e integrados a programas inclusivos de educação, esses jogos proporcionam uma abordagem divertida para o aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Dessa forma, podemos concluir que os jogos de tabuleiro vão além de um simples passatempo, sendo valiosos na construção de uma educação integral e inclusiva. Sua história demonstra a capacidade de se adaptar e se reinventar, e destaca a habilidade única de se integrar de maneira harmoniosa aos diversos contextos educacionais ao longo do tempo. Ao analisar o

papel dos jogos de tabuleiro na educação física escolar, percebemos sua capacidade singular de unir diversão e aprendizado, movimento e estratégia, valores e ética. Essa jornada educativa, destaca a importância de reconhecer e aproveitar os elementos lúdicos como poderosos impulsionadores para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes, isso contribui para uma educação física escolar mais envolvente, inclusiva e impactante na vida e na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Educação Física Escolar: Inovações e Desafios no Uso de Jogos de Tabuleiro**. Editora Educação Ativa, 2019.
- BARBOSA, Robson, e BALDISSERA, Elisandra. **Jogos e Educação: Estratégias de Aprendizagem com Jogos de Tabuleiro**. 2015.
- BOSCHILIA, Roseli. **Jogos Cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 2012.
- CORUJEIRA, Armando. **Jogos Recreativos na Escola**. 1998.
- GOMES, Ana Luiza. **Jogos de Tabuleiro na Educação Física Escolar: Estratégias Inovadoras para o Desenvolvimento Integral**. Editora Pedagógica Nacional, 2020.
- LACERDA, José Luiz. **O Jogo e a Educação Infantil: a perspectiva das relações**. 2009.
- MARTINS, Carlos Eduardo. **A Importância dos Jogos de Tabuleiro no Ensino: Desenvolvimento Motor, Cognitivo e Social**. Editora Pedagógica Nacional, 2018.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. LTC Editora, 1972.
- RIBEIRO, André Luiz. **Jogos de Tabuleiro e a Transformação do Ensino de Educação Física: Abordagens Pedagógicas Contemporâneas**. Editora Educação Dinâmica, 2021.
- RODRIGUES, Carla Mendes. **A Ludicidade como Ferramenta Pedagógica: Jogos de Tabuleiro na Promoção do Desenvolvimento Cognitivo e Motor**. Editora Educação Dinâmica, 2021.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS. **Jogos de Tabuleiros**, GO [livro digital] - São Paulo: SME / COCEU. 2020.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS. **Xadrez** [livro digital] - São Paulo: SME / COCEU. 2020.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

DANIELA PROENÇA VERLY DA SILVA¹

RESUMO

A jornada educacional de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma tapeçaria complexa, tecida com fios de desafios e triunfos. A inclusão escolar desses alunos é um processo que exige uma abordagem pedagógica inovadora, adaptada às suas necessidades únicas de aprendizado. A escola inclusiva é um ambiente onde cada aluno é valorizado e tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Para um aluno com TEA, isso significa criar um ambiente de aprendizado que seja receptivo, compreensivo e adaptável às suas necessidades específicas. A inclusão escolar não é apenas sobre a presença física do aluno na sala de aula, mas também sobre garantir que ele esteja engajado e participando ativamente do processo de aprendizado. Isso requer uma compreensão profunda do TEA e uma abordagem pedagógica que seja flexível e centrada no aluno. A inclusão escolar do aluno com TEA é uma jornada contínua de aprendizado, adaptação e crescimento. É um processo que exige paciência, compreensão e, acima de tudo, um compromisso inabalável com a ideia de que cada aluno, independentemente de suas diferenças, tem o direito de aprender e prosperar em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: TEA; Inclusão Escolar; Educação.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica de indivíduos com certas limitações e/ou deficiências tem sido objeto de intensos debates e polêmicas desde as últimas décadas do século anterior e atual. Fóruns, conferências e entidades internacionais resumiram críticas ao modelo padrão de educação regular e especial, bem como à própria noção daquilo que se compreende por deficiência.

Andrews et al. (2000) acreditam que os discursos e políticas atuais em educação especial se agrupam de acordo com uma visão que considera a deficiência como fenômeno intrapessoal apoiado em um modelo médico: deficiência que precisa ser corrigida e/ou tratada. Essa visão se distingue de discursos mais recentes que redefinem a deficiência como

construção social, entendendo que a mesma está na “mente do espectador e não no corpo do observado”.

Da mesma forma, Peters (2007) compreende que a concepção tradicional de deficiência que prevaleceu no século passado, e que ainda não perdeu a vigência, define a mesma como condição patológica interna do indivíduo, condição que o “sujeito deficiente” carrega e o diferencia substancialmente do restante dos indivíduos não deficientes.

Parte dessa concepção de deficiência foi sugerida como primeira opção de escolarização para esses ex-alunos “deficientes” em ambientes educativos separados das escolas regulares, aqueles que por vezes tiveram atenção profissional específica, dependendo da deficiência que apresentam.

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.

Essa concepção tradicional se opôs recentemente a uma abordagem psicossocial da deficiência, que assegura que toda pessoa - com ou sem deficiências -, desde o início do processo de escolarização, demandará certas necessidades e auxílios. Portanto, todas as pessoas, todos os ex-alunos escolarizados, não serão substancialmente diferentes entre si. O sistema escolar regular deverá fornecer recursos suficientes para garantir a educação de todos.

Essa abordagem psicossocial da deficiência começou a ser formalmente configurada a partir da declaração de Salamanca (1994), onde 92 governos e 25 organizações internacionais apoiavam o desenvolvimento de escolas com uma orientação que incluía o fim de combater atitudes discriminatórias, e com o objetivo central de colaboração na criação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dyson (1999, 2001) diferencia os discursos profissionais sobre inclusão educacional que começaram a ser gerados em duas grandes categorias: os discursos para explicar a necessidade de inclusão, e os discursos baseados na implementação da inclusão. Os primeiros repousam sobre uma perspectiva ética, baseada nos direitos civis e nas pesquisas que apontam para a ineficácia dos circuitos de educação especiais tradicionais. Os discursos baseados na implementação são sustentados, por um lado, no âmbito das discussões políticas, e por meio de outros programas, em argumentos pragmáticos sobre como realizar os mesmos. Esses diferentes discursos começam a coexistir e se vinculam a outros discursos profissionais que circulam tanto nos circuitos de educação regulares como nos de especial.

A este respeito e referindo-se somente à educação de pessoas com deficiência, Vygotsky (1995), afirmou:

aqui não só não se desenvolvem, mas a força da criança é sistematicamente atrofiada... Esta escola aumenta a psicologia do separatismo, em toda a sua natureza é anti-social e educa o espírito anti-social. Somente a reforma radical de toda a educação em geral oferece uma saída" (Vygotsky, 1995, p. 98).

Contudo, diversos estudiosos defendem atualmente que, apesar da vasta quantidade de documentos produzidos e das inúmeras convenções internacionais realizadas desde Salamanca até o presente, as práticas convencionais de educação regular e especial não foram significativamente influenciadas por essas perspectivas, documentos e políticas inclusivas (Dyson, 2000; Dyson & Slee, 2001; Mittler, 2005; Brantlinger, 2006; Lunt & Norwich, 2009). Danforth, Taff e Ferguson (2006) indicaram que um número relevante de países concordou em caracterizar a escola regular como a instituição onde devem ser educados aqueles ex-estudantes cujo desenvolvimento psicológico é considerado comum ou "padrão", educar por meio do uso de um tipo específico de profissionais docentes, os quais ministrarão um currículo básico geral acordado.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Pensar na educação escolar inclusiva permite a Vygotsky destacar a importância:

"da análise metafísica isolada do intelecto e do afeto, como essências independentes, reconhecendo seu vínculo interno e unidade, libertando-se do ponto de vista da relação entre intelecto e o afeto como uma dependência mecânica unilateral do pensamento, do sentimento" (Vygotsky, 1989, p. 227).

O acervo de pesquisas anteriormente citadas contribuiu para impulsionar novas políticas e documentos internacionais que demandam alterações nos modelos convencionais de educação de indivíduos com deficiências e/ou limitações. Nesse trajeto, diferentes terminologias propostas foram empregadas e combinadas, sendo frequentemente interpretadas como sinônimos ou conceitos correlatos às noções de "necessidades pedagógicas especiais", "integração" e "inclusão". Norwich (2000), Armstrong e Barton (2008) destacam a importância de diferenciar esses conceitos mais recentes: "integração" é geralmente referida aos arranjos técnico-pedagógico-administrativos necessários para alocar um ex-estudante com uma deficiência específica na escola regular.

Por outro lado, a “educação inclusiva” se fundamenta na convicção de que todos os ex-estudantes têm o direito de se educar no ambiente menos restritivo possível, priorizando a escola regular e desencorajando aqueles circuitos de educação especialmente segregados.

Essa educação inclusiva exige uma transformação cultural e educacional da escolarização, que desafia a divisão tradicional de educação regular-especial. Dentro dessas políticas inclusivas, o conceito de “inclusão total/plena” será compreendido. Segundo Mesibov e Shea (1996), a inclusão total entende que todo indivíduo com deficiências tem o direito de se educar nos mesmos cenários em que seus pares não-deficientes se educam, apoiados pelos recursos que a escola regular deve garantir.

A educação de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), enquadrada no modelo tradicional de educação especial e sob a concepção clássica de incapacidade, foi configurada na maioria dos casos por critérios de agrupamento desses ex-estudantes em função de discrepâncias idade/mental - idade/cronológica.

Esses critérios são baseados em categorias funcionais de deficiência, e sedimentados para estabelecer a escola especial como o ambiente escolar “de origem” para esses ex-estudantes.

Como resultado dessa configuração particular de educação, a segregação social e funcional que esses indivíduos têm sofrido se apresenta hoje como um obstáculo que torna visíveis os limites do modelo tradicional de educação. É necessário entender que os traços do espectro autista (TEA) são definidos como um conjunto de características do desenvolvimento caracterizadas por apresentar alterações na interação social e na comunicação, bem como manifestar também comportamentos repetitivos e um repertório restrito de interesses e atividades.

A ênfase na concepção do TEA como um espectro contínuo é baseada nos trabalhos de

Wing (1981) nos quais eles enfatizam os diferentes graus ou matizes qualitativas de alterações nas áreas específicas do desenvolvimento afetadas. Essa denominação se refere a um tanto da nomenclatura Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), os quais agrupam subtipos categoricamente mais diferenciados: autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo Infantil.

Considerando essas diferenças teóricas, é comum encontrar que TEA e TGD são usados como sinônimos nos dispositivos escolares, produzindo equívocos e confusões de tipos distintos. O autismo típico, hoje como um subtipo de TEA ou TGD, foi definido pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner (1943) e pelo pediatra Hans Asperger (1944). Desde então, foram propostas teorias distintas para explicar sua origem. Segundo Frith e Hill (2004), inicialmente foram propostas explicações psicogenéticas (Bettelheim, 1967), depois resumiram e estabeleceram teorias comportamentais do autismo e mais recentemente teorias que tentaram explicar esses traumas no nível cognitivo-cerebral.

Dessa forma, podemos parafrasear ao definir o conceito de zona de desenvolvimento proximal como

A distância entre o nível de desenvolvimento, o que é conhecido, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, o que pode vir saber, determinado através da resolução de problemas sob a orientação ou mediação de um adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz. (p. 45)

Vygotsky (1989) escreveu:

“é o período mais saturado e rico em conteúdo, mais denso e mais valioso do desenvolvimento em geral... a regra fundamental do desenvolvimento infantil é que o ritmo de o desenvolvimento é máximo logo no início, enfim, a aquisição e o desenvolvimento dependem muito do meio social em que o sujeito vive. (p. 200)

A este respeito, Riviére (1997) afirma que

“as crianças autistas normalmente não conseguem desenvolver estas capacidades num período crítico do seu desenvolvimento, que se estende entre os 18 meses e os cinco anos. Neste período crítico ocorrem condições neurobiológicas especiais nas crianças normais, que permitem um desenvolvimento extremamente rápido de competências muito complexas, de simbolização, de relacionamento com as pessoas e de organização significativa da realidade. Essas condições de desenvolvimento não existem.” (p.177).

Por um extenso período, indivíduos com deficiências eram considerados como algo a ser ocultado, sem importância, que não teria propósito para a comunidade. Com as mudanças científicas, tecnológicas, econômicas e sociais, as pesquisas sobre as deficiências revelaram que essa é uma percepção incorreta e confusa, sendo que as pessoas com deficiências “podem se instruir e evoluir como todos e necessitam de estímulos e métodos diferenciados” (SÁ e RABINOVICH, 2006).

Em 2008, o Ministério da Educação, fundamentado em Políticas Internacionais, divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e estabeleceu um novo referencial teórico e organizacional na educação brasileira, que vem permitindo a construção de um caminho para a “Educação Inclusiva, onde são respeitados o direito de todos à educação de qualidade” (BRASIL, 2008).

No entanto, ainda se encontra um grande desafio em viabilizar e garantir as leis que asseguram a participação da pessoa com deficiência destacando os vários exemplos positivos de sua inclusão na sociedade, como, por exemplo, as Paraolimpíadas que ainda apresenta fortemente presente o preconceito e o estigma. E isso leva a “erros e angústia principalmente por parte dos familiares da pessoa com deficiência” (GLAT e PLETSCHE, 2004)

O nascimento de um descendente representa uma fase de mudanças significativas para os pais. Segundo Fiamenghi Jr e Messa

(2007), “o nascimento consolida o sistema parental” e é necessário estruturar a rotina diária de cuidado. Essa alteração geralmente sinaliza que será necessário modificar a configuração familiar para se adaptar à presença do novo membro.

A DEFICIÊNCIA E O DIAGNÓSTICO DO TEA EM UMA PERSPECTIVA FAMILIAR

No pensamento coletivo, a deficiência “carrega consigo um forte peso emocional, as pessoas envolvidas no processo - pais, crianças e outros familiares” e o Brasil tem um histórico de marginalização em três aspectos: “marginalização pela deficiência, pelo preconceito e pela pobreza e de acordo com Sá e Rabinovich (2006, p.1): “as mudanças devem começar na mentalidade das pessoas”. A família, como grupo social fundamental, tem o papel de moldar e determinar com suas ações o desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo, além disso, ajuda na interação desse sujeito na sociedade, muitas vezes, se estendendo pela fase adulta. Quando a criança nasce, tem seu primeiro contato com o mundo e as primeiras relações que estabelece são com os membros de sua família: pai, mãe, irmãos, avós. E assim, segundo Sá e Rabinovich (2006), a família tem um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento da criança: Portanto, a família não pode ser negligenciada durante o processo de desenvolvimento e socialização desta criança, especialmente nos momentos em que podem encontrar serviços sociais mal preparados e políticas públicas que precisam de revisão em seus projetos.

No Brasil, historicamente, é a educação especializada que tem assumido a responsabilidade por esse tipo de assistência. Nesse contexto, para Sousa e Prieto (2002, p.123): “Tem-se antecipado o ‘diferenciado’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns estudantes para que se possibilite a realização do direito de todos à instrução”.

O objetivo principal, portanto, é a defesa do ensino escolar para todos como um princípio. Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino.

Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares.

O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que

podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar.

O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos.

Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

Durante sua trajetória, vários psicólogos têm investigado e formulado teorias sobre o crescimento do indivíduo, o papel das interações sociais nesse crescimento e sobre o aprendizado. Nesse cenário, poderiam ser apresentadas pelo menos três concepções psicológicas: a inata - que presume que o crescimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de um indivíduo são geneticamente herdadas de seus progenitores; a ambiental - que, ao contrário, acredita que o infante nasce sem que nada esteja biologicamente determinado, de forma que o ambiente em que vive é que irá modelá-lo, estimulá-lo e corrigi-lo segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o crescimento humano e não podem ser dissociados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças que estão se consolidando no Brasil em termos de tratamentos, intervenções e políticas públicas, ainda é possível identificar muitos obstáculos a

serem vencidos pelos profissionais da educação no que diz respeito ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como um componente essencial na rede de apoio, mas precisa ser habilitada para apoiar e ajudar no tratamento. A relação entre os familiares e os profissionais que cuidam das crianças nem sempre é pacífica, cabendo ao profissional sugerir estratégias que suavizem e convidem a família a se unirem para apoiar e superar juntos.

Conclui-se que é necessário juntar esforços na busca por transformar as práticas e articular os diferentes campos do conhecimento, às ações preventivas, o diálogo com as políticas públicas e a reestruturação dos processos de trabalho para atender a criança com deficiência de forma eficaz e trazer a família para compor a rede de apoio necessária para seu desenvolvimento.

Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo esteja engajada nesse processo. A inclusão efetiva não é apenas uma questão de políticas públicas e práticas educacionais, mas também de mudança cultural. É necessário que todos reconheçam e valorizem a diversidade, e que sejam eliminados os estigmas e preconceitos associados à deficiência.

A educação inclusiva não é apenas um desafio para os profissionais da educação e para as famílias, mas para toda a sociedade. É um caminho que todos devemos percorrer juntos, com empatia, respeito e solidariedade, para construir um mundo onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. E é nesse caminho que encontraremos a verdadeira beleza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISCOW, M.; CABINE. & DYSON, A. (2006) **Melhorando as Escolas, Desenvolvendo a Inclusão**. Londres: Routledge.
ANDREWS, J.; CARNINE, D.; COUTINHO, M.; EDGAR, E.; FORNESS, S.; FUCHS, L.; JORDAN, D. E KAUFFMAN M, (2000); **Reduzindo a divisão da educação especial**. Concentre-se no autismo e outros transtornos do desenvolvimento, 21, 258-267.
BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008.

Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15. mar.2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 12 mar.2024.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmo caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

DYSON, A. & SLEE, R. Necessidades educativas especiais de Warnock a Salamanca. In Phillips, R. & Furlong, J. **Educação, Reforma e Estado**. Vinte e cinco anos de política, política e prática. Londres: Routledge. 2001.

PETERS, S. Educação para Todos? Uma análise histórica da política internacional de educação inclusiva e dos indivíduos com deficiência. **Jornal de Estudos de Políticas de Deficiência**, 18(2), 98-108.2007.

RIVIÈRE, Á. **O tratamento do TEA como um transtorno do desenvolvimento em O tratamento do TEA**. Novas idéias. Instituto de Migração e Serviços Sociais. 1997.

VYGOTSKY, L. **História do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Cientista Técnico. 1987.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de Defectologia, Obras Completas**, Volume V. Pessoas e Educação. 1989/1995.

VYGOTSKY, L. **Ferramenta e sinal no desenvolvimento da criança**. As Obras Coletadas de LS Vygotsky, Vol 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. 1999.

VYGOTSKY, L. (2006). Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: compilador AL Segarte. **Psicologia do Desenvolvimento Escolar**. Seleção de leituras. (págs. 45-60).



PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA LEI Nº 14.533/2023

DINAH LUÍSA DA SILVA¹

RESUMO

A Lei nº 14.533/2023 trouxe mudanças significativas para a educação infantil na era digital, instituindo a Política Nacional de Educação Digital e modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este artigo analisa o impacto dessa legislação, destacando a revisão dos paradigmas educacionais, a promoção da qualidade e abrangência da educação infantil e os desafios e oportunidades associados à integração da tecnologia na educação. A nova lei reconhece essa importância, pois abre espaço para uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade digital. No entanto, é substancial enfrentar questões como formação de professores e acesso equitativo à tecnologia para garantir uma implementação eficaz, principalmente com crianças pequenas. Desafiar os preconceitos contra o uso de mídias digitais na Educação Infantil requer a participação ativa de toda a comunidade escolar. As transformações provocadas pelas tecnologias demandarão tempo para serem plenamente aceitas pela sociedade, pois implicam uma mudança de mentalidade e a escola tem um papel fundamental em iniciar esse diálogo. Em resumo, a Lei nº 14.533/2023 representa um marco crucial na promoção de uma educação infantil mais inclusiva, inovadora e relevante para o mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Formação; Tecnologia; Mudanças.

INTRODUÇÃO

Em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.533/2023, que estabelece a Política Nacional de Educação Digital - PNED. O objetivo desse direcionamento é fortalecer as políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com ênfase nas populações mais vulneráveis.

A Lei nº 14.533/2023 foi promulgada em resposta à necessidade percebida durante a pandemia de preencher lacunas na educação digital. A pandemia trouxe mudanças significativas à sociedade, especialmente na educação, exigiu adaptações nas abordagens de

ensino. A escassez de recursos tecnológicos e expertise para o ensino remoto representou um desafio, especialmente na Educação Infantil.

A negação do uso da tecnologia nas escolas é considerada retrógrada, dada a natureza das crianças do presente século têm a compreensão natural e intuitiva dessas tecnologias e frequentemente as utilizam de forma integrada em suas vidas cotidianas. A legislação instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), reconheceu a importância da tecnologia na educação e visou preparar os cidadãos para os desafios da era digital.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Ibirapuera, UNIB e em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, FPSJ. Pós-graduada em AEE - Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade União Paulistana, FAUP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

E-mail: dinahsilva.7393253@edu.sme.prefeitura.sp.gov.br.

A PNED é composta por quatro eixos: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. Cada eixo busca promover competências digitais, integrar a educação digital nas escolas, capacitar para o mercado de trabalho e desenvolver tecnologias acessíveis.

O poder público é responsável pela implementação da PNED, com financiamento proveniente de diversas fontes, incluindo dotações orçamentárias e fundos específicos para apoiar iniciativas relacionadas à educação digital, isto é, as autoridades governamentais são encarregadas de garantir os recursos necessários para efetivar essa política de educação digital. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil:

É um direito das crianças explorar uma ampla gama de experiências sensoriais, culturais e tecnológicas, tanto na escola quanto fora dela. Isso inclui a interação com movimentos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, relacionamentos, histórias e elementos da natureza, enriquecendo seus conhecimentos sobre a cultura em suas diversas formas. O uso da tecnologia nas atividades escolares visa modernizar o ensino, torná-lo mais atrativo e incentivar o envolvimento dos alunos (BNCC, 2017).

Destarte, a Lei nº 14.533/2023 foi instituída para lidar com as necessidades crescentes na área da educação digital, que ganharam destaque durante a pandemia. Isso resultou em uma revisão da forma como a educação digital é percebida, reconhecendo a importância das tecnologias que fazem parte do cotidiano das crianças desde muito cedo.

Autores como Buckingham (2007) enfatizam a mudança da infância na era digital e propõem compreender essas novas dinâmicas com base na autonomia e participação das crianças. No entanto, a incorporação de tecnologias na educação infantil enfrenta desafios, especialmente a necessidade de capacitação dos educadores.

Buckingham (2007) sugere uma "infância midiática", o autor destaca que as crianças

contemporâneas se transformaram, elas possuem uma competência que desafia a visão tradicional da infância como um período de passividade e vulnerabilidade para um momento que reconhece as habilidades das crianças, seus interesses e perspectivas próprias, e que são capazes de interagir de forma significativa com o mundo ao seu redor. Essa visão desafia a concepção de que as crianças devem ser protegidas e controladas, propondo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa.

A tecnologia não representa necessariamente um aspecto negativo na vida da criança, como frequentemente é retratada. Pelo contrário, pode desempenhar um papel significativo na redefinição dos processos de aprendizagem infantil na era digital.

O estudo proposto busca explorar os objetivos, impactos e desafios da Lei nº 14.533/2023 na Educação Infantil na era digital, levantando questões sobre sua integração com a LDB 9394/96 e os desafios na implementação da Política Nacional de Educação Digital na Educação Infantil em uma época em que a infância está constantemente exposta a influências informacionais, a tecnologia pode complementar e ampliar o significado do brincar, proporcionando novas oportunidades de aprendizado e interação.

Cotonhoto e Rossetti (2018) destacam essa redefinição através das brincadeiras na infância como uma forma essencial de interação e desenvolvimento das crianças. Ele ressalta que, ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram sua cultura, valores e interagem com os outros, vivenciando experiências significativas em seu ambiente circundante.

As atividades digitais, assim como as brincadeiras tradicionais, proporcionam oportunidades para as crianças explorarem, aprenderem e interagirem com o mundo ao seu redor. Ao incorporarem tanto atividades digitais quanto tradicionais em suas práticas pedagógicas, os professores reconhecem o valor de ambas para o desenvolvimento integral das crianças na era digital.

A legislação visa promover uma visão positiva das tecnologias na educação, mas ainda há muito a ser feito na Educação Infantil. Prensky (2001) introduziu o conceito de "Nativos Digitais", enquanto Veem e Vrakking (2009) os chamam de "Homo Zappiens", ambos descrevendo crianças imersas na tecnologia desde o nascimento. Essas reflexões se alinham com a legislação educacional, que visa promover uma visão positiva das tecnologias na educação, ao mesmo tempo que reconhece os desafios específicos enfrentados na Educação Infantil.

A imersão das crianças na tecnologia desde cedo sugere uma compreensão natural das tecnologias digitais, o que influencia sua maneira de aprender e interagir com o mundo. Diante disso, os professores precisam se manter atualizados com esse novo formato de aprendizagem no qual os pequenos estão imersos. Contudo, a educação enfrenta o desafio não apenas de desempenhar esse papel, mas também de se adaptar às tecnologias. Sobre isso, Kenski nos diz: "esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios" (KENSKI, 2008, p.18).

Para alcançar esse objetivo, são levantadas algumas questões: quais são os objetivos da referida lei e como ela visa promover a educação infantil na era digital? De que maneira a integração da Política Nacional de Educação Digital na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode afetar os métodos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil? Quais são os desafios e oportunidades apresentados pela implementação dessa política na Educação Infantil?

O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-empírica, organizada em três eixos principais: os objetivos da Lei nº 14.533/2023 e sua relação com a promoção da educação infantil na era digital; o impacto da integração da política nacional de educação digital na LDB 9394/96 nos métodos de

ensino e aprendizagem na educação infantil; e os desafios e oportunidades na implementação da Política Nacional de Educação Digital na educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: LEI 14.533/2023

A "Era da Informação" ou "Era Digital" refere-se aos avanços tecnológicos da Terceira Revolução Industrial, caracterizada pela ampla disseminação e uso da tecnologia da informação e comunicação. Esses avanços transformaram significativamente a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e interagem, impactando diversos aspectos da sociedade, da economia à educação. que deram origem ao ciberespaço.

O ciberespaço, conforme descrito por Lévy (1998), é o universo das redes digitais onde ocorrem encontros, aventuras e conflitos globais, além de ser uma nova fronteira econômica e cultural. O autor também destaca que o ciberespaço está conectado a diversas formas de tecnologia que permitem criar, gravar, comunicar e simular, tornando-se um lugar de conhecimento, uma cidade de signos e um meio de comunicação e pensamento coletivo.

A partir das conceituações supracitadas, a Lei nº 14.533/2023 ressalta a relevância de incorporar tecnologias para melhorar o ensino, reconhecendo os educadores como elementos essenciais nesse processo. Desconsiderar essa transformação pode deixar as instituições educacionais desatualizadas, destacando a importância de integrar recursos digitais no cotidiano escolar. Aproveitar as vantagens da era digital, conforme previsto na legislação, pode aprimorar a eficácia e o atrativo da educação infantil, sem abolir a interação entre pessoas.

OBJETIVOS DA LEI Nº 14.533/2023 E PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL

A Lei 14533/2023 visa garantir a inclusão digital dos cidadãos, promovendo diversas

competências digitais, como letramento digital¹, informacional e aprendizagem computacional. Essa legislação busca estimular o pensamento tecnológico, desenvolver a cultura digital e garantir os direitos nesta área, além de promover o uso de recursos técnicos assistidos.

Através de treinamentos intensivos e programas específicos, a lei propõe uma aprendizagem prática e o domínio técnico das ferramentas digitais, capacitando os cidadãos a enfrentar os desafios do mundo digitalizado e promover a inclusão digital de forma ampla e eficaz. Diante dessa proposta, surge a necessidade de discutir o que significa ser competente digital e o que essa competência específica envolve.

Ser competente digital vai além do conhecimento básico de dispositivos e aplicativos digitais, englobando também a capacidade de analisar informações online, comunicar-se eficazmente, proteger a privacidade e utilizar tecnologias de forma ética. Essa habilidade é importante para uma participação cabal na sociedade contemporânea e para o sucesso pessoal e profissional na era digital.

No entanto, surgem preocupações sobre a eficácia da Lei 14533/2023, questionando se os cursos de imersão ou aporte teórico disponibilizados para fomentar esta competência, podem preencher completamente as lacunas na educação em relação ao uso das tecnologias digitais. É fundamental lembrar que o objetivo do desenvolvimento das tecnologias digitais educacionais é cultivar sujeitos críticos e analíticos em relação ao acesso e uso das informações digitais. Souza (2007, p.3) refere-se ao uso da tecnologia nas escolas como:

O uso da tecnologia nas escolas requer a formação, o envolvimento e o compromisso de todos os profissionais no processo educacional (educadores,

diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos), no sentido de repensar o processo de informações para transmitir conhecimentos e aprendizagem para a sociedade (SOUZA, 2007).

Este segmento ressalta que a ascensão da era digital trouxe consigo um novo método de interpretação de conteúdo audiovisual, que não necessita obrigatoriamente da capacidade de leitura convencional. Gómez (2015) destaca a diferença substancial entre o mundo apresentado na tela e o da página escrita, exigindo do espectador uma abordagem intelectual, perceptiva, associativa e reativa particular.

Em resumo, compreender conteúdos apresentados em mídias audiovisuais, como vídeos e filmes, requer um conjunto distinto de habilidades cognitivas e perceptivas, que podem diferir daquelas necessárias para a leitura de textos escritos. Isso ressalta a importância de desenvolver estratégias específicas para uma compreensão efetiva de conteúdos audiovisuais na era digital.

Sabe-se que o progresso tecnológico é essencial, desde que seja usado com cautela para não prejudicar o desenvolvimento das habilidades das crianças, limitando-se a fornecer informações prontas. No contexto educacional, a influência da tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento infantil, desde que haja uma mediação capacitada para promover a comunicação, o conhecimento, habilidades, curiosidade, atenção e reflexão.

Recursos tecnológicos como vídeos educativos e aplicativos podem estimular a criatividade das crianças, desde que seja compreendida a singularidade do pensamento infantil para utilizar esses recursos de forma eficaz como ferramentas pedagógicas.

1 Letramento digital refere-se à capacidade de ler e criar textos em contextos digitais, incluindo computadores, celulares e tablets, em plataformas como e-mails e redes sociais online.

Ferrari (2012) define as competências digitais como:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (FERRARI, 2012, p. 3-4, tradução da autora).

Silva (2019), destaca a importância de os pais monitorarem o uso das plataformas digitais por seus filhos, recomendando-se um limite de uma hora diária para crianças entre 2 e 5 anos, com a presença dos pais para mediação e supervisão dos conteúdos acessados. Reforçar entre os pais a necessidade desse acompanhamento é fundamental, evitando proibir o acesso a conteúdos enriquecedores. O uso adequado das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) na infância pode ser uma aliada no processo de ensino das crianças, tanto em casa quanto na escola (SILVA, 2019, p. 17).

As ferramentas disponíveis nas tecnologias oferecem vastas oportunidades para estimular a imaginação e a curiosidade das crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da imaginação e a absorção de conteúdo de maneira lúdica. Com um controle adequado, o contato com a tecnologia permite que a criança desenvolva uma mente mais aberta e aumente sua capacidade de absorver informações sobre uma variedade de assuntos (SOUZA, 2019, p. 1587).

IMPACTOS DA INTEGRAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL NA LDB 9394/96 NOS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A integração da Política Nacional de Educação Digital (PNED) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 pode transformar os métodos de ensino e aprendizagem na educação infantil. Com a diversificação dos métodos de ensino, os professores podem explorar novas abordagens pedagógicas, incorporando tecnologias digitais, como dispositivos eletrônicos, aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos multimídia. Isso possibilita experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolventes para as crianças, permitindo que explorem conceitos de forma interativa e participativa. Johnson (2001, p. 15-16) elucida que:

“Em nenhum período da cultura humana os homens compreenderam os mecanismos psíquicos envolvidos na

invenção e na tecnologia. Hoje é a velocidade instantânea da informação elétrica que, pela primeira vez, permite o fácil reconhecimento dos padrões e contornos formais da mudança e do desenvolvimento. O mundo inteiro, passado e presente, revela-se agora a nós mesmos do mesmo modo que percebemos uma planta crescendo graças a um filme enormemente acelerado. Velocidade elétrica é sinônimo de luz e de compreensão das causas”. (JOHNSON, 2001, tradução da autora).

O autor enfatiza a importância de compreender os processos psíquicos relacionados à criação e à tecnologia ao longo da história. Ele destaca que a velocidade instantânea da informação na era contemporânea facilita o reconhecimento dos padrões de mudança e desenvolvimento. Nesse contexto, é crucial repensar os métodos de ensino para integrar atividades que promovam o uso responsável e crítico da tecnologia, preparando as crianças para os desafios e oportunidades do mundo digital.

A integração da Política Nacional de Educação Digital (PNED) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância do desenvolvimento dessas competências desde a primeira infância, exigindo que os educadores sejam capacitados para incorporar essas ferramentas em sua prática pedagógica. Essa mudança visa capacitar tanto professores quanto alunos para utilizarem as novas tecnologias de maneira eficaz, evitando a obsolescência das escolas.

Araújo (2005) destaca a importância de direcionar o uso da tecnologia na educação com responsabilidade, visando contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instiguem os alunos a refletir e compreender o contato tecnológico. A introdução de tecnologias e mídias digitais na Educação Infantil tem deixado muitos educadores em dúvida, pois frequentemente as discussões sobre tecnologia são lideradas por departamentos de tecnologia e salas de informática.

Isto posto, faz-se necessário um olhar sensível para a formação dos professores na

educação infantil, ainda que haja diversas opções para adaptar suas práticas pedagógicas com o uso da tecnologia, recursos e adaptações são fundamentais para a reconfiguração didática.

Isso inclui o uso de aplicativos educacionais voltados para crianças em idade pré-escolar, jogos online adaptados para promover a aprendizagem, vídeos educativos selecionados para engajar visualmente as crianças, ferramentas de criação digital para estimular a criatividade, plataformas online para disponibilizar materiais e interagir com alunos e famílias, realidade aumentada e virtual para explorar conceitos de forma imersiva, além da criação de blogs ou murais digitais para promover a colaboração.

Essas adaptações enriquecem o ambiente de aprendizagem e prepararam as crianças para o mundo digital. Belloni (1999) destaca a responsabilidade do professor em buscar novos recursos tecnológicos e utilizá-los como ferramentas pedagógicas. Por outro lado, Barbosa (2014) ressalta a importância de as escolas estarem atualizadas e preparadas para trabalhar com os alunos no contexto em que vivem, enfatizando também a necessidade de investimento governamental para adquirir os recursos necessários nesse processo.

Nas escolas, os recursos digitais disponíveis para os educadores atualmente incluem uma variedade de ferramentas, como vídeos, aparelhos de DVD, computadores, filmadoras, câmeras fotográficas digitais, internet, gravadores, projetores de slides, datashow, impressoras, TVs, entre outros. Esses recursos podem ser o pontapé inicial para atingir as metas educacionais estabelecidas no currículo, especialmente na era digital.

Essa diversidade de instrumentos desafia os processos lineares com os quais os professores estão familiarizados, pois proporcionam novas oportunidades de interação e pontos de contato com os alunos. A inserção dessas tecnologias digitais no ambiente educacional e a formação contínua dos professores amplia as possibilidades de ensino e

aprendizagem, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa no processo educativo.

Arantes e Toquetão (2020) sinalizam a importância de repensar o uso das tecnologias digitais na educação infantil, compreendendo como elas se integram ao ambiente de aprendizagem. Eles salientam que incorporar as ferramentas que a tecnologia oferece ao processo educacional desde a tenra idade é de grande utilidade, mas também alertam para a importância do equilíbrio entre a interação digital e as experiências físicas.

Para incorporar efetivamente essas tecnologias ao ambiente escolar, os professores precisam entender as linguagens digitais dos alunos e integrá-las de maneira criativa e contextualizada. Isso não significa abandonar práticas produtivas existentes, mas sim adicionar o novo a elas. É fundamental que tanto professores quanto alunos desenvolvam habilidades de letramento digital para utilizar a tecnologia de forma crítica e criativa, atribuindo-lhe significados e funções mais amplas do que apenas seu uso técnico.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA PNED NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Educação Digital, nessa perspectiva, está ligada, mais do que ao simples acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) e/ou aos hardwares (notebooks, PCs, tablets, smartphones) com acesso à Internet, o que denominamos inclusão digital. Educação Digital está relacionada ao uso que se faz das diversas tecnologias, dos instrumentos, ferramentas, incluindo a própria Internet, para o exercício da cidadania e para a formação integral do ser humano. Educação Digital trata, portanto, da inclusão digital e do uso ético, estético, multimodal das tecnologias para a aprendizagem. (SANTOS, 2020, p.125).

A implementação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) na educação infantil apresenta desafios e oportunidades específicas. Lidar com a acessibilidade para garantir igualdade de acesso às tecnologias digitais é crucial, assim como investir na formação dos

professores para o uso eficaz dessas ferramentas.

A seleção e adaptação de conteúdos digitais também são desafios importantes para garantir sua adequação às necessidades e habilidades das crianças em idade pré-escolar. Há um desafio significativo e uma necessidade urgente de superar as barreiras que impedem a integração da tecnologia na Educação Infantil, conforme indicado pelos autores:

[...] a falta de equipamentos tecnológicos, assim como a falta de formação continuada para os professores, que acabam limitando o uso das tecnologias no contexto de Educação Infantil, uma vez que os docentes ainda apresentam resistência e dúvidas acerca de como elas podem contribuir na (trans)formação do ato de ensinar e aprender. Dessa forma, ficou visível que não basta ter à disposição os aparatos tecnológicos, é importante saber como utilizá-los no contexto educacional, para, assim, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para tanto, também é preciso que os profissionais deem um passo em favor das mudanças ocorridas com as tecnologias digitais, buscando inseri-las não apenas como recursos técnicos, mas como aliados da transformação do ato de ensinar e aprender (SANTOS et al., 2021, p. 13).

Os professores enfrentam desafios e dúvidas ao integrar tecnologias na educação, pois é fundamental saber usá-las para promover a aprendizagem das crianças. A implementação da PNED na educação infantil oferece oportunidades para uma aprendizagem personalizada e criativa, através do uso de jogos, vídeos, leitura online e produção de conteúdo digital. Além disso, as tecnologias envolvem as famílias no processo educacional e preparam as crianças para o mundo digital, desenvolvendo habilidades essenciais para o século XXI.

Para promover essa mudança, é necessário capacitar os professores e adotar estratégias pedagógicas que integrem as tecnologias de forma lúdica e colaborativa, transformando o ambiente de aprendizado na sala de aula. O CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) desenvolveu o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação em

2018, visando facilitar a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos currículos escolares.

Este currículo, disponibilizado gratuitamente, tem como objetivo facilitar essa implementação com aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e auxílio complementar para gestores e professores, beneficiando todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino médio. Dividido em dois documentos, oferece orientações para incorporar os temas de tecnologia e computação, com foco na resolução de problemas.

No contexto da Educação Infantil, o currículo apresenta eixos que orientam a prática pedagógica. O eixo "Cultura Digital" enfoca o letramento digital e suas habilidades, incluindo a compreensão de interfaces e a interação com dispositivos eletrônicos, como assistir a vídeos ou usar o mouse. Em "Cidadania Digital", os alunos exploram a diferença entre os mundos físico e digital, com atividades em ambos os contextos. No eixo "Tecnologia e Sociedade", reconhecem-se objetos com e sem fonte de energia, avaliando seus comportamentos. "Representação de Dados" e "Comunicação e Redes" envolvem a compreensão da internet e códigos em objetos. Por fim, em "Algoritmos", "Abstração" e "Reconhecimento de Padrões", os alunos aprendem a seguir instruções, distinguir informações relevantes e identificar padrões em conjuntos (CIEB, 2018, p. 27-30).

Além de listar as habilidades que os alunos devem desenvolver, o currículo fornece metodologias educativas como guia para os professores em sala de aula. Baseado na BNCC e em referências internacionais. Esses eixos fornecem uma estrutura abrangente para o desenvolvimento de competências digitais, sociais e cognitivas nas crianças em idade pré-escolar, preparando-as para uma participação eficaz na sociedade digital contemporânea.

Revisões periódicas garantem atualizações, acompanhando o avanço das tecnologias, sendo assim cada escola deve planejar sua própria jornada de formação

continua para a transformação digital, considerando suas necessidades e prioridades, e implementar mudanças de forma gradual e adequada.

CONCLUSÃO

A implementação da Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), na educação infantil apresenta desafios e oportunidades significativas. Enquanto a capacitação dos professores e a adaptação de conteúdos digitais são questões prementes, a integração da PNED pode abrir caminho para uma abordagem mais inclusiva e personalizada no uso das tecnologias na educação.

O desafio reside na necessidade de capacitar os educadores para utilizarem efetivamente as ferramentas digitais, além de adaptar os conteúdos para atender às necessidades específicas das crianças em idade pré-escolar. No entanto, a implementação da PNED oferece oportunidades para uma aprendizagem mais envolvente e interativa, que pode ser adaptada ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada criança.

Para garantir que a Educação Infantil não seja deixada para trás nesse processo de transformação, é crucial um compromisso contínuo com a formação e orientação dos profissionais da educação. Isso implica em uma estratégia progressiva e personalizada, alinhada com as demandas individuais das instituições de ensino, visando a efetivação de uma educação mais inclusiva, inovadora e relevante para o mundo contemporâneo.⁹

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. B.; TOQUETÃO, S. C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19? In: LIBERALI et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-226.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições de metodologias Webquest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org). **Vivências com s aprendizagem na internet**. Macia: edufal ,2005.

BARBOSA, Gilvana Costa. et al. **Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na Educação Infantil**. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Florianópolis/SC, UNIREDE, 05 – 08 de agosto de 2014. Disponível em: <https://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em 25/02/2024.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999. (p.53-77).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 23/02/2024

BRASIL. **Lei nº 14.533/23**: Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 23/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Portal do MEC - Brasília, 2017

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Currículo de Tecnologia e Inovação**. Educação Infantil. 2016. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/curriculo>. Acesso em 08/03/2024.

COTONHOTO, Larissy Alves;ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes?. **Rev.psicoped.**, São Paulo, v33. N.102, p.347, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/12.pdf>. Acesso em 01/03/2024.

FERRARI, A. **Digital competence in practice: an analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC IPTS, 2012. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC68116>. Acesso em 23/02/2024.

GÓMEZ, A. I. Perez.. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wK7fLMp3B3rgbQGsRHQZDFQ/>. Acesso em 21/02/2024.

JOHNSON, T.; Wisniewski, M. A.; Kuhlemeyer, G.; Isaacs, G. & Krzykowski, J. **Technology adoption in higher Education: overcoming anxiety Through faculty bootcamp**.Journal of Asynchronous Learning Networks,16 (2), 63-72.2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971045.pdf>. Traduzido por: Google. e autora. Acesso em 07/03/2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2008.

LÉVY, P. (1998). **A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço** (L. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Loyola. (Trabalho original publicado em 1997)

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October. Traduzido por Google e autora. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 03/03/2024

SANTOS, E. N. J. **Educação digital em tempos de crise. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. / Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho. Pontes Editores. 2020. p.125-137.

SANTOS, D. M.; BARBIERI, J. A. B.; SANTOS, C. J.; VALDICK, A. Um Mapeamento Sistemático Sobre O Uso De Tecnologias Digitais Na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, 2021. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19421>. Acesso em 07/02/2024.

SILVA, Priscilla Ferreira da. **A Educação Infantil na era da tecnologia: uma abordagem sobre o uso exacerbado nos anos iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional). Centro Universitário CESMAC, Maceió/AL, 2019. Disponível em: <https://www.cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2019>. Acesso em 04/03/2023.

SOUZA, M. A. T. de. **Novas tecnologias: novos rumos para a educação**, 2007. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_23_1359060122.pdf. Acesso em: 27/02/2024.

SOUZA, Sarah Monik Santos. **A tecnologia na Educação Infantil**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, pp. 1581-1591, maio, 2019.

VEEN, Win e VRAKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.





INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERILENE GOMES DA SILVA¹

RESUMO

A inclusão na Educação Infantil desempenha um papel crucial na promoção de uma sociedade mais equitativa e na garantia de oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Ao adotar uma abordagem inclusiva desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando suas diferenças e reconhecendo suas potencialidades. A Educação Infantil inclusiva reconhece a diversidade como um valor e promove a interação entre crianças com e sem deficiência, estimulando a empatia, a compreensão e o respeito mútuo desde cedo. As práticas inclusivas não apenas beneficiam as crianças com necessidades especiais, mas também enriquecem o ambiente para todos os alunos, proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas. Os educadores desempenham um papel central na promoção da inclusão, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança. Isso pode envolver a implementação de estratégias diferenciadas, o uso de materiais acessíveis e a criação de um ambiente físico e emocional que acolha a diversidade. Além disso, a Educação Infantil inclusiva valoriza o trabalho em parceria com as famílias, reconhecendo a importância da colaboração para o desenvolvimento pleno das crianças. A participação ativa dos pais no processo educativo fortalece a rede de apoio à inclusão, proporcionando um ambiente de aprendizagem que considera as singularidades de cada criança. Em síntese, a inclusão na Educação Infantil não é apenas uma prática educacional, mas uma abordagem que molda a percepção das crianças sobre a diversidade desde cedo. Ao criar ambientes inclusivos, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e prepara os futuros cidadãos para conviverem de forma colaborativa em um mundo diversificado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Crianças. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O trabalho na área da Educação Especial desempenha um papel crucial no estímulo à reflexão, consciência crítica e desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Ao oferecer suporte e estratégias adaptadas para estudantes com necessidades educacionais especiais, os profissionais dessa área proporcionam um

ambiente inclusivo que valoriza a diversidade e promove o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

O contato com o imaginário e a criação é especialmente relevante na Educação Especial, pois estimula diversas habilidades cognitivas e emocionais. A expressão artística, por meio de atividades como desenho, pintura, música e

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Artes e Letras (Português / Inglês). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela UNINOVE; Pós-Graduação em Educação à Distância pela UNIP. Professora Orientadora de Educação Digital no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSp.

teatro, permite que os alunos explorem suas emoções, comuniquem-se de maneira não verbal e desenvolvam formas únicas de expressão.

Ao criar um espaço onde a criatividade é valorizada, os profissionais da Educação Especial fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico. A capacidade de imaginar e criar não apenas amplia a visão de mundo dos alunos, mas também os incentiva a questionar, analisar e avaliar diferentes perspectivas. A expressão artística proporciona um meio único para os alunos se expressarem, estimulando a autoconfiança e a autoestima.

A Educação Especial também promove a consciência crítica ao desafiar estigmas e preconceitos associados às diferenças. Ao destacar a importância da inclusão e do respeito à diversidade, os profissionais dessa área contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a equidade social.

A abordagem na Educação Especial não se limita apenas às atividades artísticas, mas se estende a estratégias pedagógicas que atendem às necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino, o uso de tecnologias assistivas e a promoção de práticas inclusivas enriquecem a experiência educacional, capacitando os alunos a superar desafios e a desenvolver habilidades acadêmicas e sociais.

Além disso, a Educação Especial desafia a sociedade a repensar suas concepções sobre a diversidade e a deficiência, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e igualitária. Ao integrar os alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais e sociais, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferenças.

Em resumo, o trabalho na Educação Especial é um verdadeiro catalisador para o desenvolvimento do senso crítico. Ao promover a expressão artística, estimular a criatividade e desafiar estigmas, os profissionais dessa área contribuem para a formação de indivíduos que

não apenas possuem habilidades acadêmicas, mas também são críticos, conscientes e capazes de enfrentar os desafios do mundo de maneira reflexiva e positiva.

O ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carvalho (2011), explica que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm obtido a simpatia dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nas ideias democráticas, aceitas e proclamadas universalmente e continua:

No entanto a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama, é felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia (CARVALHO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, qualquer docente, desavisado, ao responder sobre o que pensa em relação a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência, raramente ou quase nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, às outras minorias excluídas, como é caso de negros, ciganos e anões.

Para ela a resistência dos docentes e de alguns pais é por eles explicado em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência e ainda:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem negando-se a trabalhar com esse aluno enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas felizmente há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2011, p.27).

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso.

Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e “[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional” (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

A sociedade deve tomar consciência do uso da Educação Especial como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliar no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Inclusão é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído". O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), "a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos". Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar

sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), "quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor".

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), "[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta".

Para Carneiro (2013, p.140), "na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão". Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência

mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma "tabua rasa" (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na

autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestalozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestalozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com

deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da "Escola Nova" no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da "Escola Nova" para a educação especial tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates,

caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegará seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a

natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto, cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sociopolítica da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial desempenha um papel fundamental na formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, ao reconhecer e atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Ao integrar a música como ferramenta pedagógica, ela proporciona uma aprendizagem que estimula a imaginação, onde a ação criadora é a motivação central do processo educacional.

A música, como forma de expressão artística, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também oferece um conhecimento histórico, cultural e social do passado e do presente. Ao explorar a diversidade musical, os alunos têm a oportunidade de observar e compreender as expressões culturais presentes na sociedade em que vivem, assim como em outras culturas ao redor do mundo. Isso não apenas promove a apreciação da diversidade, mas também permite a análise crítica das diferentes formas de expressão musical.

A música, por sua natureza universal, proporciona uma linguagem que transcende barreiras e conecta pessoas. Na Educação Especial, isso é particularmente relevante, pois a música pode servir como uma ferramenta inclusiva, permitindo que alunos com diversas habilidades e necessidades participem ativamente do processo de aprendizagem. A música não apenas envolve, mas também respeita a individualidade, criando um ambiente inclusivo e acolhedor.

Ao incorporar a música no contexto da Educação Especial, os educadores têm a oportunidade de desenvolver a criatividade dos alunos, estimulando a criação artística e a expressão individual. A música proporciona uma abordagem sensorial, envolvendo a audição, o movimento e a emoção, o que pode ser especialmente benéfico para alunos com necessidades especiais.

Além disso, a música oferece uma maneira única de promover a construção de

conhecimentos significativos para a cidadania. Ao explorar diferentes estilos musicais, letras e contextos culturais, os alunos podem desenvolver um olhar crítico sobre suas próprias vivências e sobre o mundo ao seu redor. A música se torna, assim, uma ferramenta poderosa para a construção de uma consciência social, permitindo aos alunos compreenderem e questionarem as dinâmicas presentes na sociedade.

A Educação Especial, ao incorporar a música como parte integrante do processo educacional, não apenas atende às necessidades específicas dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais. A música se torna um meio eficaz para promover a inclusão, a expressão individual e a construção de uma consciência crítica, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos ativos e participativos em suas comunidades. Em resumo, a integração da música na Educação Especial proporciona uma abordagem enriquecedora e inclusiva, que vai além da mera transmissão de conhecimentos, moldando um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a formação integral de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado**: Brasília 2007.
- BRASIL, **Revista da Educação Especial**/Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.
- CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes,2013.
- CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com pingos nos "is".8.ed. Porto Alegre: Mediação,2011.
- CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.
- DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.
- CUNHA, C. **As práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva**. 5. ed. São Paulo: 2015.
- RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil**: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

EMOÇÕES NO PROCESSO APRENDIZAGEM ESCOLAR

ESTER DE PAULA OLIVEIRA¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar reflexões sobre a relevância do vínculo emocional na Educação Infantil. As crianças que aparentam ter todas as suas necessidades atendidas demonstram apatia e tédio, mesmo diante de elogios, presentes e conforto material. É cada vez mais comum encontrar crianças desmotivadas e com uma inclinação ao pessimismo. Educadores e psicólogos atribuem isso, em parte, à falta de uma educação afetiva adequada. O clima emocional que envolve as crianças moldará sua atitude em relação à vida. Quando elas se desenvolvem em um ambiente positivo, estável, carinhoso e equilibrado, sua personalidade cresce de forma positiva, com força e confiança. Portanto, o sentimento de ser amado e a autoestima elevada estão intimamente ligados. Dessa forma, fica evidente que a afetividade deve ser uma presença constante na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: Ambiente Favorável; Afetivo; Crescimento Integral.

INTRODUÇÃO

Para que as crianças experimentem o amor, é necessário dedicar tempo a elas, interagir por meio de brincadeiras e cuidar de suas necessidades. É fundamental que elas compreendam quais são as expectativas em relação a elas, e, por isso, é essencial que as regras sejam claras e precisas. Encontrar o equilíbrio entre exigência e afeto fará com que as crianças se sintam confiantes e seguras em um ambiente propício.

O desenvolvimento completo do ser humano, promovido desde a escola, está se tornando cada vez mais relevante. Na sociedade atual, é comum que os professores assumam o papel dos pais no que diz respeito à formação emocional das crianças, e esse trabalho começa na Educação Infantil.

No entanto, é crucial que tanto a família quanto a instituição de ensino trabalhem juntas

para garantir a educação integral das crianças. À medida que o afeto é demonstrado nas interações diárias, as pessoas se sentirão mais humanas e poderão estabelecer laços afetivos e confiança básica mais sólidos.

Muitas vezes, nos entristecemos com um professor que nos tratou apenas como um número em sua lista de alunos, que nunca nos deu atenção, uma saudação ou um tratamento cordial. Isso provavelmente nos impediu de gostar de aprender, de ter um desempenho melhor, de buscar mais conhecimento e de nos sentirmos seguros na sala de aula. Anos depois, percebemos que as práticas educacionais, em muitos casos, eram marcadas por uma postura autoritária, expressa por arrogância, rigidez, discriminação e desconfiança.

Portanto, é crucial que as práticas autoritárias sejam substituídas, dando lugar a um ensino de qualidade no qual o afeto e, por que

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

não dizer, a ternura medeiam a relação entre educador e aluno. O professor de Educação Infantil deve desempenhar seu papel com afeto e cuidado, especialmente porque as crianças que frequentam suas salas de aula são frágeis. Nas intervenções pedagógicas, é importante incorporar processos de compreensão que permitam aceitar plenamente a singularidade de cada aluno, demonstrando abertura e empatia sincera para com cada um dos pequenos atendidos na sala de aula.

À medida que a criança convive com outras pessoas, ela internaliza sua própria imagem, conhecendo suas habilidades e limitações, preferências e desejos, reconhecendo-se como diferente dos outros e, ao mesmo tempo, parte de um grupo. Ou seja, ela constrói sua identidade com características positivas e negativas, alegres ou conflitantes, que, aliadas a um ambiente afetivo e com controles adequados, permitem que ela desenvolva um nível adequado de confiança, autoconfiança e independência.

Como mencionado anteriormente, na Educação Infantil, os aspectos técnicos assumem grande importância e exigem um planejamento cuidadoso, pois o afeto demonstrado pelos educadores marcará os alunos para o resto de suas vidas. Nesse sentido, Maya (2003) destaca que a criança observa o Com este artigo, busca-se explorar reflexões acerca da relevância da afetividade na Educação Infantil.

A afirmação afetiva do aluno na formação acadêmica e não ser reconhecido como sujeito com capacidade de dizer a própria palavra, permite o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem que sabe resolver problemas em qualquer ordem, ou que o seja, sem dúvida, uma possibilidade de desenvolvimento para a consciência de cidade ativa do aluno. (p. 66)

Na primeira etapa da educação, é essencial que os professores demonstrem dedicação e paixão por seu trabalho, abraçando plenamente todas as responsabilidades e desafios que ele envolve. É crucial que esses educadores assumam a responsabilidade de

guiar e orientar as crianças em nossa sociedade, refletindo sobre suas ações e práticas em relação a elas.

De acordo com Maya (2003), é importante ressaltar que...

Nós e muitos outros autores pensamos que não podemos apenas olhar ali, na perspectiva 'intelectual', de dois professores, ignorando a dimensão afetiva ou emocional do ser humano que é também construído e ele é educado. (p.109).

Ao analisarmos atentamente, podemos identificar diversas características essenciais para os professores que atuam na Educação Infantil, especialmente durante o tempo que passam em sala de aula, a fim de transmitir às crianças a alegria de viver e a motivação necessária para reconhecer o valor desta existência.

UMA VISÃO FOCADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A função primordial do educador é estimular o progresso integral das crianças com as quais trabalha. Para alcançar esse objetivo, é fundamental considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, dentro do contexto histórico-cultural, bem como as regularidades dos processos mentais das crianças em idade pré-escolar. Isso nos leva a refletir sobre a conexão entre a criança e seu educador.

Com base numa perspectiva teórica, a educação desempenha um papel crucial no direcionamento do desenvolvimento psicológico. Portanto, quando falamos de educação, estamos nos referindo a uma responsabilidade significativa relacionada à formação do ser humano. Trata-se de uma tarefa que afeta as gerações futuras de homens e mulheres em uma sociedade. Seu impacto é ainda maior nos primeiros anos de vida, pois é nesse período que são lançados os alicerces para todo o desenvolvimento subsequente.

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma

construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais. (BRASIL, 2013, p. 15).

As reflexões acerca do papel desempenhado pelos adultos na fase da infância são influenciadas, em grande medida, pelas características inerentes ao ser humano e pelo modelo de sociedade almejado. É importante destacar que existe uma ampla diversidade de teorias que se manifestam por meio de práticas educacionais específicas.

Segundo as ideias expostas por Vygotsky (1987):

Um processo dialético complexo, caracterizado por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento de diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pela complicada interseção dos processos de evolução e involução, pela relação entrelaçada de fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação e adaptação (p.151)

Essa definição está intrinsecamente ligada a três princípios básicos da concepção histórico-cultural postulada por Vygotsky: o princípio do determinismo histórico-social dos processos psíquicos e da personalidade; o princípio da internalização; e o princípio da mediação.

Em primeiro lugar, o princípio do determinismo histórico-social dos processos psíquicos e da personalidade estabelece que os processos de desenvolvimento infantil não ocorrem isolados de influências externas. Fica claro então que o meio ambiente é a fonte de desenvolvimento dos atributos, características e formas superiores de atividade especificamente humanas.

Em segundo lugar, o princípio da internalização revela que o desenvolvimento ocorre nessa direção e não na direção oposta. Assim, Vygotsky (1987) afirma que:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, depois como categoria intrapsíquica” (p. 161).

Por outro lado, o princípio da mediação sustenta que no processo de desenvolvimento psicológico da criança, as características do ambiente ao seu redor não são simplesmente reproduzidas de forma imitativa. O papel desempenhado pelo ambiente não pode ser entendido de maneira absoluta, mas sua influência é mediada pela interação que o indivíduo estabelece com esse ambiente. Além disso, é importante ressaltar que o papel desempenhado pelo ambiente varia de acordo com a idade da criança, e tanto a criança quanto o ambiente passam por mudanças em cada estágio do desenvolvimento.

Esses princípios evidenciam que a abordagem histórico-cultural defende a noção do caráter ativo da criança, enquanto reconhece que o contexto socio-histórico no qual ela está inserida desempenha um papel determinante no desenvolvimento psicológico. Portanto, a relação estabelecida pelo bebê com os adultos e seus pares ao redor é de fundamental importância.

Durante décadas, o avanço dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal. (BRASIL, 2013, p. 21).

O professor, como uma das figuras adultas mais significativas na vida da criança, merece uma atenção especial. O ambiente que o educador é capaz de criar em sua sala de aula pode proporcionar, ampliar ou, inversamente, restringir o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados.

Conforme destacado por Martínez (2001), o processo educacional deve colocar a

criança como protagonista central e as ações educativas devem ser planejadas com base nas necessidades e interesses individuais das crianças, a fim de promover sua participação ativa e cooperativa, gerando satisfação, conhecimento e alegria. É responsabilidade do professor, que possui formação científica e pedagógica adequada, organizar, orientar e liderar o processo educativo das crianças.

Da mesma forma, a educação não deve se limitar apenas ao que a criança já alcançou, mas também deve abranger os processos que estão em fase de amadurecimento. Vygotsky (2003) enfatiza que o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser compreendido quando há uma compreensão clara de seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A Zona de Desenvolvimento Proximal nada mais é do que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro parceiro mais capaz. O nível de desenvolvimento real define as funções já amadurecidas, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal define funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que atingirão a maturidade em um futuro próximo, mas estão agora em estado embrionário (p. 53 e 54).

O foco não está em simplesmente avançar no ensino de conteúdos acadêmicos, mas sim em enriquecer as atividades e a comunicação da criança, com o objetivo de proporcionar uma preparação adequada e estímulo para os processos psicológicos que se desenvolverão em breve. Dessa forma, a educação estruturada se torna um meio para o desenvolvimento mental, desencadeando uma série de processos evolutivos que não poderiam ocorrer sem o ato de aprender.

(...) ao tentar adotar uma outra forma de organização curricular, utilizando termos como Âmbitos de Experiência e

Eixos, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em âmbitos de experiência seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada. (...) em cada um dos eixos há os tópicos sobre ideias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentadas segundo a faixa etária. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da 'serialização' e da 'segmentação' do trabalho, o que só reafirma a ideia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento (AQUINO E VASCONCELLOS apud ALVES, 2011, p.14).

Uma abordagem efetiva para impulsionar o desenvolvimento infantil é por meio dos diferentes níveis de assistência, os quais desempenham um papel fundamental quando utilizados de maneira apropriada. Sem dúvida, a orientação e apoio fornecidos pelo adulto na relação de ajuda são essenciais para desenvolver o potencial da criança. Nesse sentido, é crucial agir com cuidado e no momento adequado, respeitando o tempo e o espaço necessários para que a criança possa raciocinar e analisar a situação por si mesma. Caso contrário, há o risco de suprimir seu papel como sujeito ativo.

Portanto, é mais prejudicial do que benéfico oferecer ajuda desnecessária quando a criança é capaz de realizar uma tarefa por conta própria. Por outro lado, apresentar à criança uma situação na qual ela não consegue resolver sozinha e não fornecer os níveis adequados de assistência pode levar à frustração e rejeição.

Tudo o que foi mencionado até o momento confirma que a educação desempenha um papel crucial no impulso e promoção do desenvolvimento, mas não de maneira automática. Para que isso seja possível, o processo educacional deve possuir certas características e requisitos. As atividades devem

ser apresentadas de forma lógica, planejada, equilibrada e coerente, permitindo que a criança descubra o mundo de maneira gradual e organizada, sempre considerando sua zona de desenvolvimento proximal. Além disso, é necessário prever e eliminar quaisquer elementos que limitem a independência da criança ou sobrecarreguem e esgotem sua saúde física e mental.

A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR NA ORIENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Após superar a crise dos três anos, a criança alcança um marco fundamental em seu desenvolvimento psicológico: a consciência de si mesma. Isso permite que ela supere os comportamentos de oposição que caracterizaram a fase anterior. Assim, na idade pré-escolar, as relações de comunicação têm como característica distintiva o fato de que o adulto se torna um modelo a ser imitado pela criança, alguém a quem ela deseja agradar.

A atividade central nesse estágio é a dramatização. Ela é considerada assim porque tem um impacto positivo em todo o desenvolvimento psicológico da criança. Ao assumir papéis adultos, as crianças se familiarizam com as regras e os motivos comportamentais que guiam os mais velhos em seus relacionamentos com os outros, na vida social e no desempenho de tarefas.

Através do jogo, elas reproduzem o mundo adulto, o que é uma maneira segura de adquirir habilidades e competências que serão valiosas no futuro. Além disso, nesse processo, são desenvolvidas habilidades sociais resultantes da interação da criança com seus colegas. Ao buscar um objetivo comum, estabelecem-se relações lúdicas e reais que levam a criança a considerar os critérios, ideias e interesses de seu parceiro, enquanto desenvolve estratégias para que suas próprias perspectivas também sejam levadas em consideração pelo grupo.

A noção de educação compensatória está relacionada à questão das

desigualdades sociais, responsabilizando as famílias pobres por não oferecerem condições para o bom desenvolvimento escolar dos seus filhos. A estas crianças faltavam requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social, necessários para garantir o sucesso escolar. É nesse contexto que se formaliza a função proposta para a pré-escola: suprir essas carências". (PIERRO, 2010, p.45)

Na educação infantil, é responsabilidade do educador estimular a atividade dramática, porém sem impor ou limitar a criança. Seu papel deve ser o de orientação e assistência. Cabe ao professor incentivar a colaboração e a comunicação, introduzir normas e garantir sua observância. Além disso, os papéis devem ser interligados de modo que todos possam desempenhar tanto papéis principais quanto secundários, a fim de estabelecer relações de liderança e subordinação.

O objetivo da educação pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, por que envolve os aspectos humanos como corpo, mente afetividade e consciência. Harmônico, por que esses aspectos devem estar em equilíbrio. (DIDONET, 1982, p.49)

O professor deve adaptar sua atuação de acordo com o estágio de jogo que as crianças tenham alcançado. Portanto, quando o nível de jogo for menos avançado, o educador irá intervir para sugerir e enriquecer as ideias do grupo por meio de contos, encenações, excursões ou imagens. Conforme as crianças aprendem a brincar, a influência dos adultos deve se tornar cada vez mais sutil.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) estabelece que:

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens de forma integral, que contribuam para desenvolver as potencialidades infantis de relação interpessoal, de estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito e confiança, e permitir a criança conhecimentos mais amplos da realidade sócio - cultural. (p. 23)

O educador desempenha um papel importante ao contribuir com ideias para manter o interesse das crianças, enriquecer o ambiente lúdico e promover relações comunicativas

saudáveis. Além disso, ele deve intervir para evitar situações negativas. É fundamental garantir que as ações de cada criança sigam uma sequência lógica, pois isso contribui para sua estabilidade no jogo e para que ela internalize as regras implícitas do seu papel.

Além da dramatização, as crianças em idade pré-escolar devem se envolver em atividades educativas e produtivas. Em outras palavras, não se trata apenas de brincar, mas de equilibrar e distribuir de forma racional o conteúdo a ser abordado em várias atividades, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento da criança em seu processo educativo.

Silva (2008) afirma que o contato social que a criança estabelece na escola amplia e intensifica sua interação com outras crianças, adultos e objetos de conhecimento, proporcionando diferentes formas de leitura e compreensão do mundo. Essas experiências podem ter efeitos positivos ou negativos no desenvolvimento pleno da criança, dependendo de como a escola trabalha os conhecimentos e as relações necessárias para a apropriação do conhecimento.

Os educadores da pré-escola devem considerar que as atividades educativas devem ser apresentadas às crianças de forma lúdica, preferencialmente, pois isso resulta em melhores resultados. As crianças em idade pré-escolar aprendem a observar, descrever, comparar, agrupar, usar linguagem relacional, realizar cálculos e resolver problemas simples.

De acordo com De Vries e Zan (1998), as contribuições da Educação Infantil proporcionam um ambiente de convivência com crianças e adultos diferentes dos familiares. Essas contribuições representam um local privilegiado para o crescimento interpessoal e o desenvolvimento da autonomia. É dentro dessas instituições que muitas crianças constroem ideias e sentimentos de respeito por si mesmas, pelo mundo das pessoas e pelos objetos.

Nas atividades como desenho, modelagem, construção e atividades musicais

programadas, são colocadas em prática ações complexas de percepção e representação. Isso cria condições que ajudam as crianças a assimilar padrões sensoriais e aplicá-los para identificar e destacar as propriedades de diferentes objetos e fenômenos.

A partir do estágio anterior, a criança começa a desenvolver o pensamento por imagens, em que ela não precisa mais depender de tentativa e erro para resolver um problema. Em geral, seu raciocínio é intuitivo e baseado em sua própria explicação ingênua e infantil, com forte influência da percepção. Por isso, é importante incluir nas atividades algumas tarefas que permitam à criança refletir sobre os fenômenos da realidade, a fim de que, ao final desse período, ela seja capaz de fazer a transição do pensamento pré-operatório para o pensamento operatório concreto

A atividade produtiva ocorre nas crianças por meio da observação do trabalho dos adultos ou por meio de histórias, contos, entre outros. Com as condições adequadas de atividade e comunicação, o vocabulário da criança continua a expandir

Thiago (2007) afirma que:

Se nossa concepção de criança acredita em seu valor como sujeito, como portador de teorias, interpretações e perguntas no processo de construção do conhecimento, é preciso que aprendamos a escutá-la, a ouvir as múltiplas linguagens que se expressam, nos gestos, nos olhares, no toque na escolha de objetos, nas tentativas de comunicação etc.; é essa linguagem que o adulto precisa exercitar para escutar, considerando a história de cada criança." (p.61).

Na etapa pré-escolar da Educação Infantil, ocorre o desenvolvimento de uma linguagem explicativa que segue uma certa ordem de exposição. A criança utiliza essa linguagem principalmente para coordenar suas ações durante o jogo com seus colegas e para se fazer entender. Nesse estágio, a linguagem pode ser egocêntrica, ou seja, uma linguagem direcionada a si mesma para regular suas próprias ações, estabelecendo assim uma

conexão intermediária entre a linguagem interna e a linguagem externa (Vygotsky, 1968).

Por meio da influência de diferentes tipos de atividades, surgem uma série de realizações que caracterizam essa fase. Os interesses das crianças se desenvolvem em relação ao mundo dos adultos, e uma série de motivos importantes começa a surgir: motivos lúdicos, que estabelecem e mantêm interações positivas com os adultos e com as próprias crianças, motivos de autoestima, de afirmação, motivos cognitivos e de emulação.

KRAMER (1984, p. 79) destaca que:

No Brasil, a pré-escola passou a contar com a participação direta do setor público, e hoje a situação desse atendimento se configura como uma sobreposição de órgãos ligados a diferentes ministérios, que desenvolvem trabalhos de natureza médica, assistencial social ou educacional, sem qualquer integração.

O papel fundamental do professor é trabalhar para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada criança e proporcionar uma educação que contribua para sua formação integral. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas também de estabelecer normas, valores, comportamentos, qualidades e sentimentos morais. Além disso, o professor influencia a educação emocional e a formação da autoestima da criança. Ou seja, ele intervém em todas as áreas da subjetividade infantil, mesmo que não esteja consciente disso.

Como parte de seu trabalho na orientação do desenvolvimento psicológico, o professor deve garantir que, ao final dessa fase, a criança tenha as condições necessárias para uma adaptação satisfatória ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa função também implica trabalhar em conjunto com a família na preparação das crianças para ingressarem na escola. Essa transição envolve um tipo diferente de atividade: a assimilação de conhecimentos e habilidades e o estabelecimento de novas relações da criança consigo mesma e com os outros.

A preparação para a escola não está relacionada à quantidade de conhecimento que a

criança possui, mas sim ao nível de desenvolvimento de seus processos intelectuais. Além disso, requer um nível adequado de desenvolvimento da personalidade da criança, bem como a aquisição de certas habilidades.

De acordo com KRAMER (1989, p. 18):

No atual momento histórico é, portanto, fundamental que se amplie a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos de modo à garantir, a todas, o direito de acesso e permanência. Evidentemente, o trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças, aspecto que podemos melhor aprofundar a partir das contribuições provenientes da sociologia, da psicologia e da antropologia.

Considerando os princípios da abordagem cultural-histórica e as regularidades do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, é possível organizar um conjunto de aspectos que podem servir como indicadores de análise, pois permitem caracterizar o papel do educador na pré-escola. Isso pode ser útil para refletir de maneira crítica e autocrítica sobre o papel do professor como guia e facilitador do desenvolvimento psicológico das crianças sob sua responsabilidade.

O educador, como modelo e principal responsável pela educação das crianças dentro do ambiente educacional, tem a tarefa de promover todas as áreas do desenvolvimento dos pequenos. Mesmo quando se utiliza um programa de educação pré-escolar teoricamente embasado e metodologicamente sólido, é o professor na prática diária quem se encarrega de implementá-lo junto às crianças. Portanto, é necessário que os educadores possuam as habilidades necessárias para trabalhar com crianças nessa faixa etária. Uma condição indispensável é a existência de um ambiente afetivo adequado, um espaço onde a criança se sinta segura e aceita, e onde prevaleçam relações afetivas positivas.

A escola de Educação Infantil deve ser um local onde prevaleça uma cultura de paz, pois é nessa fase que a personalidade dos futuros

adultos começa a se formar. As crianças devem ser ensinadas a lidar com situações de conflito, com o objetivo de apresentar estratégias construtivas de resolução que ofereçam oportunidades de crescimento. Também é necessário que as regras naturalmente regulamentem o comportamento social do grupo de crianças e estabeleçam limites claros, sem a necessidade de recorrer a reprimendas agressivas. A criação de um ambiente de aprendizagem descontraído e acolhedor permite que a criança se sinta confortável e motivada para receber a orientação de um adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a afetividade na sala de Educação Infantil é fundamental, especialmente considerando que esse nível constitui a base da estrutura do sistema educacional. À medida que as crianças se sentem respeitadas e amadas por seus professores, aumenta seu interesse em aprender e sua motivação para frequentar a instituição educacional.

Os professores de Educação Infantil devem impregnar seu trabalho pedagógico com amor e carinho, além de buscar um bom equilíbrio emocional para seus alunos, promovendo assim uma melhor saúde mental e boas relações sociais com seus colegas e consigo mesmos.

Além disso, o corpo docente deve estabelecer empatia com cada menino e menina do grupo e conhecer sua situação familiar, a fim de criar um ambiente adequado em sua sala de aula ou em seu ambiente de vida, onde o amor e a fraternidade possam prevalecer, especialmente quando esses valores e atitudes estão sendo moldados nesta fase crucial de suas vidas

Isso enriquece a vida daqueles que se dedicam à educação diariamente, fortalecendo sua vocação e inspirando-os a continuar compartilhando afeto com tantas crianças que passam pelas salas de aula ano após ano.

Fica claro, portanto, que a prática profissional do corpo docente na Educação

Infantil permite avaliar não apenas o currículo, mas também as emoções e sentimentos como parte essencial do cuidado integral dos alunos. A sala de aula da Educação Infantil também se presta a incorporar intencionalmente o afeto e o carinho como um motor fundamental para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infância e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e Pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, ano V, n. 16, p. 9, 2011.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... IN: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília. **Em aberto**, V. 18, n. 73, p.11-27, Julho, 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1107/1007>. Acesso em 2 mar. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré - escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- MARTINEZ Mendoza, F. **Atenção integral a meninos e meninas, como expressão fundamental da qualidade educacional no centro infantil**. 2001. 1º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-Escolar. Monterey.
- MAYA, A. **Conceitos básicos para uma pedagogia da ternura**. Bogotá: Edições Ecoe. Novos programas a serem aplicados a partir de 1996. 2003. Disponível:<http://controlmasproducciones.com/educatewp/wpcontent/uploads/2013/04/programa-de-transicion.pdf>. Acesso em 2 mar 2024.
- PIERRO, G. M; HORA, D. M; FERNANDES J. N. **Estágios**. 1 - 5. Unirio. Rio de Janeiro. Fundação Cecierj. Vol. Único, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Havana: Edição revolucionária. 1968.
- _____. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Havana: Cientista Técnico. 1987.
- _____. **O problema da idade**. Em L. Cruz (Ed.), **Psicologia do Desenvolvimento: Leituras Seleccionadas**. Havana: Félix Varela. 2003.

RACISMO INFANTIL: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

IOLANDA APARECIDA DOS SANTOS¹

RESUMO

A cultura africana influenciou a brasileira em diferentes níveis ao ponto de ser incorporada na mesma. Ela foi introduzida no Brasil com a chegada de pessoas escravizadas vindos da África durante o período do tráfico negreiro. A diversidade cultural está intimamente ligada aos escravos, pertencentes a diversas etnias, já que cada uma compreendia uma língua diferente, trazendo consigo tradições distintas. No Brasil, os povos indígenas também deixaram enormes contribuições para o desenvolvimento da sociedade e nesse sentido, é de suma importância passar para as próximas gerações a importância e incitar a valorização dessas culturas. A presente pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico a respeito do tema. Desta forma, o presente artigo trouxe uma discussão a respeito das relações étnico-raciais no ambiente escolar, baseado em levantamento bibliográfico a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão sobre as questões étnico-raciais; e como objetivos específicos, o trabalho com as crianças sobre identidade, autoestima, combate ao racismo e discriminação, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Cultura Africana; Cultura Indígena; Educação Étnico-racial; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas voltadas para as questões étnico-raciais vêm sendo incorporadas por diferentes países e setores da sociedade atual. Elas trazem inúmeros questionamentos a respeito do discurso e das práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais em relação aos processos sociais e educativos trazendo à tona questões relacionadas inclusive nas escolas

O Brasil foi marcado por um regime escravocrata em que predominava as ideias e imposições eurocêntricas. Depois de um longo período baseado nesse regime, em que negros eram trazidos da África para trabalhar como escravos em condições extremamente precárias e a fim de minimizar os erros cometidos no passado, a sociedade passou a repensar sobre as questões étnico-raciais

Questões como o racismo, a insubordinação e a discriminação, ainda ocorrem nos dias atuais e por isso existe a necessidade de a Educação fazer o seu papel, discutindo temáticas referentes ao tema a fim de cooperar para o conhecimento dos educandos reconhecendo sua história social, cultural e política, sua origem, e aprendendo a valorizar a si e ao próximo.

A escola funciona como um espaço que favorece as interações entre os indivíduos de origens e crenças diferentes. Ainda, é um ambiente propício para o ensino de regras para o convívio democrático e o respeito às diferenças.

Este artigo traz elementos para a discussão das questões étnico-raciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária começando pela escola, por meio de

¹ Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Nove de Julho "UNINOVE" SP. Pós-graduada "Lato sensu" Língua Portuguesa pela Faculdade de Desenho Tatuí – Tatuí – SP. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

revisão bibliográfica sobre o assunto. Assim, tem-se como objetivo geral, a legislação voltada para a educação étnico-racial; e como objetivos específicos, a importância do desenvolvimento de um trabalho/projeto junto aos estudantes para combater a discriminação, o preconceito, elevando a autoestima e contribuindo para a construção da identidade desde cedo.

LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS REFERENTES À QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

A sociedade brasileira foi marcada por um regime escravocrata devido ao pensamento eurocêntrico. Com o fim da escravidão, para minimizar e tentar corrigir erros do passado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2007).

Promulgada a lei, houve a necessidade de que as escolas trouxessem vivências significativas sobre o tema a partir da troca de experiências, quebra de paradigmas e projetos, no tocante a uma sociedade mais igualitária e justa.

A escola tornou-se essencial neste processo. As culturas africana, afro-brasileira e indígena deveriam agora ser ensinadas de maneira não distorcida, enfatizando as contribuições que essas populações deixaram para a sociedade brasileira (VERRANGIA e SILVA, 2010).

A lei foi promulgada para que houvesse aprendizado significativo, compartilhamento de experiências, mudança de paradigmas e projetos na educação para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa. A escola tornou-se fundamental nesse processo. As culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras precisariam ser ensinadas de forma imparcial, destacando as contribuições que deram ao longo da formação da sociedade brasileira (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Em especial, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo criou o documento "Expectativas de Aprendizagem para

a Educação Étnico-Racial" (2008), que conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxe:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (SÃO PAULO, 2004, p. 1-2).

O município apresenta legislação pertinente já que demonstra ser muito preocupada com as questões étnico-raciais. Instaurada a lei nº 10.369/2003, diversas foram as ações da Secretaria Municipal da Educação (SME) da Cidade de São Paulo, para implementar o tema no cotidiano das escolas. No caso da comunidade indígena, a lei nº 11.645/2008 promulgou a obrigatoriedade sobre a história e a cultura indígena nas escolas.

A Portaria nº 4.738/2010, com a formação do Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial, a fim de elaborar propostas pedagógicas que estimulem a compreensão e o respeito à diversidade étnico cultural e racial; políticas públicas que favoreçam a construção da identidade da população indígena, negra e de outros grupos discriminados, a fim de garantir a equidade.

Ainda, cursos de formação étnico-racial para todos os membros que compõem a equipe escolar; seminários, exposições e simpósios; pesquisas e material; acompanhamento, avaliação e divulgação dos resultados de projetos desenvolvidos em parceria com outras Secretarias do Município em relação ao tema.

Candau (2015), discute no texto "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas" os desafios enfrentados pelas escolas ao tratar de questões para os quais não foram preparadas:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas,

garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2015, p. 28).

Por isso, a escola é fundamental para ensinar desde pequenas as crianças sobre a diversidade sejam de raça, gênero, religião, origem, ou outra, uma vez que uma sociedade multicultural que ainda não aprendeu completamente a conviver e respeitar as diferenças (BOLOGNA, 2019).

A família das crianças também influencia no processo mesmo que indiretamente, pois, possui estreita relação com a formação da sua visão no ambiente familiar, criando muitas vezes um hibridismo cultural, deixando a criança confusa entre o que é ensinado na escola e o que é imposto pela família:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2011, p. 12).

Nesse sentido, trabalhar a diversidade cultural é importante na Educação Infantil. Uma prática pedagógica baseada na valorização da cultura indígena, africana e afro-brasileira a partir da sua riqueza histórica, ajuda a combater a discriminação e o preconceito, incentivando ainda a igualdade, o respeito e o reconhecimento por parte das crianças:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo Incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança (NUNES, 2002, p. 275-276).

Valorizar as condutas em sala de aula com base na valorização da diversidade cultural é de suma importância para combater a discriminação e o preconceito, já que a criança e o jovem podem ser porta-vozes ultrapassando os muros da escola. Para isso, o professor deve estar livre de preconceitos e incentivar o debate do tema, deixando de lado a visão eurocêntrica trazida pelos livros e valorizando quais foram as reais contribuições do povo negro no caso do Brasil.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No caso da Educação Infantil os professores devem incentivar o respeito às diferenças, junto às crianças, como forma de trabalhar a cidadania. Isto pode ocorrer por diferentes meios, como é o caso da Pedagogia de Projetos, que culmina na produção de trabalhos que podem inclusive serem expostos para a comunidade (COSTA, 2018).

Outra situação que aparece no ensino é que nos dias de hoje não é mais viável trabalhar com o sistema tradicional, que se baseia apenas na oralidade e baseados em livros.

Atualmente, a sociedade do conhecimento exige que o professor utilize diversas formas de expressão e recursos, incluindo o uso de letras, cartazes, textos variados, jornais, documentários, fotos, gravuras e imagens, cartazes, projetos, filmes, entre outros., além de outros materiais que podem enriquecer as aulas, despertar a curiosidade e estimular a participação (GARCIA, 2019).

O cuidar e o educar na Educação Infantil deve contemplar atividades planejadas que irão instigar a curiosidade, o pensamento, a empatia, o respeito, considerando que as crianças são agentes ativos durante o processo de aprendizagem, sendo capazes de respeitar as diferenças existentes entre os grupos sociais que elas conhecem (SILVA, 2007).

Existem coleções de livros infantis relacionados às duas culturas, que garantem a identidade e a diversidade das mesmas, voltada

para as crianças para que elas sempre se lembrem das raízes que formam o povo brasileiro.

Quanto às brincadeiras e brinquedos, na internet existem diversos sites que indicam materiais, objetos e como confeccioná-los. É preciso reconhecer e valorizar as brincadeiras culturais e étnico-raciais, fazendo com que a criança confeccione seus brinquedos. No caso das Artes Visuais, o uso de imagens e figuras faz com que as crianças desenhem e aprendam ao mesmo tempo (MARTINS, 2007).

Na música, o docente pode trazer para a sala de aula, o canto, a sonorização, a dança, além de outros instrumentos relacionados com a música afro e indígena.

Ou seja, se faz necessário orientar a prática docente para que o ensino dessas culturas não fique limitado apenas ao Dia do Índio, 19 de Abril; ou do Dia da Consciência Negra, em 20 de Novembro. Isso porque muitas vezes o que ocorre nas escolas é a comemoração ou a menção a esse assunto apenas nessas datas, fazendo pinturas no rosto das crianças, por exemplo, ou dando papéis com desenhos para que elas possam colorir.

O importante nesta etapa escolar é trazer diferentes elementos a fim de fazer com que as crianças possam não só observar, mas também interagir com o assunto, aprendendo que além da cultura dela existem outras culturas e que é preciso valorizá-las e reconhecê-las como pertencentes a sua, afinal as contribuições africanas e indígenas foram inúmeras para a construção do país.

Assim, Costa (2018), relata que é preciso discutir a diversidade a partir da Educação Infantil. Isso porque, propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, contribuem não só para a propagação das mesmas, mas, ainda propiciar a diminuição ou mesmo a eliminação da exclusão, da discriminação, do racismo e do preconceito, tão essencial na atualidade.

Candau (2011) discute que a educação intercultural, pode trazer algumas contribuições

provenientes de grupos e movimentos negros com relação ao combate ao racismo, denúncias de discriminação, combate a ideia de mestiçagem e a chamada democracia racial que ainda prevalece em determinados grupos sociais. Por isso, a escola deve discutir questões relacionadas a fim de promover o reconhecimento de sua identidade cultural.

Porém, inúmeros são ainda os desafios para a educação étnico-racial nas escolas. A começar pelo currículo, que historicamente sempre foi definido pela opinião de um determinado grupo de pessoas e de acordo com o contexto social no qual estava inserido, o mesmo nunca pôde ser considerado neutro, já que ele sempre foi seletivo, excludente mais que inclusivo.

Questões políticas, étnico-raciais, conflitos, concessões culturais e econômicas influenciavam o que deveria ser ensinado nas escolas. Outro desafio encontrado no cumprimento da legislação está na falta de materiais didáticos voltados para o tema nas escolas (MENEZES NETO, 2018).

A necessidade atual da educação é a de ter profissionais pesquisadores, que busquem informações e as produzam, e que dentro dessas possibilidades, receba formação especializada ou mesmo participe de cursos de atualização na área étnico-racial (OLIVA, 2006).

A forma como é trabalhado o tema, também se torna outro problema. Muitos professores de História costumam ensinar apenas o lado ruim dos acontecimentos, ou seja, a questão africana acaba recaindo sobre a escravidão.

O professor deve possuir ampla visão sobre o tema, e enfatizar para os estudantes, outros aspectos importantes a fim de valorizar a cultura africana. Quanto à valorização dessas diferenças, até então elas eram tratadas e ensinadas de forma fragmentada e unilateral, e de acordo com a visão.

Assim, racismo, desrespeito e discriminação, também acontecem na sociedade

atual, e por isso, a necessidade das escolas em debater temáticas referentes ao tópico a fim de colaborar para o conhecimento do indivíduo como sua história social e cultural, conhecendo mais sobre seu núcleo, e aprendendo a valorizar o outro (OLIVA, 2006).

Desta forma, a diversidade cultural deve estar presente em toda a Educação Básica. Utilizar práticas pedagógicas que visem à valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, devem ressaltar não só as suas riquezas, mas, também difundir essa cultura em especial, diminuindo e eliminando a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir discussões sobre o tema étnico-racial é de suma importância. Isto incentiva o respeito às diferenças, valorizando os povos ao invés de simplesmente trabalhar a questão eurocêntrica em relação a formação da sociedade brasileira.

Seus estudos devem trazer contribuições em relação ao estudo dessas populações, fortalecendo o reconhecimento das suas organizações sociais, tradições, conhecimentos, crenças, cultura, dentre outras questões que devem ser discutidas desde a Educação Infantil.

Valorizar as brincadeiras, brinquedos, instrumentos musicais, a dança, as músicas, entre outras questões que remetam a essas etnias, podendo-se dizer que há vários sites na internet que indicam quais são, como são e como confeccionar materiais. É preciso conhecer e valorizar as brincadeiras de origem africana e indígena, para que a criança participe efetivamente confeccionando os próprios brinquedos, por exemplo.

A leitura rica e variada na Educação Infantil também é importante, pois, leva ao aprofundamento dos conhecimentos intrínsecos ao ser humano e permitirão à criança no futuro uma maior apreciação do mundo real e dos seus valores culturais.

A representatividade negra e a sua importância para autovalorizar as crianças negras e suas características para romper com os estereótipos da sociedade atual; combater o racismo a partir de fundamentos da Educação voltados para os direitos humanos durante toda a Educação Básica; e por fim, fazer uso da literatura para estudar diferentes personalidades negras a partir do trabalho lúdico, desenvolvendo projetos que possuam viabilidade para uma possível aplicação no futuro.

Os exemplos citados, como é o caso da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, tem a finalidade de criar atividades relacionadas ao tema indígena a fim de garantir a integralidade da cultura africana e indígena não só nos espaços destinados à Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental.

Assim, a exemplo do caso da SME que promove ações como as já citadas, espera-se que outras Redes e governos, cuidem efetivamente para discutir sobre as questões étnico-raciais desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.
- BOLOGNA, P. **Artes visuais afro-brasileiras na educação infantil**: educando para as relações étnico-raciais. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Sorocaba, 2019. Disponível em: . Acesso 11 dez. 2023.
- CANDAUI, V.M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: **Educação: temas em debate/ organização Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.
- COSTA, J.C.S.C. “A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica”. In: **ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE/ UDUAL**, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: . Acesso 11 dez. 2023.
- GARCIA, V.F. **Educação Infantil e Educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11161>. Acesso 12 dez. 2023.

MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa:** Estratégias de ensino em sala de aula. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.

MENEZES NETO, H.S. **Entre o visível e o oculto:** a construção do conceito de arte afrobrasileira. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07082018-164253/pt-br.php>. Acesso 11 dez. 2023.

NUNES, Â. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

OLIVA, A.R. As novas abordagens no ensino de história da África aos poucos elucidam a verdadeira importância do continente em nossa formação. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 1, n.9, p.82-85, abr. 2006.

SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

SILVA, P.V.B. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). **Notas de História e cultura afro-brasileiras.** Ponta Grossa: Editora UEPP/UFPR, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação:** desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.



ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NAS TURMAS DAS SALAS DE PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA RMESP

LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL¹

RESUMO

Com o final do período pandêmico e o retorno às aulas presenciais, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio das Avaliações Institucionais e os Instrumentos de Avaliação Docente, diagnosticou que o número de estudantes com atraso no desenvolvimento de algumas habilidades pedagógicas e dificuldades de aprendizagem aumentou exponencialmente, fazendo com que algumas alterações no Programa de Apoio Pedagógico fossem necessárias juntamente com a criação do Programa de Recuperação das Aprendizagens. Este artigo versa sobre as estratégias que podem ser tomadas para assegurar um ambiente de estudo equitativo, inclusivo, colaborativo e produtor de conhecimentos sólidos, e é embasado pelas contribuições de Elizabeth Cohen e Rachel Lotan, trazidas no livro *Planejando o Trabalho em Grupo – estratégias para salas de aula heterogêneas*, que foi utilizado pela Prefeitura Municipal de São Paulo em seu Programa de Especialização Docente, em parceria com a Rede Sesi-SP e a Universidade de Stanford. As reflexões aqui levantadas e os exemplos trazidos, visam instrumentalizar os professores que atuam com as turmas do Projeto de Apoio Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, e subsidiá-los com novas concepções e estratégias para o efetivo sucesso de suas ações e intervenções pedagógicas, a fim de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem pelos quais passam os estudantes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Gestão de Sala de Aula; Turmas Mistas; Ambiente Colaborativo; Salas Heterogêneas; Ensino Equitativo; Recuperação de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O trabalho do Professor de Apoio Pedagógico, ora denominado PAP, foi muito intensificado nos últimos anos, a partir da criação do Programa de Aceleração das Aprendizagens na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que se tornou uma prioridade, especialmente em decorrência da pandemia de Covid-19 e de seus impactos na educação. Diante do fechamento das escolas e da necessidade de adaptação ao

ensino remoto, muitos alunos enfrentaram dificuldades no processo de aprendizagem e essa defasagem pôde ser constatada já no início da volta ao ensino presencial.

Diante desse desafio, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem implementado diversas estratégias, como a formação constante dos professores que atuam com o fortalecimento das aprendizagens e o programa de apoio pedagógico.

¹ Graduada em História pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SME/PMSP.

A aceleração das aprendizagens na rede municipal de ensino de São Paulo é fundamental para garantir que os alunos não sejam prejudicados em seu desenvolvimento educacional e possam superar as dificuldades enfrentadas em seu percurso escolar e nesses quase dois anos de hiato decorrentes da pandemia. É importante que toda a comunidade escolar esteja engajada nesse processo, para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial, premissas do Currículo da Cidade de São Paulo.

A ação do Professor de Apoio Pedagógico foi institucionalizada pela Instrução Normativa SME Nº 03/2020 que orienta o trabalho do professor de apoio pedagógico (PAP) nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo define as atribuições e diretrizes para atuação dos PAPs, incluindo o planejamento, registros, relatórios e ações de suporte pedagógico aos estudantes, com o objetivo de promover a inclusão, a equidade e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes ao longo do ano letivo. É muito importante lembrar que essa Instrução Normativa, também garante a formação continuada aos professores que exercem esse papel, sem prejuízo em seu salário ou no exercício de sua função.

Cohen e Lotan defendem no livro *Planejando o Trabalho em Grupo – estratégias para salas de aula heterogêneas*, que turmas heterogêneas são altamente benéficas para o aprendizado, pois proporcionam um ambiente diversificado que desafia os estudantes a desenvolver competências acadêmicas e principalmente sociais. Elas destacam que a diversidade de habilidades, de experiências e conhecimentos em uma turma heterogênea pode promover o desenvolvimento pedagógico de todos os aprendizes, uma vez que eles são incentivados a colaborar, compartilhar e aprender uns com os outros contribuindo para um processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Um conceito que Cohen e Lotan também

trazem e que os professores necessitam de internalizar é o conceito de “Status do Estudante”; elas argumentam que é importante para os educadores reconhecer e valorizar as diferentes contribuições e habilidades de cada um, incentivando a autoestima e a autoconfiança de todos os estudantes. Ela ressalta a importância de criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde cada indivíduo se sinta valorizado e empoderado para participar ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, “aprendemos melhor quando aprendemos uns com os outros”; em síntese, essa frase poderia ser emoldurada e fazer parte dos combinados e planos de toda turma de Recuperação de Aprendizagens.

A implementação de estratégias inclusivas (principalmente de alfabetização) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais ou características individuais. Algumas estratégias e políticas públicas que devem ser garantidas pelo município para a consecução dos objetivos e metas educacionais em nível Institucional, que vemos ser comumente adotadas incluem (mas não se resumem a):

1. Formação continuada dos professores: oferecer formação específica para os professores, capacitando-os para atender às diversas necessidades dos alunos.
2. Utilização de diferentes metodologias de ensino: utilizar metodologias diversificadas, como o uso de materiais concretos, jogos educativos e tecnologias assistivas, para tornar o processo de alfabetização mais acessível a todos os alunos.
3. Adaptação do currículo: adaptar o currículo escolar para atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas habilidades individuais.
4. Trabalho em parceria com as famílias: envolver as famílias no processo de aprendizagem dos alunos, fornecendo orientações e estratégias para apoiar o processo em casa.
5. Avaliação inclusiva e assertiva: utilizar métodos de avaliação diversificados que

levem em consideração as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, garantindo que todos tenham a oportunidade de demonstrar seus diversos conhecimentos.

As salas de apoio pedagógico (PAP) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são espaços com turmas heterogêneas dentro das escolas onde é realizado o atendimento especializado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Nesses locais, são realizadas atividades de reforço escolar, acompanhamento pedagógico individualizado, orientação educacional, entre outros serviços que visam auxiliar o aluno a superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho acadêmico. A sala de apoio pedagógico conta com o Professor de Apoio Pedagógico, que trabalha em conjunto com os professores para garantir o sucesso educacional dos estudantes, analisa os registros avaliativos, e planeja suas ações com os estudantes e seus professores, orientado pela Coordenação Pedagógica.

Já, pensando na prática docente diária, são objetivos ou metas necessárias para o planejamento de ações eficazes de apoio pedagógico e recuperação de aprendizagens, mas não somente:

Identificação das necessidades individuais dos estudantes: é importante conhecer as características e necessidades específicas de cada aluno, para poder desenvolver estratégias personalizadas de ensino.

1. Flexibilização do currículo: é fundamental adaptar o currículo e as atividades para atender as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com diferentes ritmos de aprendizagem ou com necessidades especiais. O Currículo da Cidade por ser espiral, permite essa flexibilização.

2. Trabalho em grupo: promover atividades em grupo pode ser uma estratégia eficaz para favorecer a integração e colaboração entre os atores do processo, permitindo que eles aprendam uns com os outros.

3. Uso de materiais diversificados: disponibilizar diversos recursos e materiais de apoio pode ajudar a atender a

diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes.

4. Apoio individualizado: oferecer acompanhamento individualizado para os estudantes que necessitam de um suporte extra, seja com aulas de reforço, tutoria ou outros recursos de apoio.

5. Uso de tecnologias educacionais: o uso de tecnologias pode ser uma ferramenta importante para diferenciar o ensino e torná-lo mais atrativo e acessível para todos os envolvidos.

6. Formação contínua dos professores: é essencial proporcionar aos professores formação e capacitação constantes sobre estratégias inclusivas e como atender às necessidades dos grupos heterogêneos em sala de aula.

7. Parceria com profissionais de apoio: trabalhar em conjunto com profissionais de apoio, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos, pode ser uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas dos envolvidos.

8. Valorização da diversidade: promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças entre os estudantes e toda comunidade escolar, é fundamental para criar um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula.

9. Avaliação constante e assertiva: é importante avaliar constantemente as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, para ajustar o trabalho pedagógico e garantir que todos os estudantes estejam sendo atendidos de forma adequada.

EXEMPLOS DE ARRANJOS FÍSICOS E MATERIAIS

Uma estratégia eficiente na prática docente, muito utilizada em salas heterogêneas são as “duplas produtivas” que em alguns casos, podem ser também, “trios”, esse arranjo demanda a otimização do espaço físico e a criação de “espaços de circulação” na sala de aula, fatores determinantes para uma prática educativa dinâmica e produtiva.

Peter Blundell Jones, em suas obras, aborda a importância do ambiente construído na educação e como o design arquitetônico pode influenciar o aprendizado dos estudantes, ele foi um renomado arquiteto, crítico e acadêmico britânico conhecido por sua contribuição para a

arquitetura contemporânea. Peter defendia o Modernismo, mas também tinha interesse na tradição arquitetônica e na relação entre arquitetura e contexto histórico e cultural.

A arquitetura de Peter Blundell Jones, caracterizada por linhas limpas, uso de materiais naturais e integração com o ambiente, pode influenciar o aprendizado de várias maneiras. Em primeiro lugar, a arquitetura pode criar um ambiente físico que promove a concentração, a criatividade e o bem-estar dos estudantes. Um layout bem pensado pode facilitar a interação social, o trabalho em grupo e a colaboração, elementos essenciais para a aprendizagem.

Além disso, essa preocupação com a arquitetura pode inspirar e motivar os estudantes, estimulando sua curiosidade e imaginação. A beleza e a funcionalidade de um espaço arquitetônico bem projetado podem influenciar positivamente no humor e no comportamento de todos os envolvidos, resultando em um ambiente mais propício ao aprendizado.

Em resumo, o conceito de arquitetura como é trazido por Peter Blundell Jones e o seu impacto no layout dos espaços educacionais pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem, criando um ambiente estimulante, acolhedor e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os estudantes.

Um exemplo de organização de sala física que possibilita a circulação não só da professora entre os grupos, mas dos próprios estudantes entre eles, são as mesas retangulares dispostas de 2 em 2, longitudinalmente ou formando quadrados; que possibilitam que os estudantes troquem conhecimentos sentados em “U”, “meia lua” ou em duplas, interagindo primeiro com o colega à sua frente e depois com os demais.

Uma outra estratégia que demanda disponibilidade de mobiliário específico são as mesas redondas, com 5 ou 6 lugares, que possibilitam a maior integração entre os estudantes e maior conforto e liberdade de movimentação durante as propostas

pedagógicas, a interação de estudantes de diferentes faixas etárias, nos mostra também, como eles constroem seus conhecimentos e consolidam seus conceitos e ideias.



Além do layout da sala de aula, é importante que o Professor PAP lance mão de estratégias e materiais diferenciados dos utilizados diariamente pelos estudantes, para que o trabalho do Apoio Pedagógico não se torne apenas “mais horas na escola” e sim “horas de estratégias diferenciadas e efetivas”.

Em salas com faixa etária mistas, procurar oferecer experiências em que estudantes consigam demonstrar seu avanço em alguma área, mesmo que os critérios avaliativos do professor não sejam expressos para toda a turma, um exemplo, do trabalho da professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Mirella Clerici Loayza em 2018, ilustra essa prática:

Em uma proposta de matemática, envolvendo classificação e contagem, a professora disponibilizou “*hashis*” e utilizou confeitos de chocolate para desenvolver a proposta, assim, aproveitou para também trabalhar o tônus muscular e a coordenação motora fina de um estudante específico, público-alvo da educação especial, que pôde ser avaliado em seu desenvolvimento cognitivo (matemática) e físico. Considerando que todos os estudantes realizaram a mesma proposta, com os objetivos bem específicos e levando em consideração o status de cada um deles, bem como os critérios de avaliação estabelecidos pela professora, a experiência se mostrou equânime e inclusiva, atendendo às



primeiras intenções da professora, explícitas em seu planejamento pedagógico e respeitando o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional.

O uso de materiais diferenciados, coloridos, esteticamente chamativos, principalmente nos primeiros anos da escolarização, é uma alternativa valiosa e eficaz, ao uso do papel e das “atividades prontas e impressas” que encontramos na internet, que muitas vezes, precisam ser utilizadas como ferramentas de “prática, repetição e fixação” pelos regentes das turmas, e que se utilizadas na sala ou nos momentos de Apoio Pedagógico, acabariam se tornando mais do mesmo, além de não condizer com o momento do desenvolvimento pedagógico ou social / relacional da turma. Propostas e experiências pedagógicas eficazes, precisam “fazer sentido” para todos os envolvidos (professor e estudantes).



A utilização dos materiais diferenciados nas propostas em grupos heterogêneos, possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades e capacidades necessárias para que os estudantes possam desenvolver-se academicamente de maneira integral e plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, é essencial que os professores que atuam com as turmas de PAP estejam constantemente buscando novas estratégias e ferramentas para garantir um ambiente de estudo equitativo, inclusivo, colaborativo e produtor de conhecimentos sólidos. A formação continuada dos docentes, a adaptação do currículo, a valorização da diversidade e a avaliação constante das práticas pedagógicas são postos-chaves para o sucesso do Programa de Apoio Pedagógico e do Programa de Recuperação das Aprendizagens, e devem ser garantidas e efetivadas pela Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria Municipal de Ensino.

A prática do professor de apoio pedagógico e o seu planejamento devem refletir suas intencionalidades e seus objetivos, bem como as metas individuais traçadas para cada estudante e os critérios avaliativos específicos que devem ser compartilhados com os estudantes: como saber o que está sendo avaliado? Como saber o quê o meu professor espera de mim? Tão importante quanto os espaços físicos e os materiais utilizados, a relação de proximidade e unicidade entre os atores do processo de ensino e aprendizagem é parte fundamental para o sucesso do desenvolvimento pedagógico do estudante.

Além dos materiais diferenciados, é importante que o Professor PAP esteja atento às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo um suporte personalizado e adaptado às suas particularidades. Isso envolve conhecer as dificuldades e potencialidades de cada estudante, estabelecendo metas e estratégias específicas para cada um.

O trabalho do Professor de Apoio Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham não só o acesso, mas também, o direito à permanência, em uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades e características individuais. Por meio de estratégias diferenciadas, materiais adaptados e um acompanhamento personalizado, é possível promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os alunos, contribuindo para um aprendizado significativo e inclusivo.

Com isso, será possível potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, permitindo que todos alcancem seu pleno potencial educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JONES, P.B. **Architecture and Ritual**: How Buildings Shape Society. Google Books. 2015.
- COHEN, E.G.; LOTAN, R.A. **Planejando o Trabalho em Grupo**: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas. São Paulo: Penso Editora, 2017.

JUNTE-SE A NÓS!

Faça parte de uma comunidade de educadores engajados.

Revista **a EVOLUÇÃO**
Revista Mensal - ISSN 2675-2573 Atos 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

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PEREIRA DOS SANTOS MARTINS¹

RESUMO

O presente artigo pretende contribuir para uma perspectiva de ensino voltada ao desenvolvimento da Educação Musical, focalizando a utilização da mesma na Educação Infantil. Inicialmente esse estudo procura abordar um conceito de infância e alguns aspectos importantes sobre o desenvolvimento infantil. Apresenta também um breve histórico da Educação Musical e os principais educadores que contribuíram na construção desse conhecimento, assim como a relevância desta educação para a formação das crianças de 0 a 6 anos. Procura refletir sobre a música e a prática do profissional da Educação Infantil, suas ações pedagógicas e seu conhecimento acerca da relevância da música como fonte de conhecimento. Busca fazer uma crítica a todo o tipo errôneo de uso da música na sala de aula com o objetivo de promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas. E com isso conduzir a um desejo de descobrir novas formas de se olhar para a cultura musical.

Palavra-chave: Educação Musical; Infância; Música; Paradigmas.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novos paradigmas educacionais, principalmente no mundo das artes e da infância, torna-se indispensável à busca de novos conhecimentos e compreensão a respeito da dinâmica que envolve a música na sala de aula, resgatando a valorização da prática da Educação Musical.

O presente trabalho pretende apresentar uma realização voltada ao desenvolvimento da educação musical, dirigido a crianças de Educação Infantil, focalizando a utilização da música como potencializadora do processo ensino-aprendizagem de diversas habilidades ligadas às áreas motoras, cognitivas e afetivas, promovendo a formação global das crianças.

Nas últimas décadas, acelerou-se muitíssimo o processo de transformação nos diferentes campos do conhecimento e da experiência humana. Como pretendo demonstrar no corpo do segundo capítulo deste trabalho: O Desenvolvimento da Infância e a Educação Musical, no qual se registra a influência de várias áreas de estudo, da inteligência, da expressão e outras.

Refleti sobre as contribuições de alguns estudiosos e pensadores que procuraram realizar seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, cada qual dentro de seu contexto histórico e sua realidade, entre eles: John Watson, Jean Piaget, Sigmund Freud e Lev Semenovich Vygotsky.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho, UNINOVE, 2010. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A ação musical e sonora vem ao encontro dos dons naturais que todo indivíduo traz consigo ao nascer: capacidade auditiva, instinto rítmico, capacidade sensorial, emotividade, imaginação, inteligência lógica e criadora.

Os jogos e brincadeiras dirigidos à música, com os quais a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações e os papéis que elas assumem, enfim sua socialização, são pontes para a adaptação da imaginação simbólica aos dados da realidade, sob forma de construções espontâneas e imitação do real.

A pedagogia entrou há vários anos numa etapa de revisão e atualização que atinge não só os materiais e técnicas de ensino, mas também os próprios fundamentos filosóficos e psicopedagógicos da área.

Portanto, o presente trabalho tem como intenção promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas, contribuindo assim para a descoberta de novas formas de se olhar para a cultura musical e sua influência na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Após considerar o processo de concepção de infância numa perspectiva histórica, é de grande importância rever a questão do desenvolvimento infantil.

O que é desenvolvimento e por que devemos estudá-lo?

Segundo Diane E. Papalia e Sally W. Olds (1981), o estudo do desenvolvimento enfoca as maneiras quantitativas e qualitativas pelas quais as crianças se modificam no decorrer do tempo. A modificação quantitativa é bastante direta e relativamente fácil de ser medida. O crescimento de uma criança em altura e peso é uma modificação quantitativa, assim como a expansão do vocabulário ou o aumento das habilidades físicas. O estudo da modificação qualitativa é mais complexo, envolvendo saltos no processo,

como o crescimento da inteligência, da criatividade, da sociabilidade, da moralidade. Mas, mesmo resultante de saltos, como foi dito, quantitativamente ou qualitativamente, o desenvolvimento é um processo complexo, contínuo e irreversível.

A moderna ciência do desenvolvimento visa principalmente às mudanças comportamentais, ou seja, aquilo que podemos ver. Mas o próprio campo de estudos do desenvolvimento da criança também se ampliou, pelo fato de que, além de focar o registro de comportamentos observáveis e derivação de normas etárias, os estudos de hoje devem procurar explicar por que ocorrem certos comportamentos. Só assim será possível considerar as diferenças individuais de cada criança e proporcionar uma melhor adequação dos métodos e metodologias a serem utilizados em termos pedagógicos e didáticos.

São observados diferentes tipos de desenvolvimento importantes em diferentes ocasiões da vida. O desenvolvimento motor e físico é mais rápido na infância; a linguagem se desenvolve mais rapidamente durante os anos pré-escolares; o desenvolvimento do pensar lógico e o da sociabilidade são mais rápidos durante os anos da escola elementar; e o sistema reprodutivo se desenvolve de modo impressionante na adolescência. As crianças parecem concentrar-se intensamente, em qualquer estágio, nas facetas do desenvolvimento que estejam corretamente emergindo.

Os teóricos mecanicistas veem a mudança como quantitativa e o desenvolvimento como contínuo. As pesquisas psicológicas, instigadas por este ponto de vista, buscam identificar e isolar todos os fatores discretos no ambiente, os quais fazem certos indivíduos se comportarem de determinados modos. Enfoca como as experiências anteriores afetam o comportamento posterior. Procura entender os efeitos da experiência, subdividindo estímulos e comportamentos complexos em elementos mais simples. Esta óptica é mantida pelos teóricos da aprendizagem social e pelos behavioristas.

Ivan Pavlov, o fisiólogo russo que é amplamente conhecido por seu trabalho em condicionamento clássico, quando ensinou cães a salivarem ao ouvirem uma sineta, e Burrhus F. Skinner, o behaviorista americano que ensinou pombos a diferenciarem entre barras de cores diferentes para a obtenção de alimento, se encontram entre os mecanicistas que acreditam que os seres humanos aprendem a respeito do mundo da mesma maneira por que o fazem os animais inferiores, reagindo a seus ambientes. Dessa forma, a manipulação extensiva do ambiente pode mudar radicalmente a maneira pela qual as pessoas se desenvolvem, de acordo com este ponto de vista.

Gardner (1994) comenta a respeito de Watson e Skinner:

Não havia para eles nenhuma diferença qualitativa entre animais e humanos, ou entre crianças e adultos: uma criança mais velha era simplesmente um bebê mais eficiente e mais respeitável. Não havia qualquer necessidade de considerar as complexidades do cérebro; o comportamento podia ser explicado prontamente na forma de uma 'caixa preta'. (p. 26)

Já na teoria psicanalítica podemos observar novas concepções a respeito do desenvolvimento infantil.

Sigmund Freud, o médico vienense que origem à Psicanálise, não se ajusta exatamente a qualquer dos modelos anteriores. Essa óptica sustenta que as pessoas não são ativas nem passivas, mas se encontram sempre em fluxo entre dois estados, sempre em conflito entre seus instintos naturais e as restrições que lhe são impostas pela sociedade. A natureza destes conflitos depende do estágio de desenvolvimento em que a pessoa esteja em um dado momento. Para os psicanalistas, uma criança é um organismo reativo cujo desenvolvimento prossegue através de fases. No pensamento freudiano, o organismo humano atravessa diversas fases diferentes de desenvolvimento psicosssexual. As experiências durante estas fases determinam os padrões de ajustamento e os traços da personalidade que as pessoas terão como seres adultos. Os indivíduos

podem ser fixados em uma fase particular se suas necessidades não forem atendidas ou se forem em excesso.

Na óptica psicanalítica do desenvolvimento, a criança passa por um grande conflito diferente a cada estágio. A maneira pela qual cada estágio é ou não resolvido influencia o desenvolvimento da personalidade final do indivíduo.

No estudo organísmico, em contraste direto com o modelo mecanicista, as pessoas são vistas como organismos ativos que, por suas próprias ações, põe em movimento seu próprio desenvolvimento. Elas iniciam atos. A mudança, quantitativa e qualitativa, é uma parte inerente da vida. É uma mudança interna e não externa. O todo do comportamento do ser humano é maior do que a soma das partes que o compõem. Assim sendo, não é possível subdividir o comportamento em elementos separados a fim de prever relacionamentos de causa e efeito.

Os organicistas são mais interessados no processo do que no produto, mais na mudança qualitativa do que na quantitativa, nos saltos de um estágio do desenvolvimento para o outro. As experiências da vida são vistas não como a causa básica do desenvolvimento, mas como fatores capazes de fazê-lo prosseguir mais rápida o lentamente. O desenvolvimento é muitas vezes descrito como ocorrendo em uma sequência estabelecida de estágios qualitativamente diferentes, descontínuos.

Jean Piaget é o mais proeminente estudante da visão organísmica do mundo. Muito do que sabemos a respeito da maneira pela qual as crianças aprendem, decorre da indagação criativa deste psicólogo suíço que aplicou seu conhecimento de Biologia, Filosofia, Lógica e Psicologia a observações meticulosas de crianças, a fim de construir teorias complexas acerca do desenvolvimento cognitivo, ou aquisição de conhecimento.

Piaget (1976) explica muitos aspectos do pensamento e comportamento das crianças, considerando-as como passando por estágios

definidos, ou mudanças qualitativas de um tipo de pensamento ou comportamento para o outro. Essas teorias do estágio têm certos princípios característicos: todos os indivíduos passam através dos mesmos estágios e na mesma ordem, ainda que a ocasião real possa variar de uma pessoa para outra, tomando cada demarcação etária apenas aproximada; cada estágio se apoia no que passou anteriormente e constrói o fundamento para o que vem a seguir; e cada estágio tem muitas facetas.

De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo humano progride através de quatro estágios principais, cada um dos quais é um resultado único da interação da maturação e do ambiente. Por definir comportamento inteligente como a capacidade de adaptar-se, até mesmo ao comportamento pré-verbal é inteligente. Em cada estágio a organização e a estrutura do pensamento de uma criança diferem qualitativamente e o passo entre os estágios envolve um salto à frente na capacidade da criança lidar com novos conceitos. A sequência de estágios no desenvolvimento cognitivo nunca varia; tampouco cada estágio é omitido, já que um termina perfeitamente o anterior lança a base para o seguinte. Como em todo o desenvolvimento, os indivíduos alcançam cada estágio de acordo com seu próprio horário singular.

As diferentes etapas cognitivas apresentam, portanto, características próprias de cada uma delas constituem um determinado tipo de equilíbrio. Ao longo do desenvolvimento mental, passa-se de uma para outra etapa, buscando um novo e mais completo equilíbrio que depende, entretanto, das construções passadas.

Paralelamente ao trabalho científico de Piaget, os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky nos trazem uma visão importante sobre o desenvolvimento da criança, voltado para os aspectos sociais de sua vivência.

No trabalho de Vygotsky encontramos uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído num ambiente

histórico e social. Nessa teoria o destaque é dado às possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive.

Ao reconhecer a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem Vygotsky não aceita à possibilidade de existir uma sequência universal de estágios cognitivos, como propõe Piaget. Para Vygotsky, os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida das crianças e as oportunidades que se abrem para cada uma delas são muitas e variadas, ou seja, a cultura pressupõe a natureza biológica, mas, a natureza biológica é transformada pela cultura.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança é de natureza cultural, mas isso não significa negar a realidade biológica. O biológico e o cultural, embora de natureza diferente, são duas dimensões constitutivas e interdependentes de uma mesma e única história individual.

Podemos observar que o estudo realizado por cada pensador apresenta diferentes concepções a respeito do desenvolvimento infantil. Cada qual com suas especificidades e particularidades. É importante sinalizar que a contribuição de cada um deles possibilita um entendimento à cerca deste desenvolvimento e oferece-nos alicerce para que possamos refletir também sobre a questão da educação musical e o seu papel na formação global da criança de 0 a 6 anos, e como a música pode colaborar e ser instrumento nesta educação como forma de conhecimento.

Ao longo da história a música, no contexto da Educação Infantil tem sido suporte a vários propósitos: formação de hábitos, atitudes e comportamentos, comemorações relativas ao calendário de eventos, memorização de conteúdos. Música para formar a fila, para merendar, para lavar as mãos, para acalmar, para ficar em silêncio, são práticas de condicionamento que normalmente não agradam as crianças quando tratadas exclusivamente para este fim. Esta forma mecânica e estereotipada não permite espaço

para atividades de criação. A expressão criadora deve estar sempre presente na educação musical. Por mais que a atividade musical esteja diretamente relacionada ao entretenimento, a música na escola precisa assumir uma postura relevante enquanto forma de conhecimento.

A música está presente na vida cotidiana de todos, é parte integrante da nossa existência. Torna-se necessário repensar essa prática, já que percebemos que é tratada como produto pronto, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói e que abre espaço para criatividade, percepção, apreciação e reflexão.

É interessante que a criança desde cedo comece a entrar em contato com a música. Usufruir a música não é uma questão de talento; para a criança, menos ainda.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. (RECNEI, 1998: p.48).

A criança, através da brincadeira, relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre, e é dessa forma que faz música, brincando. A educação musical e a convivência com sons são importantes em todo o desenvolvimento da criança, e devem ser estimulados desde que ela nasce.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) define música como sendo:

... a linguagem que se traduz em formas sonoras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e do relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (RECNEI, 1998: p.45).

A música é uma combinação de sons e está presente em todas as culturas. A sua

utilização na Educação Infantil propõe uma íntima vinculação entre prazer e ritmo, possibilitando trabalhar com as sensações, a psicomotricidade, o emocional, enfim, com o corpo e a mente das crianças, que estão em processo de desenvolvimento e interagindo com o mundo.

A Revista Nova Escola (maio, 1999), na reportagem: "Música, maestros!", cita:

A música ajuda a afinar a sensibilidade..., aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções. Os benefícios de uma boa iniciação musical se estenderão para todas as áreas da aprendizagem. (Salles e Prado, 1999: p.16).

Por meio da música são expressos todos os ritmos existentes na vida em geral. Mesmo nos seres inanimados como os do reino mineral há um ritmo nos seus movimentos quando são atingidos externamente. A musicalidade está no movimento do mar, do vento, das pedras, do pulsar do coração.

Para as crianças de 0 a 3 anos, o ambiente sonoro, em diferentes e variadas situações, inicia um processo de musicalidade de forma intuitiva, onde o papel do adulto é muito significativo. É importante que o adulto (pais, professores), cante melodias curtas, cantigas de ninar, que ofereça brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, etc., pois as crianças nesta fase possuem um verdadeiro fascínio por tais atividades e sons. A música funciona bem quando apresentada num contexto especial, integrando outras atividades, como por exemplo, o brincar. Quando a música encontra a brincadeira, as atividades tornam-se mais prazerosas e contribuem nas fases de desenvolvimentos, exercita a capacidade de socialização da criança, habilidade essencial na convivência social.

Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta do real. Toda criança vive em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento a própria natureza da evolução

se expressa e exige a cada instante uma nova função e a exploração de novas habilidades. O recurso que mais aproxima a criança dessas funções e habilidades é o brincar. Brincar é uma atividade séria para a criança na medida em que mobiliza possibilidades intelectuais efetivas para sua realização. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo, ou seja, o que motiva a criança é a atividade em si. Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem.

As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. As crianças aprendem muito umas com as outras, pois esta interação as leva a confrontarem seus pontos de vista e suas informações, a argumentarem e negociarem acordos.

A brincadeira não é algo secundário, é primordial para a construção da consciência de si, dos outros e para o desenvolvimento da criatividade, não apenas um prazer em si, ela visa o desenvolvimento integral da criança. E aliada à música, ganha mais dinamismo e possibilita diversas formas de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Os bebês estimulados por jogos e brincadeiras tentam imitar e responder, criando assim, vínculos importantes e significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Proporcionar a escuta de diferentes sons ambientais ou de brinquedos sonoros é uma fonte de observação e descoberta para o bebê.

O que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio, é a exploração do som e de suas qualidades, que são a altura, duração, intensidade e o timbre. Nessa faixa etária o mais importante é que a criança possa ouvir e cantar muito, ampliando seus conhecimentos acerca da música.

Na fase entre 3 a 6 anos, os jogos com movimentos sintonizados com a música são fontes de prazer e alegria, momentos saboreados com mais intensidade e satisfação. A criança, nesta faixa etária, gosta de improvisar

canções misturando ideias que compõem seu cotidiano. Por este motivo é importante que ela perceba e expresse seus sentimentos e pensamentos através de suas improvisações, composições e interpretações musicais a fim de exercitar sua criatividade e desenvolver a comunicação por meio dessa linguagem.

É interessante perceber que nesta fase a criança mostra-se receptiva à diferentes gêneros e estilos musicais, o que possibilita ao professor explorar as diversidades musicais que o país oferece. Outro aspecto relevante é o canto. O canto desempenha também um grande papel na educação musical, pois ao cantar a criança ordena determinadas estruturas psíquicas, facilitando associações mentais. É importante que as instituições de Educação Infantil organizem os conteúdos na área musical, respeitando o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, e a diversidade sociocultural das regiões do país. As atividades lúdicas favorecem a prática musical nos primeiros anos de vida.

Sendo a escola um ambiente onde a criança passa parte de seu dia, é interessante que ela possa contribuir de forma prazerosa e competente, também nas atividades musicais, que por sua vez devem estar inseridas nos projetos de forma contextualizada e dinâmica.

A criança deve ter a oportunidade de apreciar a música, resgatando o seu sentido e apropriar-se dela como forma de conhecimento. Porém, a escola e o profissional da Educação Infantil precisam estar conscientes que o trabalho nesta área exige reflexão crítica e competência.

EDUCADORES MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A linguagem musical parece ter estado sempre presente na vida dos seres humanos e desde há muito, faz parte da educação de crianças e adultos. A vida é som. Continuamente estamos cercados de sons e ruídos oriundos da natureza e das várias formas de vida que ela produz. O homem fala e canta há incalculáveis milhares de anos. A própria natureza é que nos

dá a música; o que dela fazemos varia, conforme o temperamento, a educação, o povo, a raça e a época.

Nas sociedades primitivas, a música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções.

Grande foi sempre a influência da música sobre a mente humana. O homem primitivo dispõe apenas de poucas palavras. Quase somente o que ele vê é que tem nome. Para exprimir os sentimentos, serve-se de sons e cria a música que o ajuda a exteriorizar o júbilo, a tristeza, o amor, os instintos belicosos, a crença nos poderes supremos e a vontade de dançar. Para ele é parte da vida a música, desde o acalanto até a elegia fúnebre, desde a dança ritual até a cura dos doentes pela melodia e pelo ritmo. (Pahlen, 1963, p. 14)

Entre os povos antigos do Ocidente, coube aos gregos à valorização da linguagem musical na educação e a difusão do ensino da música entre os romanos. Na Grécia, a música era considerada fator fundamental na formação dos cidadãos, tanto quanto a filosofia e a matemática, a educação musical se iniciava na infância e seguia por toda a vida. Na Europa medieval, o ensino da música encontrava-se restrito aos mosteiros. Com a Reforma, no século XVI, Lutero dizia que a música governava o mundo e apregoava sua nivelação à filosofia e às ciências, sendo que o ensino da música se tornou mais acessível às crianças e aos jovens.

A preocupação de educação na infância não data de muito tempo. A mais antiga instituição de que se tem notícia é de origem espanhola - século XVII - atribuída a Santo Isidoro. Em 1770, se encontram escolas sistematizadas que reuniam as crianças para aí aprenderem a fiar, desenhar, cantar as histórias sagradas. Mas é no século XIX, portanto, há muito pouco tempo, que os jardins de infância tomaram impulso nas suas organizações. Começaram em alguns países, como meio de remediar, em parte, um grande problema social que surgiu com o advento da máquina e das

fábricas. As mães operárias que ajudavam os maridos, ou mesmo sustentavam suas famílias, necessitavam confiar seus filhos a pessoas ou locais apropriados. Apareceram então, instituições que receberam nomes diversos: Salas de Asilos, Escolas Guardiãs, Salas de Custódia.

O pedagogo alemão Frederico Guilherme Fröebel fundou, em 1837, o primeiro jardim de infância, conhecido como Kindergarten, com conteúdo pedagógico para a educação do pré-escolar e com finalidade de desenvolver as capacidades inatas das crianças. O método de Fröebel, influenciado por Jean-Jacques Rousseau, Johann Bernhard Basedow e Johann Heinrich Pestalozzi, é um processo de autodesenvolvimento criador obtido pela autoatividade espontânea do aluno. O princípio básico do ensino para Fröebel era a socialização. Sustentava que a natureza interior da criança conduz à atividade em conjunto com outras crianças. Os jogos, as rezas e o canto (em cirandas ou jogos de roda) faziam parte do método de socialização por ele idealizado. A música, nesses exercícios, figurava como um dos tipos de atividade autoexpressiva. Era apologista do desenvolvimento simultâneo da linguagem-canto-atitude-atividade construtiva socializadora.

Seguiram-se assim, outros grandes nomes da pedagogia, adeptos da música como importante ferramenta educacional para a criança. Da mesma forma, os métodos pedagógicos passaram a ser estudados e aplicados então ao ensino da Música, a começar por Lowell Mason que pioneiramente aplicou, em 1829, o método pedagógico de Pestalozzi ao ensino musical.

Da Europa nos vieram às primeiras informações sobre o ensino formal da Música. Porém, mais recentemente, um dos países que exerceram grande influência sobre o campo do ensino musical no Brasil foram os Estados Unidos, principalmente no que diz respeito a métodos e processos, bem como na melhor compreensão do papel da música na educação em geral.

Se acompanharmos mais detalhadamente a evolução sofrida no Brasil, quanto ao ensino da música, verificaremos que, excetuando-se o padre José de Anchieta que, no século XVII, utilizava a música como veículo de educação geral, sempre houve um divórcio entre educação e música. Quando muito, o estudo da arte musical era informativo e profissional, com finalidade em si própria. Ainda assim, é muito importante destacar o trabalho de Heitor Villa-Lobos que em 1912, introduziu no Brasil o canto orfeônico, e a quem se devem os excelentes resultados deste ensino, divulgado e praticado em escolas de todo o Brasil.

A atividade musical, e as demais artes, unida ao jogo recreativo, forma o alicerce sobre o qual se apoia o jardim de infância, destacando-a dos demais níveis de ensino. A prática e utilização da música são oportuníssimas, no período de passagem do lar para a escola, em que o aparecimento do interesse pela palavra é simultâneo ao da música.

Musicalizar é educar pela música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical. Mais ainda, é educar formando um público esclarecido e sensível capaz de ouvir e apreciar obras de arte sonora de todas as épocas e origens, favorecendo o despertar de revelações e aptidões musicais.

Pelo aproveitamento das capacidades humanas (audição, criação, instinto rítmico, etc.) é que se consegue ingressar as crianças não só na atividade musical ou na forma de expressão, mas também na aprendizagem musical de aquisição de conhecimentos básicos. Efetua-se dessa forma, a musicalização através da atividade intuitiva, que cria um estado mental intelectual favorável à aquisição de conhecimentos musicais.

A MÚSICA E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar do uso da música na escola não é novidade, já que esta área artística está presente

nos planejamentos das professoras, principalmente na Educação Infantil. A grande maioria das professoras tem informações dos benefícios que a música traz, porém muitas apresentam dúvidas à cerca de como fazer um bom trabalho com seus alunos, de que forma e por onde começar.

Em primeiro lugar é preciso ter clareza dos objetivos deste tipo de atividade, pois o ensino formal de música (leitura de notas, ensino de um instrumento) deve ser feito por profissionais que tenham o completo domínio desta linguagem, mas nada impede que o professor leigo desenvolva projetos interessantes e contribua para a construção do conhecimento musical de seus alunos. O RECNEI diz que:

Nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil. O mais importante é que ela possa ouvir e tocar muito, criando formas de notação com a orientação dos professores. (RECNEI, 1998: p.75).

O trabalho envolvendo música deve ser prazeroso e motivador. Oferecer à criança, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, o máximo de possibilidades para desenvolver a música, torna-se possível através de uma proposta eficiente, uma vez que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios de todo ser humano. Este deve ser o grande desafio do profissional da Educação Infantil. Antes de tudo, é preciso considerar a música como um meio cultural humano, e enfatizar também que a criança se aproxima dela com alegria, e é através desta alegria que nascerá o amor pela música, que por sua vez precisa ser mantida constantemente.

É importante ressaltar que os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser trabalhados em situações lúdicas, inseridos no contexto global dos projetos da escola, que devem ser atraentes e interessantes.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: (1998):

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão,

do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RECNEI, 1998: p.49).

O profissional de Educação Infantil deve assumir uma postura de disponibilidade em relação à linguagem musical, mesmo não apresentando formação específica, e assim possibilitar a integração da música no contexto educativo. Seu papel deve ser o de sensibilizar as crianças a respeito das questões inerentes à música, reconhecendo que essa linguagem é uma forma de conhecimentos que deve ser construído, de acordo com cada fase do desenvolvimento infantil. Aproveitar a diversidade musical e incluí-la nas atividades diárias de forma a contribuir com a formação global de seus alunos.

É interessante que a professora organize de maneira proveitosa, um tempo destinado as atividades musicais, integrando-as a jogos, brincadeiras de roda, histórias, enfim criando situações diversas oportunizando o acesso à diversidade musical. É importante também, preocupar-se com a poluição sonora, um dos grandes problemas atuais. É necessário conquistar no aluno, o momento do ouvir, ficar atento à letra da música, aos intérpretes, aos instrumentos. O segredo é começar a prestar atenção aos sons a nossa volta. Cada qual tem um ritmo, um significado e transmite um sentimento, uma emoção, uma ideia.

A professora deve ter o cuidado ao transmitir informações acerca da questão musical, mesmo que não domine completamente esta área. Daí a importância de pesquisar, se atualizar, procurando fazer de sua prática um constante aprendizado.

É preciso lembrar que a música é uma linguagem, e para sua compreensão e uso, é importante que seja bastante vivenciada. Utilizá-la somente para ilustrar momentos da rotina de trabalho ou datas comemorativas é reduzir o seu universo. Se pensarmos que um som, elemento primordial da música pode ser forte ou fraco, grave ou agudo, curto ou longo e que tem vários timbres, dependendo da maneira como é

produzido, temos um campo enorme de exploração, que pode ser abordado a partir de sons produzidos pelo nosso corpo.

Na sala de aula, a professora pode sugerir aos alunos que explorem sonoramente seus corpos, buscando os sons diferentes. Estes sons, realizados com as mãos, com os pés e com a boca, por exemplo, podem ser classificados, trabalhados em sequências e explorados de diversas maneiras, em diferentes atividades. Na Educação Infantil o trabalho com o corpo é fundamental.

Além dos sons corporais, outros sons podem ser produzidos com os materiais disponíveis na escola – papéis, potes, tampas, jogos de montar, latas, entre outros. A atividade de construção de instrumentos é interessante e válida, contribuindo para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, a imaginação e a capacidade criadora. Deve ficar claro que os instrumentos funcionam como um prolongamento do corpo, o que significa que este corpo deve ser bastante estimulado musicalmente.

A professora pode propor atividades de exploração sonora, porém não se pode esquecer-se de trabalhar também o silêncio, algo muito valioso e necessário no trabalho com a música.

O universo musical é imenso e há muito que explorar. Porém o profissional deve estar atento e disposto a enriquecer seus conhecimentos e com isso reconstruir constantemente seu fazer pedagógico. Além disto, esse profissional necessita estar atualizado também a respeito do perfil atual do público infantil.

Torna-se primordial a avaliação do ambiente e do agente ativo da arte, nesse momento em que se enfrentam as mudanças decorrentes do processo de globalização da economia e dos costumes, bem como a difusão acelerada das tecnologias de informação e de comunicação.

Se a institucionalização da mudança é uma das características que melhor definem a nossa época, a educação deve responder a este fenômeno formando seres dinâmicos e criativos, capazes de encontrar soluções novas e coerentes para os problemas igualmente desconhecidos até agora.

A escolha dos métodos, metodologias e materiais devem estar de acordo com as necessidades do público infantil, resultantes da relação meio ambiente/comportamento, vivido nos dias de hoje e com base na renovação e na mudança. A necessidade de preparar a criança para enfrentar situações inéditas no futuro, obriga o profissional a descartar as fórmulas estereotipadas de educação, substituindo-as por estratégias de ação novas e eficazes, que venham ao encontro das capacidades genuínas e originais dos educandos.

A geração infantil vive um mundo mais diversificado, cheio de luzes, imagens, sons e estímulos culturais diversos.

O progresso gera novos desafios, e dada à consciência de que a solução de problemas, além de exigir esforço, exige talentos necessários, as crianças, de uma maneira ou de outra, tentam se adaptar às mudanças, muitas vezes com o prejuízo de suas capacidades originais, e entre elas a maior, a criatividade.

Sendo assim se faz necessário que o profissional assume o compromisso com seu trabalho pedagógico, buscando transformar e renovar sua prática a fim de contribuir positivamente na formação de seus alunos e proporcioná-los uma educação de qualidade, onde haja a construção do saber de forma significativa e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo atualmente, um novo momento comportamental e, conseqüentemente artístico, onde a manifestação de ideias, nos mais diversos níveis, se rende à globalização. Também a grande velocidade de informações vem influenciar no

juízo dos valores e dos costumes das sociedades. Por isso, torna-se impossível tratar de educação sem considerar outros inúmeros aspectos a ela interligados.

Numa época em que a renovação dos conhecimentos acontece em períodos cada vez menores, é imprescindível a realização de pesquisas, análises e descobertas de novas metodologias e materiais. A avaliação e adequação das formas de trabalho e até dos conteúdos tornam-se indispensáveis para o alcance de resultados eficientes em musicalização.

Considerando as características das crianças que se apresentam aos olhos da música, capazes de inventar e reinventar universos, com toda uma história artística e tecnológica a lhes dar suporte, é primordial a estimulação e o efetivo acesso a seus canais de ação.

É fundamental compreender o valor da música para o desenvolvimento infantil, assim como, construir e dinamizar os fatores que norteiam a ação pedagógica da mesma, na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Mediante a um processo de pesquisa, foi possível concluir que o trabalho da música na educação, assim como qualquer outro trabalho educacional, deve ser realizado tendo como objetivo principal, a compreensão de sua importância para o indivíduo. Não deve basear-se somente em modelos, propostas e parâmetros sugeridos, e sim, deve ser refletivo de forma crítica e consciente para que seja um trabalho realmente eficiente.

O estudo sobre a música presente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é muito interessante e válido, porém não é o único caminho a ser trilhado. O professor não deve se prender somente a uma ideia. É preciso que pesquise o assunto sob vários pontos de vista, procurando adaptar as informações à realidade de sua sala de aula.

É primordial que o profissional de Educação Infantil tenha conhecimento a respeito da música e de como ela pode contribuir para a formação da criança.

De fato, percebe-se que muitas vezes nos deparamos diante de uma problemática que promove a destruição do real valor da música no desenvolvimento infantil, conduzindo a práticas estereotipadas de condicionamento e adestramento, limitando ou mesmo interrompendo o processo que deveria ser de construção e estímulos à criatividade.

Quero com isso alertar para a ideologia que serve muitas vezes para estereotipar futuros cidadãos e promover indivíduo que em vez de interagirem politicamente na sociedade, aceitam passivos a certas imposições, sem questionar.

Se buscarmos mudanças em nosso sistema educacional e em nossa prática profissional, teremos consciência de que é essencial promovê-las efetivamente, envolvendo toda a estrutura escolar e não somente partes do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a prática da utilização da música na educação deve estar calcada em reflexões constantes sobre a sua importância, para que também seja um instrumento para transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília:MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Música na escola: o uso da voz**. Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro. Série Didática, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: Era uma vez quer que conte outra vez?**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DAVIS, Cláudia & OOLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DUARTE, José Francisco. **Por que Arte-Educação?** São Paulo: Papirus, 2001.
- EMMANUEL, Maurice. **Iniciação à música**. Porto Alegre: Globo, 1962.
- FAZOLO, Eliane. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravi, 1997.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**. Porto Alegre: Movimento República, 1976.
- PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo, McGraw-Hill, 1981.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:**

problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

SALLES, Juliana da Mota. & PRADO, Ricardo. **Música, maestros! Nova Escola**, São Paulo. n. 122. Maio, 1999.

VIGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.





ESTRATÉGIAS PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS¹

RESUMO

Este artigo aborda a integração da inovação na Educação Infantil, destacando estratégias para promover um desenvolvimento integral nas crianças. Explora-se o uso da tecnologia, metodologias ativas, desenvolvimento socioemocional, inclusão, parceria com os pais, desafios e soluções, avaliação formativa e a importância da consciência ambiental desde os primeiros anos. Podendo explorar como a educação infantil está se adaptando às demandas contemporâneas, enfocando a inovação e as estratégias utilizadas para promover um desenvolvimento integral nas crianças. Exploração de abordagens pedagógicas inovadoras, como a pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em problemas, e outras metodologias que incentivam a participação ativa das crianças.

Palavras-chave: Desafios; Inclusão; Inovações; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação das bases do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças, sendo um período fundamental para estabelecer os alicerces de aprendizagem ao longo da vida. No contexto contemporâneo, a dinâmica desse ambiente educacional passa por transformações marcadas pela busca incessante por inovação e pela superação de desafios inerentes a uma sociedade em constante evolução.

Esta introdução visa explorar o tema "Inovação e Desafios na Educação Infantil: Estratégias para um Desenvolvimento Integral", um cenário que demanda uma análise profunda das práticas pedagógicas, metodologias e recursos empregados nesse estágio crucial da formação educacional. A inovação torna-se uma força motriz, impulsionando a busca por

abordagens mais eficazes, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas, enquanto os desafios surgem como oportunidades para aprimoramento e adaptação.

No âmbito da inovação, destaca-se a crescente integração da tecnologia no ambiente educacional infantil, visando potencializar experiências de aprendizagem por meio de ferramentas digitais, jogos educativos e aplicativos específicos. Metodologias ativas, como a pedagogia de projetos e a aprendizagem baseada em problemas, emergem como estratégias dinâmicas que promovem a participação ativa das crianças, estimulando a curiosidade e a autonomia.

A dimensão socioemocional assume papel preponderante nesse contexto, uma vez que estratégias que promovem o desenvolvimento emocional e social das crianças contribuem significativamente para um crescimento integral. A inclusão na primeira

¹ Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade das Aldeias de Carapicuíba, FALC. Professora de Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino, SEE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

infância é um princípio essencial, buscando criar ambientes educacionais que atendam às necessidades individuais de cada criança, independente de suas características.

A parceria entre educadores e pais emerge como um pilar fundamental, reconhecendo a importância da colaboração mútua para o sucesso do processo educativo. No entanto, a introdução não ignora os desafios intrínsecos a esse cenário inovador, tais como a resistência a mudanças, a falta de recursos adequados e as disparidades na acessibilidade à educação infantil de qualidade.

Além disso, a avaliação na primeira infância torna-se um ponto crucial, explorando métodos que vão além da tradicional avaliação somativa, focando em abordagens formativas que acompanham o progresso contínuo das crianças, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem. A reflexão sobre a importância de incorporar a consciência ambiental desde os primeiros anos, buscando criar cidadãos conscientes e responsáveis.

Assim, ao explorar a interseção entre inovação e desafios na Educação Infantil, este estudo visa proporcionar uma visão abrangente e atualizada sobre as estratégias que moldam o desenvolvimento integral das crianças nos dias de hoje.

Desde o advento à existência, a criança partilha com a família o seu domínio educativo por excelência. Ali se obtém conhecimento, princípios e atitudes que estabelecem os fundamentos do crescimento abrangente. Este ambiente de afeto, contenção, incentivo, respaldo e acompanhamento moldará sua identidade. Para que este procedimento se desenlace, é imperativo que exista consideração e entendimento: os infantes necessitam não apenas de entendimento, mas também de calma, reforço e determinação, em um ambiente de carinho e motivação positiva, embora, lamentavelmente, muitas vezes e por diversas razões, não seja a realidade que as crianças vivenciam.

"[...] a escola hoje deve possuir um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, desenvolvendo desde a

educação infantil, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual das crianças, capacitando-as a serem capazes de buscar informações, onde quer que elas estejam a fim de utilizá-las no seu cotidiano" (Krefta, 2011).

Mas quando a criança cresce novos ambientes são abertos que consolidam o curso e acrescentam importantes contribuições para essa construção (Menegolla, 2002).

As inicialmente percepções da natureza instigam a criança a aprofundar em seu universo algumas perspectivas de significativa relevância que previamente lhe foram transmitidas através de outros estímulos, como narrativas tradicionais ou fábulas. A instrução formal fora do âmbito familiar, que de maneira científica e técnica busca desenvolvimento e realizações que constituirão fundamentos para variadas atitudes na sociedade, possibilita as primeiras expressões no sentido da conservação do meio ambiente.

Na educação infantil, que compreende diferentes modalidades de ensino e aprendizagem para crianças desde os primeiros dias de vida até o início na escola primária (0 a 6 anos), ainda nessa fase a criança descobre que a vida e o meio ambiente devem ser protegidos (MENEGOLLA, 2002).

A formação infantil abrange instituições como creches, pré-escolas, iniciativas de assistência social para crianças, entre outras, correspondendo ao período de cuidado e ensino nos primeiros anos de vida, fora do âmbito familiar. Nessa ótica, os planos educacionais assumem singular importância, visto que através de práticas simples, como colocar um feijão em um algodão umedecido, a criança pode testemunhar o surgimento da vida.

É crucial ter em mente que os fatores educacionais (tanto familiares quanto extrafamiliares) coexistem e se complementam, não são isolados, mas interagem de maneira constante e dinâmica. A instituição educacional surge em resposta ao abandono de crianças, pois desde os estabelecimentos voltados para os pequenos, teve o propósito de mantê-los

distantes de situações perigosas, desempenhando um papel de custódia e provendo cuidados às camadas populares. Era incomum falar sobre uma verdadeira preocupação educacional (MENEGOLLA, 2002).

EXPLORANDO OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Podemos escolher algumas concepções que podem atuar como ferramentas de ponderação e avaliação na prática educativa nas instituições de ensino pré-escolar. Essas atividades de menor complexidade podem ser implementadas de acordo com as diferentes faixas etárias das crianças. Apresentaremos algumas situações que podem auxiliar a atuação docente. A prática de conservar água representa uma iniciativa significativa para instruir as crianças sobre sua natureza como um recurso limitado, e, portanto, é fundamental utilizá-la com responsabilidade. Nesse sentido, devemos orientá-las sobre pequenas ações que contribuem para a economia de água, como fechar a torneira ao escovar os dentes ou limitar o tempo no banho, entre outras medidas. Também merece atenção a economia de energia elétrica, pois a conscientização sobre a poupança é crucial para que as crianças compreendam que o uso de eletricidade implica custos para o meio ambiente. Portanto, instruí-las sobre a importância de apagar as luzes ao sair de um ambiente, evitar acender luzes desnecessárias ou desligar aparelhos que não estão sendo utilizados são pequenos gestos que contribuem para a preservação do ambiente.

“[...] a escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem seu percurso na escola” (DIAS, 1984. p. 3, 4).

Manter a higiene do ambiente é também uma responsabilidade na qual as crianças podem contribuir. Portanto, instruí-las sobre a não disposição de papéis ou embalagens no solo e, caso não haja lixeiras nas proximidades, sugerir

que sejam guardados nos bolsos até encontrar uma, amplia as possibilidades de fomentar a autonomia dos aprendizes. Outra medida de significativa importância é conduzir uma análise, reunindo todos os resíduos gerados e transportando-os para serem depositados no recipiente apropriado, que será fornecido pelo docente – recomendando, nesse contexto, evitar elementos de natureza orgânica. Ao término da semana, os estudantes terão a oportunidade de separá-los para participar de alguma iniciativa de reciclagem e ponderar sobre a preservação (LIBANEO, 1994). Compartilhar brinquedos, materiais, instalações escolares, vestuário, etc., é uma atitude generosa para com o meio ambiente, uma vez que os recursos são limitados. Portanto, é válido ensiná-los que, quando não estiverem em uso, esses itens podem ser repassados a quem deles necessite.

A atividade de desenhar é apreciada pelas crianças, e instruí-las a serem respeitadas com a natureza é essencial para a preservação ambiental, permitindo que expressem suas inquietações, desejos, emoções, sonhos, etc., no papel. O ato de desenhar é fundamental para o desenvolvimento pessoal, considerando tudo o que ele proporciona, e essa prática pode ser também sustentável se, ao invés de utilizarmos novas folhas para cada desenho, optarmos por reutilizar o verso das folhas já utilizadas (LIBANEO, 1994). As plantas, como seres vivos, demandam cuidado, pois desempenham um papel fundamental na purificação da atmosfera e na preservação do nosso ecossistema.

Portanto, elas não devem ser pisadas, pelo contrário, é bom ensinar as crianças a cuidar das plantas, uma vez que são pequenas e em constante processo de socialização (LIBANEO, 1994). O mobiliário é para todos, então é fundamental que as crianças cuidem dele como responsabilidade e autonomia. Desse modo, ensinar-lhes a serem respeitadas e cuidadosas com tudo o que existe em nosso meio ambiente e que tudo aquilo pertence a todos os cidadãos. Do mesmo modo o respeito animal também faz parte do ensino da ecologia (MENEGOLLA, 2002).

Animais, de estimação e animais selvagens, são seres vivos que devemos cuidar e respeitar. No caso de animais de estimação, pode-se propor as crianças o cuidado para com eles, alimentando-os, levando-os para passear, fornecendo-lhes os serviços médicos necessários e, acima de tudo, ensinando-as a respeitar seu espaço e tratá-los com amor. Por último, mas não menos importante, devemos ensinar-lhes respeito pelas outras pessoas com quem dividirão os espaços sociais.

Com o passar do tempo, a importância da atenção educacional precoce já é um fato amplamente aceito. A função original da educação inicial, de natureza previdenciária, influenciou grandemente seu desenvolvimento, e hoje se pode afirmar que ela é válida em quase todos os sistemas escolares do mundo, juntamente com a outra função mais recente de orientação educacional.

CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

O desenvolvimento integral é um conceito fundamental que abrange todas as dimensões do ser humano ao longo de sua jornada de vida. Vai além do simples crescimento físico, englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. No contexto da educação, o desenvolvimento integral refere-se à promoção holística das capacidades da pessoa, abrangendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais essenciais para uma participação efetiva na sociedade.

Na infância, o desenvolvimento integral começa nos primeiros anos de vida, sendo influenciado por diversos fatores, incluindo o ambiente familiar, a educação formal, as interações sociais e os estímulos educativos. Crianças que experimentam um ambiente seguro, estimulante e afetivo geralmente têm um desenvolvimento mais equilibrado.

A educação desempenha um papel crucial no fomento do desenvolvimento integral. Estratégias pedagógicas que abordam as

diferentes dimensões do aprendizado, como a cognitiva, afetiva e social, são essenciais para promover um crescimento integral. Isso inclui métodos que incentivam a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração e a autoexpressão.

O desenvolvimento integral não é exclusivo da infância; ele persiste ao longo da vida. Em diferentes estágios, as necessidades e desafios evoluem, mas a busca por um equilíbrio entre as diversas dimensões continua sendo um princípio orientador. Na adolescência, por exemplo, o desenvolvimento integral pode envolver a construção de identidade, a autonomia e a tomada de decisões responsáveis.

A abordagem do desenvolvimento integral reconhece a interconexão entre as diferentes áreas da vida de uma pessoa e destaca a importância de uma educação que vá além dos aspectos puramente acadêmicos. Isso implica uma compreensão abrangente das necessidades individuais, considerando o contexto cultural, social e emocional.

Em síntese, o desenvolvimento integral é um conceito abrangente que busca cultivar o potencial humano em todas as suas facetas. Desde a infância até a idade adulta, a promoção de experiências educacionais e ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral contribui para a formação de indivíduos equilibrados, capazes de enfrentar os desafios da vida de maneira resiliente e participativa.

A ATIVIDADE LÚDICA E O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

A interação entre a atividade lúdica e o ambiente de aprendizagem desempenha um papel central no desenvolvimento educacional das crianças, proporcionando uma abordagem integrada e envolvente para o processo de ensino-aprendizagem. A atividade lúdica, marcada pelo caráter lúdico e recreativo, oferece oportunidades valiosas para a exploração, descoberta e construção do conhecimento de maneira prazerosa.

No contexto da sala de aula, a inserção de atividades lúdicas visa não apenas promover o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalecer aspectos socioemocionais e motores das crianças. Brincar torna-se uma linguagem universal na infância, permitindo a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e a construção de habilidades sociais fundamentais.

O ambiente de aprendizagem, por sua vez, desempenha um papel crucial na facilitação e otimização das atividades lúdicas. Uma sala de aula bem projetada e equipada cria um espaço propício para a diversidade de atividades, proporcionando estímulos visuais, auditivos e táteis que enriquecem a experiência educativa. A organização do espaço, o uso de materiais adequados e a criação de áreas específicas para diferentes atividades contribuem para a eficácia do aprendizado lúdico.

A interconexão entre a atividade lúdica e o ambiente de aprendizagem é evidente em abordagens pedagógicas como a pedagogia de projetos, onde a criança é incentivada a explorar temas de seu interesse através de atividades práticas e lúdicas. A ludicidade também se destaca em práticas de aprendizagem ativa, onde o aluno é o protagonista de sua própria jornada educacional, participando ativamente na construção do conhecimento.

Além disso, a tecnologia pode ser integrada de maneira lúdica, proporcionando novas formas de interação e engajamento no ambiente educacional. Jogos educativos, aplicativos interativos e recursos multimídia são ferramentas que podem enriquecer a experiência lúdica, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades digitais.

A compreensão da importância da atividade lúdica no ambiente de aprendizagem vai além da educação infantil, estendendo-se aos diferentes níveis de ensino. O lúdico é reconhecido como um facilitador da aprendizagem ao longo da vida, promovendo a curiosidade, a motivação intrínseca e a retenção do conhecimento.

Em síntese, a articulação efetiva entre a atividade lúdica e o ambiente de aprendizagem cria uma dinâmica educativa enriquecedora, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, fomentando o gosto pelo aprendizado e preparando-as para enfrentar os desafios do século XXI. Essa abordagem holística reconhece a importância do brincar como uma poderosa ferramenta educacional, capaz de transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço de descobertas, construção de significados e crescimento pessoal.

Para Vygotsky (1978, p.86) a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como através da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes fortalece o desenvolvimento de habilidades.

Maluf (2003) mostra a importância das brinquedotecas dentro das escolas, dessa forma, cita a importância da exploração desse ambiente muito importante no desenvolvimento da criança:

“O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.” (MALUF, 2003, p.9).

Nesta etapa, é fundamental que a criança não sinta receio de cometer equívocos; por isso, é de extrema importância criar um ambiente propício. Incentivar a busca pelo conceito abstrato por meio de atividades lúdicas facilita grandemente o processo de aprendizado. A escola, muitas vezes, é percebida como um espaço eminentemente focado em conteúdos, e, ao ingressar, a criança pode se sentir desorientada. Muitas iniciam o ano com dificuldades, uma vez que, acostumadas com brincadeiras na educação infantil, sentem a necessidade de continuar esse tipo de atividade, a qual é retirada no ensino fundamental. Isso

pode resultar em um início desafiador para a criança, que se vê privada do aspecto lúdico. No entanto, é um equívoco; devemos reintegrar os jogos lúdicos, pois são essenciais para o progresso infantil.

Compreendemos, portanto, que a aprendizagem significativa, aquela que de fato ocorre, está conectada aos fatores familiares, institucionais e sociais.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução de metodologias ativas na educação infantil representa uma abordagem pedagógica inovadora, centrada no protagonismo e na participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Essa estratégia busca romper com a tradicionalidade do ensino, promovendo um ambiente mais dinâmico, estimulante e alinhado às características naturais do desenvolvimento infantil.

Essas metodologias destacam-se por envolverem práticas que incentivam a participação direta das crianças em suas próprias descobertas. O conceito de aprendizado ativo vai além da simples absorção de informações, englobando a resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento.

A implementação de metodologias ativas na educação infantil inclui práticas como a aprendizagem baseada em projetos, que permite que as crianças explorem tópicos de seu interesse de maneira investigativa e criativa. A pedagogia de projetos também destaca a interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada.

Outra metodologia ativa relevante é a aprendizagem cooperativa, que fomenta a colaboração entre as crianças, promovendo o trabalho em equipe, a comunicação e o compartilhamento de ideias. Esse enfoque social não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para as habilidades socioemocionais.

A inserção de tecnologias educacionais também faz parte das metodologias ativas, utilizando recursos digitais de maneira apropriada para a faixa etária, a fim de enriquecer as experiências de aprendizado. Jogos educativos, aplicativos interativos e plataformas online podem proporcionar engajamento e estimular a curiosidade.

É fundamental destacar que a aplicação efetiva de metodologias ativas na educação infantil requer um ambiente propício, com espaços flexíveis e materiais adequados que favoreçam a exploração e a experimentação. O papel do educador nesse contexto é o de um facilitador, incentivando e guiando as crianças em suas descobertas, estimulando o pensamento crítico e a autonomia.

No entanto, desafios como resistência a mudanças e a necessidade de capacitação docente são considerações importantes ao implementar metodologias ativas. A integração bem-sucedida dessas abordagens depende da formação contínua dos educadores e do apoio institucional.

Em resumo, a introdução de metodologias ativas na educação infantil representa uma evolução significativa no modelo educacional, promovendo uma aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada às necessidades individuais das crianças. Essa abordagem inovadora visa preparar os pequenos para enfrentar os desafios do século XXI, estimulando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as habilidades socioemocionais essenciais para o seu crescimento integral.

AS DIMENSÕES DO JOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A relação intrínseca entre as dimensões do jogo e a construção do conhecimento é um fenômeno complexo e essencial na formação educacional. O jogo, compreendido como uma atividade lúdica e recreativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das pessoas.

Este resumo explorará as diversas facetas dessa interação.

A primeira dimensão do jogo na construção do conhecimento reside na sua capacidade de estimular a criatividade e a imaginação. Por meio de jogos, as pessoas são desafiadas a explorar novas ideias, conceitos e cenários, promovendo a expansão do pensamento criativo e a capacidade de resolução de problemas.

A segunda dimensão abrange o aspecto social dos jogos, proporcionando oportunidades para interações sociais e colaboração. Jogos de grupo incentivam a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe, habilidades cruciais para a vida em sociedade.

A terceira dimensão destaca o jogo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Através de jogos educativos, é possível abordar conceitos complexos de maneira lúdica, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento. Essa abordagem pedagógica torna a aprendizagem mais envolvente e prazerosa.

A quarta dimensão refere-se à promoção do desenvolvimento motor. Jogos que envolvem movimento físico contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras e coordenação, beneficiando o desenvolvimento global das pessoas, especialmente em idades mais jovens.

A quinta dimensão destaca o jogo como um catalisador para a construção de habilidades emocionais. Ao lidar com desafios e vitórias nos jogos, os indivíduos desenvolvem a resiliência, a gestão emocional e a capacidade de lidar com situações adversas.

A sexta dimensão concentra-se no papel do jogo na construção de habilidades cognitivas. Jogos de estratégia, quebra-cabeças e desafios mentais estimulam o pensamento crítico, a tomada de decisões e o raciocínio lógico.

A sétima dimensão aborda o jogo como uma ferramenta para o desenvolvimento de competências digitais. Jogos eletrônicos

educativos proporcionam experiências interativas, promovendo a alfabetização digital e a adaptação às tecnologias.

A oitava dimensão refere-se à importância do jogo na promoção da aprendizagem ao longo da vida. A abordagem lúdica cria um ambiente propício para a busca contínua do conhecimento, incentivando a curiosidade e a motivação intrínseca.

Em suma, as dimensões do jogo na construção do conhecimento abrangem uma gama diversificada de aspectos, desde a estimulação criativa até o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. A compreensão dessas dimensões fornece insights valiosos para educadores, pais e pesquisadores na criação de estratégias pedagógicas e ambientes propícios ao desenvolvimento holístico das pessoas. O jogo, quando incorporado de maneira deliberada e reflexiva, emerge como um elemento catalisador no processo contínuo de construção do conhecimento ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a abordagem "Inovação e Desafios na Educação Infantil: Estratégias para um Desenvolvimento Integral" destaca-se como uma perspectiva dinâmica e abrangente no cenário educacional voltado para crianças em idade pré-escolar. Ao longo deste estudo, foram explorados diversos aspectos que visam aprimorar a qualidade da educação infantil, promovendo um desenvolvimento integral das crianças.

A introdução do uso estratégico da tecnologia na educação infantil foi considerada, destacando a importância de incorporar ferramentas digitais de forma segura e educativa. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, foram discutidas como meios eficazes de engajar as crianças de maneira participativa e estimulante.

O desenvolvimento socioemocional também emergiu como um ponto central,

ênfatizando a importância de estratégias que promovam a inteligência emocional e relacional desde os primeiros anos de vida. A inclusão na primeira infância foi abordada como um princípio fundamental, visando criar ambientes educacionais que atendam às necessidades individuais das crianças.

A parceria entre educadores e pais foi destacada como uma colaboração essencial para o sucesso do processo educacional, reconhecendo a influência mútua na formação das crianças. Os desafios enfrentados na implementação de estratégias inovadoras também foram reconhecidos, incentivando a busca por soluções criativas e adaptáveis.

A avaliação formativa na primeira infância foi explorada como uma abordagem mais holística, acompanhando o progresso contínuo das crianças de maneira mais individualizada. A conscientização ambiental desde os primeiros anos foi considerada crucial, integrando práticas sustentáveis de forma educativa e lúdica.

Ao finalizar estas considerações, é evidente que a inovação na educação infantil não apenas reflete a adaptação às demandas contemporâneas, mas também representa um compromisso em proporcionar experiências educacionais enriquecedoras que preparem as crianças para os desafios futuros. A implementação efetiva dessas estratégias requer não apenas a colaboração entre educadores, pais e instituições, mas também a flexibilidade para abordar os desafios de forma proativa, promovendo, assim, um desenvolvimento integral e equitativo nas fases iniciais da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Mariana Marcondes. **O brinquedo- sucata e a criança**. São Paulo, editora Loyola, 1994.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar?** Como planejar? Petrópolis: Vozes, 2002.p.15 a 37.
- VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 4.

A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCELA RODRIGUES PIMENTEL¹

RESUMO

As brincadeiras e jogos podem ser utilizados como forma de ensino e aprendizagem, sendo possível verificar que as crianças passam a desenvolver melhor os aspectos motores, cognitivos e sociais, considerando também as regras, para desenvolver a maturidade apropriada ao intelecto, contemplando uma efetividade psicomotora. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral, uma discussão a respeito da concepção de lúdico na educação; e como objetivos específicos, a ludicidade como recurso pedagógico a ser utilizado no desenvolvimento e aprendizagem infantil, com a intenção de trazer reflexões sobre o papel do professor em sua prática de sala de aula. Para tal, foi realizada revisão bibliográfica a respeito do tema, buscando fundamentação teórica sobre a questão. Os resultados demonstraram que é possível, por meio de releituras, compreender o desenvolvimento da criança com base no uso da ludicidade.

Palavras-chave: Aspectos Motores; Cognição; Desenvolvimento Social.

A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ASPECTOS MOTORES, SOCIAIS E COGNITIVOS AO LONGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dias atuais, questões voltadas para o desenvolvimento psicomotor encontram-se cada vez mais presentes no cotidiano escolar, havendo a necessidade de discussão a respeito do tema.

A ludicidade e a psicomotricidade podem ser considerados dois elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, pois, são fundamentadas no desenvolvimento infantil, em especial na sua primeira fase, na qual elas desenvolvem o pensamento participativo e o corpo em movimento.

Nesse sentido, brincar é um dos momentos mais prazerosos durante a infância. Quando envolve jogos e brincadeiras, a criança se

desenvolve melhor, estimulando a imaginação, a socialização e memória, melhorando também a sua afetividade:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Bagozzi em Curitiba. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura da Cidade de São Paulo, PMSP.

Tanto a ludicidade quanto a psicomotricidade permitem a construção de um trabalho pedagógico completo e pleno. É nesta fase que se possibilita a aprendizagem e a autonomia das crianças. A ludicidade está relacionada ao desenvolvimento psicomotor, que neste caso, pode ocorrer com atos simples como o brincar.

Já a psicomotricidade está relacionada a motricidade. Nesse caso, são utilizadas técnicas que facilitam a expressão corporal e contribuem também para apreender o conceito de espacialidade (ZANLUCHI, 2005).

Para que esses conceitos sejam trabalhados no ambiente escolar e atinjam seus objetivos, é necessário discutir o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, bem como a responsabilidade do professor ao longo do processo.

Assim, o presente artigo apresenta como objetivo geral, uma breve discussão a respeito da concepção de lúdico no processo educacional; e como objetivos específicos, a ludicidade enquanto recurso pedagógico a ser utilizado no desenvolvimento e aprendizagem infantil, trazendo reflexões sobre o papel do professor em sua prática de sala de aula.

A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE DO PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO

Quando se discute ludicidade, é possível dizer que ela inevitavelmente está presente no cotidiano. Indo mais além, com relação ao ambiente escolar, o mesmo termo pode ser utilizado para abrir as portas do conhecimento.

Remetendo-se a sala de aula, o lúdico participa não só do processo de ensino e aprendizagem, como contribui para gerar resultados importantes. Os jogos e brincadeiras propiciam o encontro do “eu” com o outro, estabelecendo relações de troca e autoconhecimento (FORTUNA, 2001).

A ludicidade necessita da troca de experiências e saberes pedagógicos. Para Luckesi (2005) pensar em uma atividade lúdica implica

diversão. Porém, a ludicidade pode ser caracterizada e compreendida pela plenitude que ela possibilita a quem participa da mesma.

O lúdico se faz importante na vida da criança desde o berço, seja na brincadeira com os pais, irmãos, familiares e mais adiante com os colegas de sala de aula ajudam a desenvolver características psicológicas, psicomotoras e sociais.

Ou seja:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 2002, p. 61).

Para que o professor se utilize da estratégia lúdica é necessário acreditar na capacidade do trabalho, a fim de organizar atividades que mais do que brincadeiras, possam desenvolver conhecimento em seus estudantes. Durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diversas linguagens, exercem a capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para suas inquietações (FONSECA, 1998).

Ao se falar em psicomotricidade, vem à mente brincadeiras que contemplem o ensino e a aprendizagem, explorando a individualidade das crianças por meio de símbolos, contato físico, movimento e relações sociais.

Beckert (2015), relata que a psicomotricidade compreende o movimento e o desenvolvimento do corpo, a partir de ocorridas pelo desenvolvimento de atividades lúdicas. O conhecimento vai sendo construído através das brincadeiras e da integração que ocorre entre as crianças.

Fonseca (1998), definiu a psicomotricidade como um aspecto afetivo, que desenvolve os movimentos em geral, como a tonicidade, a gravidade, a postura, além da noção do próprio corpo, da lateralização e direcionalidade o que a torna essencial no processo global da aprendizagem.

É através dela que o corpo e a motricidade podem ser trabalhados de forma associada. A psicomotricidade trabalha diversos aspectos cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Garanhani e Moro (2001), discutem que o corpo em movimento ao longo da infância constitui a matriz básica em que se desenvolve a aprendizagem. A criança transforma em símbolo tudo aquilo que experimenta corporalmente, construindo assim seu pensamento. A linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal ao descobrir e construir conhecimentos.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998, p.32) que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização”.

Ainda:

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra (VYGOTSKY, 1994, p.54).

Kishimoto (2012), os jogos e brincadeiras influenciam diretamente no desenvolvimento da criança, mas, que, além disso, se faz necessária a intervenção do professor para mediar as regras e limites de cada jogo ou brincadeira.

Fazer uso de brincadeiras na educação infantil garante grandes avanços, desenvolvendo a criança como um todo. Considera ainda que os jogos estão intimamente ligados à imaginação, promovendo assim, aspectos cognitivos, denominado de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) (VYGOTSKY, 1994).

Nesse sentido, quanto mais a criança desenvolve aspectos relacionados a sua

realidade, mais maturação lógica ela terá, cabendo a família e ao professor proporcionar-lhe uma infância rica de estímulos, tanto a fantasia quanto a imaginação.

COMO TRABALHAR COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPLANDO ASPECTOS COGNITIVOS E MOTORES

A aprendizagem construída através de jogos e brincadeiras contribui de forma significativa para o ensino e a aprendizagem durante a Educação Infantil. Inúmeros estudiosos relatam que a educação psicomotora é contemplada nas escolas em dois momentos distintos: o primeiro nesta etapa escolar; já o segundo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta fase as crianças estão vivenciando um mundo de descobertas. É preciso lembrar que o desenvolvimento infantil ocorre entre 0 e 5 anos de idade. A criança, nesse momento, aumenta seu potencial de socialização, geralmente através da família, por meio de gestos. Ao ser matriculado na escola, essas mesmas relações sociais se ampliam, instigando a criança a fazer novas descobertas e descobrir realidades diferentes da que está habituado (RODRIGUES, 2012).

É justamente no brincar que a criança passa a reproduzir o seu cotidiano. Cabe ao professor saber explorar esse momento para que a brincadeira possibilite o processo de aprendizagem, facilitando a construção da sua identidade, desenvolvendo a sua criatividade, resultando no desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos (ARANHA, 2016).

Esse tipo de estratégia contribui para o desenvolvimento da autoestima da criança. O professor que trabalha a ludicidade e a psicomotricidade ao mesmo tempo precisa observar de forma atenta, como a criança participa das vivências em sala de aula e como o seu repertório cultural é ampliado (KRAMER, 1996).

Apesar do que já foi discutido é necessário lembrar que a importância da aplicação de jogos e brincadeiras na educação tem variado ao longo dos tempos. Sabe-se que inúmeras são as vantagens em se aplicar esse tipo de metodologia, porém, apesar de ainda ser alvo de críticas, a reformulação da educação, tem tornado-a como alternativa interessante para a solução de problemas de ordem pedagógica (BECKERT, 2015).

Isso ocorre devido a reestruturações educacionais e políticas no Brasil. Na literatura é possível encontrar citações a respeito de que em períodos de inquietação política e crise econômica, as pesquisas em torno dos jogos e brincadeiras aumentam.

Por sua vez, tem-se outro aspecto negativo, a especialização demasiada de brinquedos considerados educativos, acabam por trabalhar situações cada vez mais específicos. Esse tipo de jogo acaba por tirar a naturalidade e muitas vezes pode desenvolver na criança certo medo com relação aos jogos, pois, perde-se o prazer em jogar (KISHIMOTO, 2012).

DESAFIOS AO PROFESSOR E AS PRÁTICAS NECESSÁRIAS PARA DESENVOLVER A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE

Deve-se lembrar que em todo esse contexto, o professor é o mediador do conhecimento. Ele deve em sua prática elaborar atividades que possam incorporar a brincadeira, o jogo, o lúdico, o prazer, o movimento corporal e a alegria dentro do ambiente escolar. Sabe-se que os professores de educação infantil, em especial, trabalham com a integralidade infantil (ORFAN, 2014).

Porém, deve-se trabalhar outras questões com o professor, como a própria autoconfiança, compreendendo que a ludicidade não é um momento para "matar a aula", mas, sim um momento para o desenvolvimento de competências e habilidades que o estudante levará para o resto da sua vida.

O professor que inclui jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica deve

explicitá-lo em seu planejamento, visando assim a atender às necessidades das crianças. Antes é preciso realizar uma pesquisa para a escolha das mesmas e que estas sejam direcionadas para cada faixa etária da criança (RODRIGUES, 2013).

Desta forma:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988), discute sobre a Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal na infância, resulta em diferentes problemas na fase adulta, entre eles o mau relacionamento com o próprio corpo. O movimento e a expressão corporal são formas de a criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreender significados, descobrir-se enquanto sujeito e construir sua identidade a partir disso.

Além disso, é necessário refletir sobre o que solicitar quanto às atividades corporais e observar as expressões da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. É mais, aprofundar situações que contemplem aspectos mais específicos da corporeidade e dos aspectos motores (BRASIL, 1998, p. 39).

Assim, a psicomotricidade e a ludicidade atuam como fatores fundamentais para serem trabalhados desde a primeira infância incluindo inclusive a fase adulta. Infelizmente, ainda existem situações inerentes que impedem a aplicação dentro das escolas.

Muitas são as vezes que a ludicidade é deixada de lado pelo professor, não fazendo parte do planejamento e do trabalho como deveria ocorrer no ambiente educacional. Sem o incentivo necessário, o professor acaba não colocando em prática essas atividades (RESENDE, 2018).

Assim, para Fortuna (2001), utilizar-se do lúdico como estratégia de ensino é um desafio

para o professor, pois, além de preparar seu plano de aula, ainda deve, no momento da aplicação, participar das brincadeiras junto com as crianças para observar as interações e as trocas de conhecimento entre eles.

Por fim, é de suma importância que o professor contemple esses saberes e práticas a sua rotina diária, valorizando as brincadeiras no cotidiano das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o tema discutido, é possível concluir que o referencial teórico encontra mais subsídios para a aplicação e a gestão da ludicidade e da psicomotricidade em sala de aula, do que empecilhos.

As brincadeiras e jogos possibilitam a interação social da criança, ampliando seus conhecimentos de mundo fazendo-a interagir com as demais crianças, desenvolvendo a memória, a linguagem, a percepção, a criatividade e diferentes competências e habilidades que desenvolverão as estruturas psicológicas e cognitivas dessas crianças, construindo cidadãos mais seguros de si.

Acredita-se assim, na importância da utilização das brincadeiras e jogos na sala de aula, obviamente que com um caráter educativo, onde além de habilidades, o estudante possa desenvolver e compreender através de estímulos, as diferentes disciplinas do currículo.

Outro fator importante a se lembrar é a dinâmica da sala de aula. O professor, depois da família é o adulto que tem maior contato com aquela criança e é através de suas ações e responsabilidade que a mesma poderá se desenvolver de forma plena, levando-se em consideração o planejamento e a forma como o professor desenvolverá esse conhecimento nos estudantes.

Nesse sentido, dentre outros aspectos, deve-se considerar que o desenvolvimento infantil é cercado de diferentes situações, mas, que em todas elas, deve haver respeito às diferenças, a afetividade, as emoções e os estímulos sensorio-motores.

Pode-se concluir que a introdução do psicomotricidade e da ludicidade facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais, sendo de extrema importância realizar atividades diferenciadas que contemplem as mais diversas formas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ARANHA, M.L. **A importância da ludicidade e da psicomotricidade para a educação infantil**. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. 33p. João Pessoa, PB. 2016.
- ASSIS, O.Z.M.A. **Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI**. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- BECKERT, E.A. **Psicomotricidade infantil: a arte de brincar e aprender através do lúdico**. Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). 17 p. 2015.
- BERGE, Y. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FONSECA, V. Da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2001.
- GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.
- KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2012.
- KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LUCKESI, C.C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna**. 2005.
- ORFAN, N.M.M. **O lúdico como recurso pedagógico no desenvolvimento psicomotor da criança**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Monografia de Especialização, 29 p. Medianeira, 2014.
- RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.
- RODRIGUES, P.T.M. **O desenvolvimento psicomotor, por meio das atividades lúdicas na pré-escola**. Guará, DF. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdades Integradas PROMOVE de Brasília e Instituto Superior de Educação ICESP. 17p. Jun, 2013.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação**: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

RESUMO

Este artigo procura explorar ideias a respeito da expressão artística e sua relevância. A abordagem metodológica se concentra na criação artística, que será abordada por meio de autores relevantes e pesquisas realizadas na internet, com leituras sobre a importância da expressão artística na educação. Ao estudar arte na escola, os jovens podem integrar os variados significados presentes na esfera do tangível e do virtual, do devaneio e da realidade. Essa integração é essencial para a construção da identidade e da consciência dos jovens, que poderão assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando-se indivíduos menos propensos à violência e mais conscientes de seu verdadeiro papel no mundo. No Brasil, encontramos uma ampla diversidade cultural, o que permite explorar de maneira mais profunda as inúmeras formas de linguagem artística como fonte de aprendizado, pois a arte não pode ser ensinada da mesma maneira em todas as escolas. Afinal, cada indivíduo carrega consigo uma diversidade cultural que tem origens variadas, influenciadas por africanos, europeus e indígenas, mesmo dentro do mesmo estado. A educação por meio da arte permite ir além do que é estabelecido, aprendendo de forma mais crítica e contextualizada os elementos visuais do mundo.

Palavras-Chave: Expressão Artística; Relevância; Instituições Educacionais.

INTRODUÇÃO

A existência humana se desenrola em um mundo repleto de diversidades e transformações contínuas, o que também se reflete no âmbito educacional. O papel da instituição escolar ao ministrar disciplinas artísticas é de fundamental importância para a integração social e o processo de aprendizagem do aluno, permitindo a visualização dos inúmeros benefícios para o desenvolvimento individual, seja por meio da música, da dança, do teatro ou das artes visuais. Além disso, a educação não deve se limitar apenas à "instrução", mas sim ser uma formadora da cultura de uma comunidade, de um povo ou

de uma nação.

No contexto de Martins:

O estudante deve ser capacitado para, a partir das expressões verbais, escritas, sonoras e visuais, ser capaz de organizar a sequência de eventos e conectá-los de forma lógica. Quando ele narra algo baseado em suas observações, ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias e resolver problemas, dúvidas e sentimentos presentes em sua vida cotidiana (MARTINS, 2011, p.77).

A trajetória histórica do ensino artístico no Brasil apresenta uma série de obstáculos que dificultaram a adequada incorporação dessa disciplina nas escolas. Diante disso, surge o

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

desejo de compreender se os professores dessa instituição reconhecem a importância que deve ser atribuída a essa disciplina, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

A problemática deste artigo reside na importância da Arte na Educação e nos pontos positivos que ela traz para os estudantes. A arte é uma prática que proporciona recompensas imediatas, concentra-se em conquistas positivas, gera produtos tangíveis e promove a colaboração. As artes oferecem diversas oportunidades para os alunos demonstrarem suas habilidades por meio de performances autênticas. Além disso, as artes permitem que as crianças desenvolvam confiança e aprendam a ter uma visão positiva de si mesmas e do processo de aprendizagem. A educação artística auxilia na atribuição de significado ao aprendizado para os alunos, oferecendo-lhes uma forma de conectar novos conhecimentos às suas experiências pessoais e de expressar o que aprenderam aos outros.

A arte, isto é as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos são um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo, para aprender como perceber as formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambigüidades enigmáticas da arte. (EISNER, apud BARBOSA, 2008. p.91)

O propósito deste artigo é explorar reflexões relevantes sobre a relevância da Expressão Artística na Educação em geral e os benefícios que ela pode trazer para os estudantes.

A abordagem metodológica deste artigo consiste em realizar pesquisas por meio de textos disponíveis na internet e citar autores que discutem a importância da Expressão Artística na Educação.

A educação artística contribui para promover uma cultura e um ambiente positivo

nas escolas. Quando as escolas incorporam as artes em todo o currículo, as ocorrências disciplinares diminuem, ao passo que a eficácia do ensino e a capacidade dos professores de atender às necessidades de todos os alunos aumentam. Aprender a tocar um instrumento musical, criar uma pintura, aprender a dançar ou cantar em um coral ensina que dar pequenos passos, praticar para melhorar, ser persistente e paciente são importantes para o crescimento e aprimoramento das crianças. Os alunos adquirem confiança ao se esforçarem para realizar tarefas que não são fáceis. Aprender uma forma de expressão artística auxilia os jovens a desenvolver seu caráter. Eles aprendem hábitos, comportamentos e atitudes que são essenciais para o sucesso em qualquer área de atuação.

A escolha do tema se justifica pelo fato de que a Arte está presente em todos os aspectos do nosso universo, e, portanto, a Educação desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos alunos um conhecimento amplo e significativo das Artes.

AS ARTES E A APRENDIZAGEM

As artes estimulam níveis mais elevados de pensamento, que se refletem no aprendizado de outras disciplinas acadêmicas, assim como na vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, enxergar diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Em um mundo em que os alunos precisam navegar constantemente em um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são essenciais para a preparação para a faculdade e para a aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, compreende-se que a Expressão Artística na Educação não apenas enriquece a formação dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais essenciais para seu crescimento e sucesso em diversas áreas da vida.

Vasconcelos (2012) afirma que:

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pósgraduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

A expressão artística desempenha um papel essencial no crescimento humano. Ela contribui para o bem-estar e a saúde mental, abrangendo diversas formas e atraindo interesse, desde a música até a pintura. Desde os primórdios, a arte é reconhecida como uma forma de expressão social que impulsiona mudanças em diferentes áreas, seja para chamar a atenção, encantar, chocar, transformar padrões ou transmitir outros valores.

Os alunos têm o direito de contar com professores que estudem e dominem a arte em conexão com a vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte deve compreender o impacto de sua atuação profissional, ou seja, reconhecer que pode contribuir para que seus alunos também desenvolvam uma cultura estética e artística que expresse claramente suas vidas na sociedade (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.53).

As artes ensinam aos jovens sobre estética, proporção e elegância. Os alunos podem explorar conflitos, poder, emoções e a própria existência. O poder das artes reside em sua maravilhosa capacidade de nos trazer alegria, ajudar-nos a compreender a tragédia, promover empatia e dar vida às palavras.

Conforme Oliveira (2007):

Constantemente somos rotulados, e esses rótulos precisam ser definidores, identitários: "educadora artística" carrega um peso mais político e engajado, além de ser mais teórico; "professora de educação artística" ou "professora artística" é a professora

moldada em formas expressionistas e espontaneístas; "professora de arte" parece mais contemporâneo e atualizado, pode sugerir maior pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de todas elas, ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2007, p.238).

Os benefícios pedagógicos da linguagem artística são procedimentos essenciais que promovem uma aprendizagem com significado.

AS ARTES E SEUS BENEFÍCIOS

Ao considerarmos a Expressão Artística como um dos elementos do dia a dia do aluno, busca-se aproximá-la do universo desse estudante, que muitas vezes observa sem realmente enxergar, ou seja, convive com manifestações artísticas na mídia, nas ruas, no computador, na escola, na música, na igreja, no lazer, porém, por não ter uma percepção aguçada, por não ter desenvolvido a sensibilidade em relação à Arte, não desfruta dos benefícios que ela proporciona em sua vida cotidiana, seja para simples contemplação, seja para ampliar seu horizonte cultural.

A Arte está imersa na rotina do ser humano, e as interações sociais podem ter menos ou mais impacto na visibilidade e absorção por parte dos indivíduos. O contexto social influencia os gostos diversificados e a forma como o fenômeno de "ver sem ver" a Arte se manifesta.

Para os jovens estudantes, a exposição à educação artística estimula habilidades motoras finas, desenvolvimento neural e capacidades de resolução de problemas. Essas competências possibilitam um maior êxito em disciplinas mais tradicionais, como leitura, escrita, ciências e matemática.

A exposição às artes amplia os interesses dos alunos e pode reforçar a importância da consciência cultural e social, resultando em um maior envolvimento e participação da comunidade.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993, p.19-22):

A educação por meio da Arte é, na verdade, um movimento educacional e cultural que busca a formação de um ser completo e total, dentro dos princípios do pensamento idealista e democrático, valorizando nos indivíduos os aspectos intelectuais, morais e estéticos. Procura despertar sua consciência individual e integrada ao grupo social ao qual pertence.

As artes são igualmente importantes em relação às disciplinas acadêmicas e devem receber essa mesma consideração no currículo escolar.

Por meio das artes, os alunos desenvolvem habilidades como resiliência, coragem e uma mentalidade de crescimento, que os auxiliam a dominar sua área de atuação, a ter sucesso acadêmico e a alcançar êxito na vida após o ensino médio. Idealmente, essa progressão ocorrerá de forma natural, mas muitas vezes pode ser facilitada pelo professor. Ao estabelecer expectativas e metas claras para os alunos e, em seguida, estabelecer uma correlação entre o trabalho realizado e os resultados obtidos, os alunos podem começar a mudar sua motivação, resultando em um ambiente de aprendizagem muito mais saudável e sustentável.

Conforme Silvestre (2010, p.17):

Independentemente da cultura que o aluno traga consigo, é dever e direito da escola integrar diferentes culturas e valorizar cada vez mais as diversas culturas dos povos, trabalhando com a perspectiva de estimular os alunos a se reconhecerem. Trabalhar com diferentes culturas, inclusive as locais, proporciona aos alunos a oportunidade de se conhecerem cada vez mais, conhecerem o outro e o mundo em que estão inseridos.

Para que os alunos realmente cresçam e progridam, é necessário equilibrar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Nas fases iniciais da aprendizagem de uma forma de arte, os alunos se envolvem com a atividade porque é divertida (motivação intrínseca). No entanto, essa motivação permite que eles progridam apenas até certo ponto, e então seu desenvolvimento começa a desacelerar - ou até mesmo a estagnar.

Assim como o efeito motivador intrínseco inicial, esse tipo de envolvimento auxiliará os estudantes a crescerem e progredirem. Embora ambos os tipos de motivação sejam úteis e produtivos, uma combinação dos dois é mais bem-sucedida

De acordo com Pilloto e Estamm (2011):

As linguagens artísticas podem contribuir de forma significativa no desenvolvimento, considerando o potencial que podemos extrair delas. As ações, como movimentos, por exemplo, são ricas em interação simbólica, que adquirem para estabelecer oportunidades de crescimento pessoal dentro de seu contexto" (Pilloto, Stamm, 2011, p.35a).

Os alunos envolvidos nas artes desenvolvem habilidades de liderança, incluindo tomada de decisão, estratégia, planejamento e reflexão. Isso os prepara para utilizar essas habilidades de forma eficaz, desenvolvendo um forte senso de identidade e confiança em sua capacidade de impactar o mundo ao seu redor de maneira significativa.

O ensino por meio das artes pode visualmente apresentar conceitos difíceis, tornando-os mais compreensíveis.

Segundo Pilloto e Stamm (2011):

Alguns processos são incorporados por meio dessa abordagem, como criatividade, invenção, imaginação e representações sociais. Espaços culturais, como museus, feiras de artesanato, arquivos históricos, teatro, cinema, concertos e muitos outros que materializam conceitos, ideias e questões presentes no cotidiano, também são espaços de conhecimento" (Pilloto, Stamm, 2011, p.41b).

As experiências artísticas estimulam o pensamento crítico, ensinando os alunos a dedicar mais tempo a observar o mundo com cuidado e atenção aos detalhes.

É importante apresentar o ensino de arte aos alunos como algo que abrirá caminhos para suas vidas futuras. A arte é uma ferramenta essencial no currículo escolar.

Segundo Cava (2009):

A escola precisa permitir o 'olho da mente', que é um olhar sensível, cheio

de significado. Portanto, é importante que o educador instigue a reflexão dos alunos, permitindo a leitura do mundo e o olhar pensante, pois, ao aprimorar esse olhar, promovemos a compreensão" (Cava, 2009, p.83a).

O envolvimento com a arte é essencial para a experiência humana. Assim que as habilidades motoras são desenvolvidas, as crianças se comunicam por meio da expressão artística. As artes nos desafiam com perspectivas diferentes, exigem empatia pelos "outros" e nos dão a oportunidade de refletir sobre a condição humana.

Segundo os PCN (1997):

"O documento de arte apresenta uma compreensão significativa da arte na educação, explicando conteúdo, objetivos e especificidades, tanto em relação ao ensino quanto à arte como manifestação humana" (PCN, 1997, p.15a).

Além da simples expressão criativa e do encorajamento de jovens com uma inclinação natural para a criatividade a aprimorar habilidades que possam resultar em futuras oportunidades de carreira, a educação artística tem se mostrado útil para ajudar os jovens a desenvolver as habilidades mentais, físicas e emocionais holísticas necessárias para se tornarem participantes ativos em um mundo complexo. As artes também têm sido comprovadas para ajudar os alunos a se manterem engajados na sala de aula e a alcançarem maior sucesso acadêmico. Independentemente do assunto, ao incorporar projetos criativos no ensino em sala de aula, você cria oportunidades para envolver os alunos de maneira impactante e ajudá-los a desenvolver habilidades críticas para o crescimento holístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes são fundamentais na educação, proporcionando aos alunos uma forma única de expressão e desenvolvimento pessoal. A inclusão das artes nas escolas oferece inúmeras oportunidades de crescimento e aprendizado para os estudantes.

Uma das principais vantagens das artes

na educação é a capacidade de estimular a criatividade. Através da pintura, escultura, música, dança e teatro, os alunos são encorajados a explorar sua imaginação e encontrar maneiras inovadoras de se expressar. Essa liberdade criativa é essencial para o desenvolvimento da mente e ajuda os estudantes a pensarem de forma não convencional.

Além disso, as artes também promovem o pensamento crítico. Ao se envolverem em atividades artísticas, os alunos são desafiados a analisar, interpretar e avaliar diferentes obras e performances. Esse processo de análise crítica estimula o raciocínio lógico e a capacidade de avaliar informações de forma objetiva.

Outro benefício das artes na educação é o desenvolvimento de habilidades sociais. Quando os alunos participam de atividades artísticas em grupo, eles aprendem a colaborar, compartilhar ideias e trabalhar em equipe. Essas experiências promovem a comunicação eficaz e o respeito mútuo, preparando os alunos para interagirem de forma positiva com os outros em diferentes contextos sociais.

Além disso, as artes também podem ser uma ferramenta eficaz para ensinar outros tópicos acadêmicos. Por exemplo, a música pode ser usada para ensinar matemática, através do ritmo e da contagem. A arte visual pode ajudar os alunos a compreender conceitos científicos, representando visualmente fenômenos naturais e processos complexos.

As artes também desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional dos alunos. Através da expressão artística, os estudantes podem explorar e canalizar suas emoções, desenvolvendo habilidades de autorregulação emocional. Isso é especialmente benéfico para aqueles que têm dificuldade em expressar seus sentimentos verbalmente.

Além disso, as artes oferecem uma plataforma para os alunos compartilharem suas perspectivas e experiências pessoais. Através da criação de obras de arte, os alunos podem

transmitir suas histórias e pontos de vista de forma única e poderosa. Isso promove a valorização da diversidade e a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

As artes também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades motoras finas e coordenação motora. Através do desenho, pintura e escultura, os alunos aprimoram sua destreza manual e capacidade de manipular materiais diversos. A dança e o teatro, por sua vez, promovem a consciência corporal e o controle dos movimentos.

Além disso, as artes têm o poder de inspirar e motivar os alunos. Através da apreciação de obras de arte famosas e do estudo de artistas renomados, os estudantes são expostos a diferentes formas de expressão e estilos artísticos. Isso pode despertar seu interesse e curiosidade, incentivando-os a explorar e experimentar diferentes formas de arte.

As artes na educação também contribuem para o desenvolvimento de uma apreciação estética. Ao expor os alunos a diferentes formas de arte e incentivá-los a refletir sobre suas experiências, os educadores podem cultivar um senso de beleza e apreciação pela arte. Isso enriquece a vida dos alunos, tornando-os mais sensíveis à estética e ao mundo ao seu redor.

Por fim, as artes na educação são uma forma de preservar e valorizar a cultura e a história. Através do estudo da arte, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, tradições e períodos históricos. Isso promove uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e ajuda a construir uma consciência global.

Em resumo, as artes desempenham um papel multifacetado na educação. Elas estimulam a criatividade, promovem o pensamento crítico, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e oferecem oportunidades para aprender e explorar outros tópicos acadêmicos. Além disso, as artes ajudam no desenvolvimento motor,

inspiram os alunos e instigam uma apreciação estética. Elas também preservam a cultura e a história, promovendo a compreensão e a consciência global. Ao incorporar as artes no currículo escolar, os educadores proporcionam aos alunos uma educação mais completa e enriquecedora, preparando-os para se tornarem indivíduos criativos, críticos e culturalmente conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino de arte**. (org.) 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1988b.
- CAVA, Laura Celia Sant`Ana Cabral. **Ensino das artes nos anos iniciais**. São Paulo: Pearson Hall, 2009.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Porque arte educação**. Campinas São Paulo 10ª edição. 2000.
- EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: _____. **Arte Educação: Leitura de Subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.
- FUSARI, Maria Felismina de Resende e FERREZ, Maria Heloisa Correia de Toledo: **Arte na Educação Escolar**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez 2001.
- FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador – Coleção Espaço**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- Parâmetros curriculares Nacionais: arte / Secretaria da educação**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; ESTAMM, Eliana. **Fundamentos e Metodologias do ensino de artes**. Curitiba: Editora Fael, 2011.
- SILVESTRE, Juliana. **Arte na Educação Infantil**. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.

A EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

MARILENA WACKLER¹

RESUMO

A educação no Brasil é essencial para o progresso social e cidadania, porém enfrenta desafios como disparidades regionais, falta de recursos e problemas na valorização dos educadores, com a pandemia de Covid-19 essas questões foram agravadas, pois com o fechamento de escolas e a transição para o ensino à distância afetando desigualmente alunos de baixa renda, essa realidade intensificou a desistência escolar, um problema grave que limita oportunidades e perpetua a desigualdade, exigindo políticas públicas eficazes para seu enfrentamento. Visando entender melhor esse contexto, este estudo questiona quais foram os fatores principais que levaram ao crescimento da desistência escolar durante a pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022? Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral identificar os principais aspectos que motivaram a evasão escolar neste período. Como percurso metodológico, utilizou-se o método de pesquisa de revisão bibliográfica na modalidade qualitativa, analisando literatura relacionada ao tema indexada em bases de dados científicas. Os resultados indicam que a transição abrupta para o ensino remoto, a falta de acesso a recursos tecnológicos e a instabilidade socioeconômica gerada pela crise sanitária foram os principais fatores que contribuíram para a evasão escolar.

Palavras-chave: Evasão; Ensino público. Pandemia. Educação Pública.

INTRODUÇÃO

A formação educacional atua como um caminho para a elevação social, desenvolvimento de competências humanas e fomento da cidadania. No Brasil, o sistema de ensino enfrenta desafios persistentes, inerentes as diferenças regionais na qualidade educativa, escassez de recursos, infraestrutura apropriados, problemas na capacitação e reconhecimento dos educadores (LAGUNA et al., 2021).

Um dos obstáculos mais graves e recorrentes é a desistência dos estudos, restringindo as chances de progresso para milhões de jovens e adultos e perpetuando ciclos

de miséria e desigualdade social. Com a chegada da pandemia de Covid-19, observa-se que essa dificuldade intensificou muitos dos problemas já existentes no âmbito educacional brasileiro e trouxe novos desafios (LAGUNA et al., 2021).

O encerramento das atividades escolares e a mudança súbita para a modalidade de ensino à distância impactaram de forma desigual os alunos de menor renda, que frequentemente carecem de dispositivos eletrônicos ou de uma conexão internet constante para acompanhar as aulas virtuais. Diante dessa situação, tornou-se necessário implementar políticas públicas para atenuar os efeitos da pandemia na educação e

¹ Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade São Marcos, USM; Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

tratar efetivamente a questão da desistência escolar (MOLL, 2020).

Considerando que a pandemia do Covid-19 impôs uma série de desafios ao sistema educacional do Brasil, resultando no encerramento das atividades presenciais nas escolas e na mudança repentina para o ensino à distância, surgem questões importantes sobre as razões fundamentais do aumento da desistência escolar nesse período (MOLL, 2020). Assim, busca-se entender quais foram os fatores principais que levaram ao crescimento da desistência escolar durante a pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022?

Visando responder ao problema de pesquisa proposto, este estudo tem como objetivo geral: identificar os aspectos que motivaram a evasão escolar durante o período da pandemia entre 2020 e 2022. Para tanto, definiu-se os objetivos específicos: compreender as motivações da evasão escolar e; evidenciar os impactos sociais da proposta.

Para tanto, esse estudo tem como método a pesquisa de revisão bibliográfica na modalidade qualitativa, que busca unir informações sobre o tema e reproduzi-las de maneira organizada para a compreensão do que foi proposto. Quanto aos meios e fins, o tipo de pesquisa utilizado para atender aos objetivos propostos foi descritivo e bibliográfico. O universo do estudo foi formado pela literatura relacionada ao tema Evasão Escolar na Paraíba indexada nos bancos de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e Portal Capes. Serão utilizados para busca dos estudos publicados no período de 2017 a 2024, aceitando todos os delineamentos metodológicos e idiomas (publicações estrangeiras foram traduzidas por meio do Google tradutor). Dos critérios de exclusão, definir-se-á a retirada de publicações que não atenderam ao gênero científico e de informação.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é um processo contínuo de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades,

aquisição de conhecimento e formação de valores que ocorre ao longo da vida de um indivíduo, ela não se limita apenas ao ambiente escolar formal, mas também ocorre em contextos informais, como a família, a comunidade e o local de trabalho. A educação tem múltiplas dimensões, incluindo a cognitiva, emocional, social e cultural, e visa preparar os indivíduos para participar de forma eficaz e responsável na sociedade (FREIRE, 2018).

A educação é considerada um direito humano fundamental que contribui para o desenvolvimento pessoal e social, possui o poder de promover a igualdade, reduzir a pobreza, melhorar a saúde e o bem-estar e fomentar a cidadania ativa. Por essas razões, a promoção da educação de qualidade é uma prioridade em muitas políticas públicas ao redor do mundo (FREIRE, 2018).

No Brasil, a educação é pautada por diretrizes e bases estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define os princípios e normas para a organização dos sistemas de ensino no país. A educação brasileira é dividida em diferentes etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, havendo modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional e tecnológica, e educação especial (KOWALSKI, FILIPAK; SOUZA JÚNIOR, 2023).

O sistema educacional brasileiro enfrenta diversos desafios, incluindo disparidades regionais na qualidade da educação, altas taxas de evasão escolar, e questões relacionadas à formação e valorização dos professores. Também há preocupações quanto ao financiamento da educação, que é compartilhado entre os governos federal, estadual e municipal, cada um com suas próprias responsabilidades e recursos (VASCONCELOS et al., 2021).

Nos últimos anos, têm surgido diversas políticas e programas para melhorar a qualidade da educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento educacional

em um período de dez anos. Também existem iniciativas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que visam avaliar e melhorar o desempenho educacional no país (JÚNIOR, 2013).

No Brasil, em 2019 o Ministério da Educação (MEC) por meio do Ministro Ricardo Vélez Rodríguez informou que há pouco mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, correspondendo a 15% não se matriculam na escola no início do ano letivo, para o Ministro ocorreu que antes do início das aulas cerca de 1,5 milhão de jovens já estavam fora da escola. Ao final de 2019, mais de 30% desses jovens estavam fora da escola, sendo apenas 6,9 milhões de jovens frequentadores da escola até o fim do período letivo (BRASIL, 2019).

Segundo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), as razões subjacentes à evasão escolar no Brasil durante 2020 (período o qual se instaurou a pandemia do covid-19 no país) é indicada por crianças e adolescentes que se afastaram do sistema educacional, com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho correspondendo a 50%, há também a dificuldade em compreender as instruções ou tarefas fornecidas pelos educadores o que desestimulou 30% desses jovens a abandonar a escola, e a continuidade da suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino estimulou 29% dos discentes a deixarem de frequentar o ambiente escolar.

O impulsionamento da evasão escolar pode ocorrer na visão de Rosa, Silva e Novais (2023) por meio da dualidade estrutural no ensino médio brasileiro, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para diferentes camadas sociais, sendo essa dualidade geradora de barreiras adicionais para estudantes de baixa renda, contribuindo para taxas mais altas de evasão escolar.

Silva Filho e Araújo (2017) analisam como as origens sociais afetam o rendimento

educacional e as transições na educação básica, embora ainda persistam desigualdades socioeconômicas, houve uma diminuição desses efeitos ao longo dos anos, indicando uma redução das barreiras socioeconômicas para o fluxo dos estudantes.

Dos fatores que impulsionam a evasão escolar Silva, Gomes e Lima (2019) abordam o fenômeno do bullying como um tipo de violência escolar que pode ter implicações na evasão escolar, embora os autores não se concentrem diretamente na evasão nota-se que esse fenômeno no ambiente escolar hostil pode desencorajar a permanência dos alunos nas escolas.

Na perspectiva de que há dificuldades que contribuem para evasão escolar os autores Cruz, Matos e Pimenta (2022) discutem as dificuldades e desafios da gestão escolar no oferecimento do ensino remoto durante a pandemia, argumentando que a falta de acessibilidade e qualidade na educação mediada por tecnologia acentuou as desigualdades sociais, contribuindo para a evasão escolar no país.

No contexto da pandemia Sousa, Melo e Carvalho (2022) refletem sobre o direito à educação voltado aos limites da virtualidade como modelo escolar e a necessidade de continuidade educativa, apontando que a falta desses elementos levou ao aumento da evasão. Do ponto de vista econômico Fernandes e Câmara (2022) identificam os impactos financeiros e os investimentos em novas tecnologias em instituições privadas de ensino básico durante a pandemia, onde observam que o cancelamento de matrículas e o aumento da inadimplência dos alunos no contexto escolar contribuiu para que essa estimativa se acentuasse ainda mais.

Assim, Kowalski, Filipak e Souza Júnior (2023) discutem a função social da escola e a integração da sociedade brasileira durante a pandemia para que esse contexto fosse amenizado, no entanto, as fragilidades na organização temporal e estrutural da educação, contribuiu para que o fenômeno de precarização

do ensino e educação causados pelo Covid-19 não fosse mitigado com eficiência no contexto brasileiro.

COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, resultou em milhões de mortes em todo o mundo, com o Brasil sendo um dos países mais afetados. Até janeiro de 2022, o Brasil registrava mais de 600 mil mortes atribuídas à doença, colocando-o entre os países com o maior número de vítimas fatais. A crise sanitária global colocou sistemas de saúde sob pressão extrema e levou a mudanças drásticas no modo de vida das pessoas (SILVA; OLIVEIRA, 2021).

Para conter a disseminação do vírus, diversas medidas foram adotadas globalmente e no Brasil, como: o fechamento de fronteiras, a implementação de quarentenas e isolamentos sociais, bem como o fechamento de estabelecimentos comerciais e educacionais. Foram estabelecidas campanhas de vacinação em massa foram lançadas assim que as vacinas estavam disponíveis, embora o ritmo de vacinação tenha variado consideravelmente entre diferentes regiões e grupos populacionais (PEREIRA et al., 2020).

As consequências da pandemia são profundas, afetando a economia, a saúde mental, e exacerbando desigualdades sociais até os dias de hoje. O impacto econômico levou ao aumento do desemprego e à instabilidade financeira para muitas famílias, o que, por sua vez, teve efeitos cascata em várias áreas da vida, incluindo a educação (PEREIRA et al., 2020).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), no contexto educacional brasileiro, os impactos da pandemia foram especialmente severos, devido ao fechamento prolongado de escolas afetou mais de 56 milhões de estudantes em todo o país. O ensino remoto emergencial foi implementado

como uma medida paliativa, mas expôs e ampliou as desigualdades educacionais, especialmente entre estudantes de diferentes classes socioeconômicas, uma vez que muitos alunos não tinham acesso a dispositivos eletrônicos ou a uma conexão de internet estável para participar de aulas online (APPENZELLER et al., 2020).

A falta de um ambiente propício para o estudo em casa e a ausência de suporte pedagógico adequado resultaram em perdas de aprendizado, como consequência observa-se uma série de consequências negativas para o sistema educacional e para os estudantes (APPENZELLER et al., 2020).

Uma das mais imediatas foi o aumento das taxas de evasão escolar, pois os estudantes que já enfrentavam barreiras para permanecer na escola viram essas dificuldades se multiplicarem no contexto do ensino remoto, levando muitos a abandonar os estudos completamente. Outra consequência foi o aprofundamento das desigualdades educacionais, pois alunos de famílias com menor renda, que já enfrentavam desvantagens no sistema educacional sendo ainda mais prejudicados pela transição para o ensino remoto (APPENZELLER et al., 2020).

A falta de acesso à tecnologia e a ambientes de estudo adequados tornou quase impossível para esses estudantes acompanhar o currículo, resultando em lacunas de aprendizado que serão difíceis de recuperar, ainda para aqueles que tinham acesso à tecnologia, o ensino remoto emergencial muitas vezes não conseguiu replicar a qualidade do ensino presencial (GIL; PESSONI, 2020).

A ausência de interação face a face com professores e colegas, a falta de acesso a laboratórios e outros recursos didáticos, e a dificuldade de manter uma rotina de estudos em ambientes domésticos muitas vezes tumultuados contribuíram para uma experiência educacional diminuída. Por fim, houve impactos psicossociais nos estudantes, incluindo aumento do estresse, ansiedade e outros problemas de saúde mental, decorrentes tanto da pandemia

em si quanto das dificuldades associadas ao ensino remoto e à falta de socialização (GIL; PESSONI, 2020).

A incidência da pandemia de Covid-19 interagiu com as estruturas sociais e econômicas, desencadeando uma série de transformações com impactos no sistema educacional. As medidas de confinamento e a transição para o ensino remoto emergencial, embora essenciais para a contenção do vírus, interagiram com um contexto social já marcado por disparidades, afetando de forma desigual os estudantes de diferentes estratos socioeconômicos (MACEDO, 2023).

Nesse contexto, o ensino remoto emergencial, implementado como resposta ao fechamento das escolas, revelou a insuficiência de acesso a recursos tecnológicos em segmentos da população, onde a falta de dispositivos eletrônicos e conectividade à internet limitou a participação de muitos alunos nas atividades educacionais, refletindo desigualdades socioeconômicas mais amplas, representando obstáculos logísticos, bem como agravando o abismo educacional existente, impactando as oportunidades educacionais e reforçando ciclos de exclusão (GODOI, 2021).

O ambiente domiciliar dos estudantes se destacou como um fator determinante para a efetividade do ensino remoto, uma vez que em residências com espaço limitado e alta densidade ocupacional apresentaram desafios para alunos, especialmente em famílias de baixa renda, onde a falta de um ambiente propício ao estudo impactou negativamente a concentração e a absorção do conteúdo educacional, além de contribuir para o aumento de estresse e ansiedade (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020).

Nessa perspectiva, a suspensão dos serviços de apoio oferecidos pelas escolas, como alimentação e assistência psicopedagógica, também exacerbou problemas de insegurança alimentar e bem-estar emocional, dado que para muitos estudantes, as escolas representavam um ponto de acesso a serviços essenciais, e sua indisponibilidade durante a pandemia deixou lacunas consideráveis.

Assim, segundo Macedo (2023), a pandemia destacou desigualdades no acesso à saúde e informações confiáveis, uma vez que as limitações no acesso a serviços de saúde e fontes de informação impactaram a saúde física e mental dos alunos, afetando sua capacidade de engajamento nas atividades escolares.

EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar é um fenômeno que envolve o abandono do sistema educacional por estudantes antes da conclusão de um ciclo de ensino, seja ele fundamental, médio ou ensino superior. Para o MEC a evasão escolar pode ser confundida com o abandono escolar, mas esclarece que (BRASIL, 2022):

Deixar de frequentar as aulas durante o ano letivo caracteriza o abandono escolar. Já a situação em que o estudante, seja reprovado ou aprovado, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte é entendida como evasão escolar (BRASIL, 2022 s.p).

Esse problema limita as oportunidades individuais de avanço social e econômico, gerando tem implicações negativas para a sociedade como um todo, incluindo a perda de capital humano qualificado e o aumento dos custos sociais associados à criminalidade e à dependência de programas de assistência social (SILVAS; SILVA, 2017).

Diversos fatores contribuem para a evasão escolar, incluindo questões socioeconômicas, como pobreza e falta de acesso a recursos educacionais de qualidade; fatores psicossociais, como baixa autoestima e falta de apoio familiar; e questões institucionais, como currículos desatualizados e falta de preparo dos educadores (SILVAS; SILVA, 2017). Para Wentz e Zanelatto (2018, p.16):

(...) os principais achados sobre as causas da evasão, sugerem elementos vinculados à vida dos estudantes, e estes possuindo relação com as condições socioeconômicas dos mesmos, e a partir desse eixo principal então, são desencadeados os demais fatores que resultam na evasão escolar.

Para os autores, a evasão escolar tem suas raízes principalmente nas condições socioeconômicas dos estudantes, em outras palavras, fatores como pobreza, falta de acesso a recursos educacionais de qualidade e outras desvantagens sociais são os principais impulsionadores que levam os alunos a abandonar a escola, então uma vez que essas condições socioeconômicas desfavoráveis estão presentes, outros fatores secundários podem entrar em jogo, exacerbando o problema. A partir desse "eixo principal", é possível então entender e abordar os fatores secundários que também contribuem para o problema (WENTZ; ZANELATTO, 2018).

Wentz e Zanelatto (2018) já apontam a importância das condições socioeconômicas como um fator primário na evasão escolar. Em uma perspectiva mais assertiva, Sá Filho e Carvalho (2019) observam que a instabilidade residencial, muitas vezes causada por questões financeiras, pode levar a mudanças frequentes de escola, o que aumenta o risco de abandono e evasão. Assim a falta de recursos econômicos gera uma questão social que levam o aluno a insegurança alimentar, que afeta o desempenho acadêmico e a assiduidade.

Guedes (2021) acredita que o desengajamento escolar constitui a ação de desinteresse pelo ambiente educacional, para o autor esse fenômeno na vida do indivíduo começa cedo e geralmente é identificado por sinais como baixa participação em sala de aula e falta de envolvimento em atividades extracurriculares. A falta de conexão com o currículo também pode levar ao desengajamento (SANTOS; OLIVEIRA; MARTINS, 2019).

Sobre a estrutura escolar essa também pode ser um fator primário para que os discentes optem por não frequentar a escola, Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018) argumentam que quando as escolas assumem políticas disciplinares rigorosas, mas sem suporte emocional criam um ambiente que favorece a evasão, a falta de diversidade cultural e inclusão também afeta negativamente o sentimento de

pertencimento dos alunos, gerando um misto de ações que podem ser desencadeadas, desde a aceitação da educação ao abandono ou evasão.

Os fatores psicossociais são questões principais da evasão, pois o estigma associado a problemas de saúde mental pode ser um obstáculo adicional para a permanência na escola. Um fator motivador desse contexto é a falta de modelos a seguir e expectativas baixas por parte dos professores e pais podem minar a autoestima do aluno (SOUSA et al., 2018).

No enfrentamento a essa questão – evasão escolar – os autores Gómez e Belmonte (2020) destacam o papel das políticas educacionais como mitigadores desse indicador. A implementação de programas de apoio acadêmico personalizado, por exemplo, pode ajudar a identificar e atender às necessidades específicas de alunos em risco de evasão. As políticas que promovem a formação continuada de professores podem equipá-los com as habilidades necessárias para identificar sinais de desengajamento e intervir de maneira a reinserir o discente criando mecanismos que atendam a sua necessidade e estimule a sua permanência na escola.

Para Gómez e Belmonte (2020), a criação de ambientes escolares inclusivos e seguros, por meio de políticas anti-bullying e de promoção da diversidade, também pode melhorar o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, reduzir as taxas de evasão. Ainda, cita-se Investimentos em infraestrutura educacional, como transporte escolar e materiais didáticos, especialmente em áreas de baixa renda, podem remover barreiras físicas e econômicas que levam à evasão.

Finalmente, políticas que envolvem a comunidade e os pais na educação também são fundamentais, pois o apoio familiar é um fator importante para a permanência dos alunos na escola (GÓMEZ; BELMONTE, 2020). No entanto, Bezerra et al. (2018) observam que políticas que focam apenas em métricas de desempenho, como testes padronizados negligenciam as necessidades individuais dos alunos, levando a taxas mais altas de evasão.

A evasão escolar no Brasil, é intensificada pela desigualdade socioeconômica, criando um ambiente onde famílias de baixa renda, enfrentando a dura realidade de escolher entre a educação e necessidades básicas, veem-se compelidas a priorizar a sobrevivência imediata. Os custos indiretos da educação, como uniformes e material escolar, somam-se a essa problemática, tornando a permanência na escola um desafio ainda maior, onde escolha entre educação e trabalho, perpetua um ciclo vicioso de pobreza e limitações educacionais (GOMEZ; BELMONTE, 2020).

Em paralelo, a infraestrutura escolar inadequada contribui consideravelmente para a evasão, tendo em vista que escolas com instalações precárias, falta de recursos didáticos e ambientes inadequados para a aprendizagem desmotivam alunos e professores, onde a ausência de condições básicas como saneamento e segurança afeta também a saúde e o bem-estar dos estudantes, impactando sua frequência e engajamento, e evidenciando o problema da desigualdade socioeconômica, agravando o problema da evasão (REHBEIN, 2021).

Ainda, para Rehbein (2021), as dificuldades de transporte e acesso às escolas, especialmente em áreas rurais e periféricas, também são barreiras importantes, haja vista que a distância física e a falta de transporte público eficiente impõem um desafio diário aos estudantes, exacerbando as taxas de ausência e evasão, que são intensificadas por condições climáticas adversas e infraestrutura viária inadequada, aumentando o isolamento educacional de muitos jovens.

De acordo com Zaro e Persson (2019), o trabalho infantil, ainda uma realidade em muitas regiões do Brasil, impede que crianças e adolescentes se dediquem plenamente aos estudos. O envolvimento em atividades laborais, muitas vezes em condições precárias, rouba-lhes a oportunidade de uma educação formal, perpetuando a falta de qualificação profissional e a pobreza, sublinhando a interconexão entre as condições socioeconômicas e o acesso à educação.

Por sua vez, a gravidez na adolescência surge como um fator adicional que desencoraja a continuidade dos estudos, visto que o impacto da maternidade precoce, somado ao estigma social e à falta de suporte adequado, resulta, por vezes, na interrupção da educação das jovens mães, afetando suas trajetórias educacionais, bem como, suas perspectivas socioeconômicas futuras, contribuindo para a perpetuação de ciclos de desvantagem (SARRIA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do ensino regular para o ensino à distância, a falta de acesso a tecnologias e a instabilidade socioeconômica gerada pela pandemia foram fatores decisivos para o aumento da evasão escolar. As dificuldades foram especialmente severas entre estudantes de baixa renda, que enfrentaram desafios adicionais devido à falta de recursos e apoio.

No geral, observa-se que a evasão escolar durante a pandemia foi motivada por limitações tecnológicas, por fatores como a necessidade de trabalho, dificuldades de aprendizado à distância e a perda de suporte educacional e emocional que as escolas habitualmente proporcionam.

A evasão escolar durante a pandemia agravou problemas sociais pré-existentes, ampliando desigualdades e comprometendo o futuro educacional e profissional de muitos jovens. Esse fenômeno destacou a importância de medidas de apoio e inclusão para garantir a continuidade educacional em tempos de crise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. e155, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro quer parceria da sociedade no combate à evasão e ao baixo desempenho escolar**. (Site eletrônico) 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36066#:~:text=O%20ministro%20chamou%20aten%C3%A7%C3%A3o%20para,j%C3%A1%20est%C3%A1%20ora%20da%20escola>. Acesso: 19 de out. de 2023.
- CRUZ, Luciano; MATOS, Caroline Tourinho; PIMENTA, Lídia Boaventura. **Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de**

pandemia: gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia. *Revista Ilustração*, v. 3, n. 3, p. 125-132, 2022.

FERNANDES, Leilson Oliveira; CÂMARA, Milla Benicio Ribeiro. A gestão escolar em tempos de pandemia: impactos financeiros e investimentos em novas tecnologias em instituições privadas de ensino da educação básica. *Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia*-ISSN: 1984-5693, v. 13, 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora:** gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos; PESSONI, Arquimedes. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, p. 1-18, 2020.

GODOI, Marcos. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de covid-19: reinvenção e desigualdade. *Revista Prática Docente*, v. 6, n. 1, p. e012-e012, 2021.

GÓMEZ, Abraham Bernárdez; BELMONTE, María Luisa. Evasão escolar, determinantes, políticas educacionais e itinerários subsequentes. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e6849109234-e6849109234, 2020.

GUEDES, Karina Teixeira Magalhães. Potenciais riscos à saúde mental e física de crianças em idade escolar durante o isolamento social devido a COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 73475-73491, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado da Paraíba Censo da Educação Básica 2020.** Ministério da Educação, 2020. Disponível em: de outubro de 2023.

KOWALSKI, Raquel Pasternak Glit; FILIPAK, Sirley Terezinha; SOUZA JÚNIOR, Antonio. Tecnologias digitais da informação e comunicação e a pandemia na rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul-Santa Catarina-Brasil. *Peer Review*, v. 5, n. 8, p. 62-81, 2023.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 21, p. 393-401, 2021.

MACEDO, Rodolfo Alves. Educação e pandemia de Covid-19: um olhar sobre as desigualdades educacionais. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, v. 16, n. 2, p. 177-185, 2023.

MENDES, Carolina Borghi; LHAMAS, Ana Paula Biondo; MAIA, Jorge Sobral. Aspectos da educação ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020.

MOLL, Jaqueline et al. Escola pública brasileira e educação integral: Desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020.

PEREIRA, Mara Dantas et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020.

PIAZZAROLLO, Dominique Costa Goes; FERNANDES, Lorena Rossi; ROSA, Edinete Maria. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: permanência e evasão escolar. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 13, n. 3, p. 1-15, 2018.

REHBEIN, Elisa Cortes. A evasão escolar na adolescência sob o olhar da Psicologia: revisão de literatura. *Disciplinarum Scientia| Sociais Aplicadas*, v. 17, n. 1, p. 139-156, 2021.

ROSA, Maria Camila; SILVA, Poliana Ribeiro Santos; NOVAES, Humberto Vilanova Brandão. Evasão escolar: o impacto. *LIBERTAS: Revista de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 13, n. 1, 2023.

SÁ FILHO, Paulo; CARVALHO, Marco Antônio. Evasão escolar em cursos de educação profissional a distância: um levantamento de suas principais causas/School evasion in distance professional education courses: a survey of its main causes. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 7, p. 7735-7746, 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Élide Joyce; MARTINS, Guilherme Paiva. Educação quilombola e currículo escolar: Olhares sobre a prática educativa no contexto escolar. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 9, n. 1, 2019.

SARRIA, Larissa de Freitas Tristão. Gravidez na adolescência e evasão escolar: "uma análise sociológica". *Revista de Ciências Biológicas e da Saúde*, 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por escrito*, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA, Daylane Fernand; OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de. **Epidemiologia da COVID-19:** comparação entre boletins epidemiológicos. *Comunicação Em Ciências Da Saúde*, 2020.

SILVA, José Lindemberg Bernardo; GOMES, Eridiany Bezerra; LIMA, Isaac. Bullying na escola: uma revisão literária. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 2, n. 2.0, 2019.

SILVAS, Juliana Alvarenga; SILVA, Sabina Maura. **Múltiplos olhares sobre a evasão escolar na educação profissional:** desafios e perspectivas. Seminário Nacional De Educação Profissional E Tecnológica, 2017.

SOUSA, Alessandra Carvalho; MELO, Cynthia Tribuzy Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. O pleno direito à educação e os desafios docentes em tempos de pandemia no Brasil: The full right to education and the teaching challenges in times of pandemics in Brazil. *Brazilian Journal of Development*, p. 56662-56678, 2022.

SOUSA, Carolina Rodrigues de Oliveira et al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Cadernos Saúde Coletiva*, v. 26, p. 160-169, 2018.

SOUZA, Elza Maria de; SILVA, Daiane Pereira Pires; BARROS, Alexandre Soares de. Educação popular, promoção da saúde e envelhecimento ativo: uma revisão bibliográfica integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 1355-1368, 2021.

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes.** IPEC. 15 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf Acesso em: 19 de out. de 2023.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil:** a importância para o desempenho

educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

WENTZ, Andréia Garcia; ZANELATTO, Elisângela Mara. Causas da evasão escolar do ensino técnico. **Revista Signos**, v. 39, n. 2, 2018.

ZARO, Jadir; PERSSON, Leandro Oliveira. O trabalho infantil doméstico e suas consequências na formação escolar da criança e do adolescente. **Revista Jurídica em Pauta**, v. 1, n. 2, p. 61-75, 2019.



APRENDIZAGEM HÍBRIDA: UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO

MIRELLA DE SOUZA CRUZ¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise abrangente sobre a aprendizagem híbrida, uma abordagem educacional que combina elementos do aprendizado presencial e online, combinando elementos da aprendizagem presencial tradicional com a aprendizagem online, integrando o uso de tecnologia digital no processo educacional. Exploramos os fundamentos teóricos da aprendizagem híbrida, suas aplicações práticas em diversos contextos educacionais e os benefícios potenciais que ela oferece. Além disso, discutimos desafios e considerações importantes para a implementação eficaz da aprendizagem híbrida. Ao final, concluímos com insights sobre o futuro dessa abordagem e seu papel na evolução do ensino contemporâneo.

Palavras-chave: Aprendizagem Híbrida; Educação Online; Ensino Presencial; Tecnologia Educacional; Metodologias de Ensino.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem híbrida, também conhecida como blended learning, tem ganhado destaque como uma abordagem inovadora para a entrega de conteúdo educacional. Este artigo busca explorar o conceito de aprendizagem híbrida, destacando seus princípios, benefícios e desafios. Nos últimos anos, testemunhamos uma mudança significativa no paradigma educacional, impulsionada principalmente pelo avanço da tecnologia digital. Nesse contexto, a aprendizagem híbrida emergiu como uma abordagem inovadora que combina o melhor dos ambientes de aprendizado presencial e online. Essa modalidade oferece flexibilidade, personalização e acesso a recursos educacionais diversificados, promovendo uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente. Neste artigo, exploramos a aprendizagem híbrida em

detalhes, examinando seus fundamentos teóricos, sua implementação prática e os desafios associados. Além disso, discutimos as implicações dessa abordagem para o futuro da educação e sua capacidade de moldar o ensino contemporâneo.

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

- **Personalização:** A aprendizagem híbrida permite que os alunos personalizem seu ritmo e estilo de aprendizagem, aproveitando recursos online adaptados às suas necessidades individuais.
- **Integração de Tecnologia:** A tecnologia é integrada de forma significativa no ambiente de aprendizagem, oferecendo uma variedade de recursos digitais, como vídeos, simulações e plataformas de aprendizagem online.
- **Flexibilidade:** Os alunos têm a flexibilidade de acessar o conteúdo e participar de atividades educacionais tanto presencialmente quanto remotamente,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro, UNISA. Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum, FAMOSP. Licenciatura em Ciência Biológicas pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Assistente de Direção e Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME/PMSP.

permitindo uma aprendizagem mais adaptável e conveniente.

• **Colaboração:** A aprendizagem híbrida promove a colaboração entre alunos e professores, tanto no ambiente presencial quanto online, incentivando a troca de ideias e o trabalho em equipe.

BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Personalização do aprendizado: Os alunos podem adaptar o ritmo e o estilo de aprendizagem de acordo com suas necessidades individuais, promovendo uma experiência educacional mais personalizada e eficaz. Além do mais, saber usar as redes sociais, jogar videogames e navegar na Internet não são garantias de que os estudantes consigam lidar com as ferramentas digitais que a escola exige. Mesmo que exista uma facilidade para aprender, a equipe pedagógica precisa dar suporte e treinamento aos estudantes, para capacitá-los para o uso das soluções.

Acesso a conteúdos diversificados: A aprendizagem híbrida oferece acesso a uma ampla gama de recursos educacionais online, enriquecendo o processo de aprendizagem e expandindo as oportunidades de exploração e descoberta.

Flexibilidade de tempo e local: Os alunos têm a liberdade de acessar o conteúdo educacional de qualquer lugar e a qualquer momento, permitindo uma aprendizagem mais conveniente e adaptável aos horários individuais.

Melhoria da Colaboração e Engajamento: A integração de tecnologia e a promoção da interação entre os alunos incentivam a colaboração e o engajamento, enriquecendo a experiência educacional e facilitando a troca de conhecimento.

MELHORES PRÁTICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

Um dos principais objetivos da educação híbrida é superar modelos tradicionais e estáticos, focando nos sujeitos da aprendizagem e não em quem ensina. Assim, essa modalidade está atrelada às metodologias ativas, que

promovem a autonomia e estimulam a busca pelo conhecimento.

Essas metodologias aplicadas à educação híbrida oportunizam ao estudante decidir quando, onde e com quem quer estudar. Assim, tornam os estudantes conscientes de seu papel e os estimula a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado.

Planejamento Cuidadoso: Os educadores devem planejar cuidadosamente as atividades presenciais e online, garantindo uma integração eficaz e uma experiência de aprendizado coesa para os alunos.

Comunicação Transparente: É fundamental manter uma comunicação clara e aberta com os alunos, fornecendo orientações claras sobre as expectativas e o funcionamento do ambiente de aprendizagem híbrido.

Avaliação Regular: Os educadores devem realizar avaliações regulares para monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas de melhoria, adaptando as estratégias de ensino conforme necessário.

Colaboração Entre Pares: Promover a colaboração entre os alunos, tanto presencialmente quanto online, pode enriquecer a experiência de aprendizado e incentivar a troca de conhecimento e ideias.

Análise de Dados: Ferramentas analíticas integradas permitem o acompanhamento do progresso dos alunos e a identificação de áreas de melhoria, permitindo uma intervenção precoce para maximizar o sucesso acadêmico.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Equidade de Acesso: Nem todos os alunos têm acesso igual a tecnologia e recursos online, o que pode ampliar as disparidades educacionais existentes.

Gestão de Tempo e Autodisciplina: A aprendizagem híbrida requer uma gestão eficaz do tempo e autodisciplina por parte dos alunos para garantir o progresso acadêmico adequado.

Integração de Tecnologia: A implementação bem-sucedida da aprendizagem híbrida requer uma infraestrutura tecnológica robusta e o desenvolvimento de habilidades digitais tanto para alunos quanto para educadores.

Preparo e treinamento dos professores: Os educadores precisam estar preparados para projetar e facilitar ambientes de aprendizagem híbridos eficazes, o que requer habilidades tecnológicas e pedagógicas específicas.

Integração Curricular: Integrar de forma eficaz as atividades presenciais e online no currículo pode ser um desafio, exigindo uma cuidadosa coordenação e planejamento por parte dos professores e administradores.

Isolamento Social: O ensino híbrido pode levar à falta de interação cara a cara entre alunos e professores, resultando em sentimentos de isolamento e desconexão.

Desafios Tecnológicos: Problemas técnicos, como falhas de conexão ou problemas de compatibilidade de dispositivos, podem prejudicar a experiência de aprendizagem e frustrar tanto alunos quanto professores.

O infográfico abaixo reúne dados de diferentes levantamentos promovidos por inúmeras entidades referentes a esses entraves.

- Em 2018, apenas 26% dos alunos estudavam em escolas com velocidade ou banda de internet suficiente.
- 83% dos alunos das redes públicas municipais vivem em famílias com renda per capita de até 1 salário-mínimo.
- 79% dos alunos das redes públicas municipais têm acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular e 2/3 deles não têm computador.
- 58% dos estudantes de escolas públicas têm dificuldades na rotina de estudos em casa.
- 31% dos responsáveis por esses estudantes temem que eles desistam da escola.
- Apenas 26% dos alunos estudavam em escolas com velocidade ou banda de internet suficiente em 2018.

• Em 2018, apenas 42,3% dos alunos tinham professores com recursos profissionais eficazes para aprender a usar dispositivos digitais.

Como indicam as estatísticas, as disparidades em termos de infraestrutura tecnológica das escolas e qualificação dos professores, que se somam às desigualdades do aluno brasileiro no acesso à internet, impõem enormes obstáculos à plena implementação do ensino híbrido.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

A aprendizagem híbrida combina elementos do ensino presencial e online, aproveitando as vantagens de cada modalidade para criar uma experiência educacional integrada. Os fundamentos teóricos dessa abordagem baseiam-se em princípios de aprendizagem ativa, construtivismo e teorias da cognição. Segundo o modelo construtivista, os alunos constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o conteúdo e com seus pares, processo que pode ser facilitado tanto em ambientes presenciais quanto online.

A aprendizagem híbrida busca oferecer uma variedade de recursos e atividades, incluindo palestras presenciais, discussões em grupo, tutoriais online, vídeos educacionais, simulações e avaliações formativas. Essa diversidade de abordagens visa atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo a participação ativa e o engajamento.

Com a educação híbrida, é possível implementar o acompanhamento síncrono, isto é, ao vivo, das aulas que são ministradas na escola. Assim, estudantes que assistem a distância podem interagir com colegas e com os professores, o que é parte essencial para uma formação integral. Ao se tratar da educação a distância assíncrona, quando as aulas ficam apenas gravadas, a interação geralmente fica limitada a mensagens de texto. Assim, ao surgir uma dúvida durante a aula, por exemplo, o processo de aprendizado é interrompido e, aos

poucos, pode desestimular quem estuda. Por isso, a interação em tempo real é tão fundamental na educação. Além de possibilitar tirar dúvidas no mesmo momento que acompanha a aula, os estudantes têm a oportunidade de participar de modo ativo. Isso ocorre porque os estudantes podem ser convidados a expor o que aprenderam, expressar os seus pontos de vista e fazer atividades com os demais colegas, por exemplo.

IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

A implementação bem-sucedida da aprendizagem híbrida requer uma cuidadosa concepção do currículo, o uso eficaz de tecnologias educacionais e o apoio institucional adequado. Os educadores devem projetar atividades que integrem de forma harmoniosa os componentes presenciais e online, garantindo uma transição suave entre os dois ambientes de aprendizagem. Além disso, é essencial fornecer orientação e suporte aos alunos, ajudando-os a navegar nos recursos disponíveis e a desenvolver habilidades de auto direção. Tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na aprendizagem híbrida, permitindo a entrega de conteúdo, interação aluno-professor e colaboração entre pares. Plataformas de gestão de aprendizagem (LMS), ferramentas de videoconferência, fóruns online e recursos multimídia são exemplos de tecnologias amplamente utilizadas nesse contexto. No entanto, é importante selecionar as ferramentas adequadas com base nos objetivos de aprendizagem e nas características do público-alvo.

Atualmente, o CNE considera a permanência do ensino híbrido para a Educação Básica e Superior. Ao participar do seminário promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a presidente do Conselho, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou que a entidade prepara um documento sobre o tema.

“Temos uma versão preliminar com

capítulos dedicados à educação básica e outro à educação superior. A ideia é aprovarmos até o mês de janeiro o conceito de que a educação híbrida ou aprendizagem híbrida não é modalidade. Não se trata de criar, de regular, uma modalidade híbrida, que deverá obedecer x% presencial ou x% híbrido. Isso não existe. Estamos falando de metodologias que podem ser exploradas dentro ou fora da sala de aula”.

Conforme explica a pesquisadora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida no livro de Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos, a pandemia evidenciou ainda mais a necessidade de transformações nos currículos escolares, os quais precisam estar conectados às novas tecnologias e aos desafios reais do mundo contemporâneo.

“O currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação e outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes”.

Citando algumas possibilidades, José Moran explica que, atualmente, o uso de tecnologia para criar modelos híbridos de educação pode favorecer tanto escolas mais inovadoras, que abandonam totalmente a lógica conteudista clássica quanto para mudanças mais simples, adotadas por instituições ligadas a currículos mais tradicionais.

Nas mais inovadoras, o ensino é mais integrado, sem a divisão por disciplinas, com espaços físicos redesenhados, transformando a sala de aula em laboratórios. Utilizando tecnologias para elaborar metodologias diversificadas, essas escolas favorecem o desenvolvimento de valores, competências e habilidades a partir de problemas e projetos mais conectados com a realidade.

Para as escolas que possuem modelos curriculares mais tradicionais, o autor descreve um dos modelos, chamado sala de aula invertida. Nele, o docente propõe os temas que serão

pesquisados pelos alunos na internet, em vídeos e na biblioteca, seguido da resolução de três ou quatro questões para avaliação. Em sala de aula, o professor promove debates, orienta os que ainda não dominaram o básico do conteúdo e propõe novos desafios aos que já dominaram.

Os autores Michel Horn e Heather Staker por sua vez, conceituam o ensino híbrido como um programa de educação formal, no qual o aluno aprende em parte por meio on-line – com algum controle do aluno sobre o tempo, lugar, percurso e/ou ritmo da aprendizagem – e em parte em um espaço físico longe de casa. Os autores também analisam, em outra publicação intitulada “Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?” de que maneira a teoria da inovação disruptiva pode dar previsibilidade para os pesquisadores no que tange os efeitos prováveis desta abordagem nas salas de aula de hoje e no futuro.

Conforme explica o pesquisador José Moran, no livro “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação” a educação em si já é híbrida por natureza, uma vez que sempre está combinando modelos curriculares, metodologias e diversas formas de aprendizado, misturadas. Na perspectiva tecnológica, para o autor, ensino híbrido é a combinação das atividades em sala de aula com as digitais, combinando em um mesmo modelo momentos de aprendizagem presenciais e virtuais.

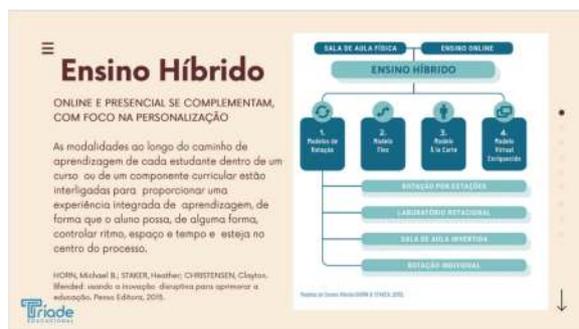
Naturalmente, o ensino híbrido guarda inúmeras diferenças do ensino completamente presencial, uma vez que necessariamente formaliza parte da carga horária estudantil em um espaço distante da escola, ainda que mesmo no formato predominantemente presencial os professores e gestores utilizam tecnologias diversas em suas rotinas.

Porém, cabe ressaltar ainda que o ensino híbrido também não é a mesma coisa que o ensino remoto emergencial, instaurado nas escolas brasileiras neste ano em resposta à pandemia, apresentando diferenças desse formato e também do de Educação a Distância (EAD).

De acordo com o pesquisador Charles Hodges, conforme abordado enquanto o primeiro conceito envolve o uso de soluções remotas para instrução ou educação que, não fosse a crise do Coronavírus, seria ministrada presencialmente, o segundo resulta de design e planejamento instrucional cuidadosos, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento para elaborar um formato de aprendizagem com mínimo ou nenhum contato face a face.

De uma maneira geral, o ensino híbrido trata da convergência dos modelos educacionais: o presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como acontece há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Considera-se que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares.

Para atingir essa proposta, há alguns modelos defendidos por autores que publicaram pesquisas sobre Ensino Híbrido (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015; HORN e STAKER, 2015; GARRISON e VAUGHAN, 2008) e esses modelos podem ser analisados na imagem a seguir.



De acordo com essa definição, portanto, aulas que acontecem no espaço físico da escola e são transmitidas ao vivo para quem está em casa (modelo HOT) NÃO se incluem na definição de ensino híbrido; aulas que acontecem no modelo remoto, com alunos e professores em suas casas, mesmo que combinando momentos síncronos e assíncronos, NÃO se incluem na definição de ensino híbrido; enriquecer aulas presenciais com um jogo online, ou com a apresentação de um

powerpoint NÃO se incluem na definição de ensino híbrido.

Sabemos que tomar as melhores decisões, neste momento que estamos, não é algo simples, pois há vários fatores envolvidos. Porém, as escolhas a serem feitas devem estar bem embasadas e ter como foco a aprendizagem ativa dos estudantes. Apenas dessa forma conseguiremos desenvolver competências essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem híbrida representa uma abordagem inovadora para a educação, que combina os benefícios da aprendizagem presencial e online. Embora ofereça uma série de vantagens, também enfrenta desafios significativos que requerem atenção e planejamento cuidadoso para serem superados. Ao adotar uma abordagem equilibrada e focada na personalização, colaboração e integração de tecnologia, a aprendizagem híbrida tem o potencial de transformar positivamente a experiência educacional e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

Apesar dos benefícios, a implementação da aprendizagem híbrida também apresenta desafios significativos. Um dos principais desafios é garantir a equidade no acesso aos recursos e tecnologias necessárias para a aprendizagem online. Nem todos os alunos têm acesso confiável à internet ou dispositivos digitais, o que pode criar disparidades no desempenho acadêmico. Além disso, a aprendizagem híbrida exige habilidades digitais dos alunos e dos educadores, o que nem sempre é garantido.

CONCLUSÃO

A aprendizagem híbrida representa uma evolução significativa no campo da educação, oferecendo uma abordagem integrativa que combina o melhor dos mundos presencial e online. Embora apresente desafios, essa modalidade educacional tem o potencial de

transformar a forma como ensinamos e aprendemos, promovendo a participação ativa dos alunos, a personalização da instrução e o acesso a recursos diversificados.

À medida que avançamos para o futuro, é fundamental continuar explorando e refinando práticas de aprendizagem híbrida, adaptando-as às necessidades e realidades específicas de diferentes contextos educacionais. À medida que avançamos para o futuro, é fundamental continuar explorando e refinando práticas de aprendizagem híbrida, adaptando-as às necessidades e realidades específicas de diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito>
- Recomendação Conselho Municipal de Educação nº1/2020
- Tecnologias e docência: relatórios da OCDE
- Aprendizagem combinada para ensino superior de qualidade: estudos de caso selecionados sobre a implementação da Ásia-Pacífico (2017), relatório assinado pela Unesco.
- Cinco Lições para a vida escolar no pós covid escolar, por Bento Duarte.
- Empoderando professores para prover ensino híbrido na reabertura das escolas na Malásia – registro de práticas preparado pela UNICEF.

OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFERÊNCIAS NA MATEMÁTICA

NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES¹

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da importância de introduzir matemática desde a Educação Infantil. As habilidades matemáticas ensinadas na Educação Infantil são projetadas para fornecer a base que as crianças precisam para ter sucesso na escola primária e além. Os educadores devem concentrar as lições na primeira infância nas habilidades básicas que se desenvolvem na matemática avançada no ensino médio e superior. Da Educação Infantil ao final do ensino fundamental, as crianças estão estabelecendo as bases para futuras habilidades para a vida. A educação infantil deve introduzir conceitos matemáticos simples. Ao introduzir as crianças na terminologia básica no início da infância, os professores estão facilitando um pouco o ensino fundamental, e a introdução de conceitos de matemática deve começar quando as crianças tiverem cerca de três anos de idade.

Palavras-Chave: Habilidades; Conceitos Matemáticos; Início da Infância

INTRODUÇÃO

Ao estabelecer as bases para entender a terminologia e os conceitos desde o início, as crianças estão preparadas para aplicar as informações em sala de aula. Os conceitos já foram entendidos, para que os professores do ensino fundamental possam se concentrar na aplicação de ideias.

Embora as crianças em idade pré-escolar ainda não estejam prontas para aprender a prática das habilidades matemáticas, elas podem obter uma ideia básica da prática através da linguagem e da prática.

O senso numérico, ou o básico de aprender sobre números, é a primeira habilidade vital em matemática que uma criança deve desenvolver antes de chegar ao jardim de infância. As crianças devem aprender a contar para frente e para trás no início da infância para

aprender a relação entre números no futuro. O senso numérico é uma habilidade vital que os educadores da primeira infância devem focar no ensino antes que as crianças cheguem ao jardim de infância.

Enquanto as aulas do jardim de infância revisam os conceitos básicos de contar para frente e para trás, os educadores da primeira infância podem estabelecer uma base mais sólida, concentrando-se em aprender a contar antes de chegar ao ensino fundamental. Ao se concentrar no senso numérico, os professores estão fornecendo habilidades matemáticas necessárias para conceitos futuros e cálculos avançados.

De acordo com Moura (2007, p. 50-51)

[...] o desenvolvimento do conhecimento matemático, nesse processo, é parte da satisfação da necessidade de comunicação entre os

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

sujeitos para a realização de ações colaborativas. O desenvolvimento dos conteúdos matemáticos adquire, desse modo, característica de atividade. Esses conteúdos decorrem de objetos sociais para solucionar problemas, são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo [...] os conhecimentos que vingam são aqueles que têm uma prova concreta quando testados na solução de problemas objetivos.

As crianças são naturalmente visuais e podem construir relacionamentos entre números e um item representado. A educação infantil deve se concentrar em representar números com itens, gravuras ou até mesmo membros da família. Por exemplo, aprender o básico da contagem pode usar figuras de maçãs ou frutas favoritas para ajudar as crianças a reconhecerem que o número representa os itens representados.

O ensino por meio de representações ou figuras permitirá que as crianças façam conexões entre o mundo real e as habilidades matemáticas que são vitais para o sucesso acadêmico. Sem estabelecer uma conexão entre a vida e a matemática, as crianças podem ficar confusas com as informações fornecidas na sala de aula.

Embora a educação infantil deva introduzir os conceitos antes das habilidades, os professores podem começar o básico de somar e subtrair antes que as crianças entrem no ensino fundamental. As habilidades básicas são usadas nas interações normais da infância, como compartilhar cookies subtraindo o número original para garantir que as crianças tenham o mesmo número de guloseimas.

Concentrando-se no básico de adição e subtração, os professores podem fornecer uma base mais sólida nas habilidades matemáticas para o futuro. Dependendo da idade das crianças, os conceitos básicos de adição e subtração podem limitar as habilidades para compartilhar itens alimentares ou adicionar itens para atividades lúdicas que incentivam as crianças a contar os itens extras.

APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O aprendizado de matemática na primeira infância é uma jornada fascinante de descoberta e exploração. É durante esses anos formativos que as crianças começam a desenvolver uma compreensão básica dos números e das formas, estabelecendo as bases para o pensamento matemático mais complexo no futuro.

A matemática na primeira infância não é apenas sobre números e contagem. É também sobre padrões, medidas, geometria e lógica. As crianças começam a reconhecer padrões e sequências em seu ambiente, como a ordem dos dias da semana ou as estações do ano. Elas começam a entender medidas através de atividades cotidianas, como cozinhar ou brincar no parque. A geometria é explorada através do reconhecimento e da manipulação de formas, enquanto a lógica é desenvolvida através de jogos e quebra-cabeças.

O aprendizado de matemática na primeira infância é melhor facilitado através de atividades práticas e lúdicas. Jogos de contagem, quebra-cabeças, blocos de construção e atividades de classificação são excelentes maneiras de introduzir conceitos matemáticos de uma maneira divertida e envolvente. Essas atividades não apenas ajudam as crianças a entender os conceitos matemáticos, mas também desenvolvem habilidades importantes como resolução de problemas, pensamento crítico e habilidades motoras finas.

É importante lembrar que cada criança é única e se desenvolve em seu próprio ritmo. Algumas crianças podem se sentir atraídas por números e contagem desde cedo, enquanto outras podem mostrar mais interesse por formas e padrões. Como educadores e pais, nosso papel é apoiar e nutrir essa curiosidade natural, fornecendo um ambiente rico e estimulante para a exploração matemática.

Em conclusão, o aprendizado de matemática na primeira infância é uma parte crucial do desenvolvimento geral de uma criança. Ao incorporar a matemática de maneiras significativas e divertidas na vida cotidiana das crianças, podemos ajudá-las a desenvolver uma base sólida para o sucesso futuro na matemática e além.

A matemática da primeira infância é de vital importância para o sucesso educacional presente e futuro das crianças pequenas. Pesquisas demonstram que praticamente todas as crianças pequenas têm a capacidade de aprender e se tornar competentes em matemática. Além disso, as crianças pequenas desfrutam de suas primeiras experiências informais com a matemática. Infelizmente, o potencial de muitas crianças em matemática não é totalmente realizado, especialmente aquelas que são economicamente desfavorecidas. Isso se deve, em parte, à falta de oportunidades para aprender matemática em contextos da primeira infância ou através de experiências cotidianas em casa e em suas comunidades. Melhorias no ensino de matemática na primeira infância podem fornecer às crianças pequenas a base para o sucesso escolar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASI, 1998),

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc.. (BRASIL, 1998, p. 207)

As habilidades matemáticas iniciais estão sendo usadas pelas crianças durante suas atividades, experiências e rotinas diárias, seja na escola ou em casa. Por exemplo, familiarizar-se com suas rotinas, como escovar os dentes, vestir-se, tirar uma soneca e aprender a ir às compras

com os pais, pode se tornar uma oportunidade de aprendizado de matemática quando abordada de uma certa maneira.

A matemática desempenha um papel importante no desenvolvimento de uma criança e ajuda as crianças a entender o mundo ao seu redor. Crianças de um a cinco anos de idade estão começando a explorar padrões e formas, comparar tamanhos e contar objetos. Quando se trata de crianças em idade pré-escolar, eles usam uma variedade de métodos para solucionar problemas e falar sobre suas descobertas. O jogo de matemática é evidente no jogo de simulação, jogo de bloco, jogo de alfabetização, jogo ao ar livre e jogo de ciências, por exemplo.

Pais e Educadores desempenham um papel importante em influenciar e ser um modelo para as crianças, oferecendo oportunidades para que as crianças aprendam e desenvolvam novas habilidades. Os adultos precisam permitir que as crianças dirijam suas próprias brincadeiras e apoiem-nas, melhorando ou ampliando suas brincadeiras. As crianças precisam de oportunidades para:

- Descobrir e criar.
- Usar os conceitos e habilidades numéricos para explorar.
- Desenvolver confiança em sua capacidade de pensar sobre as coisas.
- Resolver problemas significativos.
- Criar conexões para ajudar a descobrir relacionamentos (por exemplo, características).

Durante todas as atividades, desde contar os passos que sobem, classificar blocos e declarar “há mais vermelhos”, separar os carnívoros dos herbívoros, as crianças estão usando matemática.

Observar é o primeiro passo na coleta e organização de informações. As crianças usam seus sentidos para observar. Quando recebem uma coleção de itens (por exemplo, maçãs), as crianças usam seus sentidos para observar atributos como cor, tamanho, doce / azedo, textura e macio / crocante.

Segundo Lorenzato (2011, p. 5):

Perguntar os “porquês” das coisas; dá preferência ao que conhece e não que ao que vê; inicialmente o centro continua sendo o próprio corpo, mas em seguida a criança consegue avançar, tomando como referência um objeto; apresentam dificuldades em considerar dois atributos simultaneamente; a percepção visual é mais forte que a correspondência um a um; os conceitos que envolvem tempo se apresentam como os mais difíceis para a criança; por meio de manipulação de materiais concretos, a criança já consegue adicionar e iniciar a contagem com significado. (LORENZATO, 2011, p. 5)

A solução convergente de problemas é a capacidade de reunir informações individuais na mente e chegar a uma solução única para um problema.

A solução de problemas divergentes é a capacidade de reunir muitas informações e considerar uma variedade de soluções possíveis para um problema.

A repetição é importante ao ensinar matemática pré-escolar. Os alunos expostos a conceitos repetidamente têm um entendimento mais concreto porque tiveram tempo de se aprofundar na habilidade.

EXPLORANDO A MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS

As crianças se envolvem intensamente em brincadeiras. Seguindo seus próprios propósitos, elas tendem a enfrentar problemas que são bastante desafiadores para serem absorventes, mas não totalmente além de suas capacidades. Ficar com um problema - intrigá-lo e abordá-lo de várias maneiras - pode levar a um aprendizado poderoso. Além disso, quando várias crianças se deparam com o mesmo problema, geralmente apresentam abordagens diferentes, discutem várias estratégias e aprendem umas com as outras. Esses aspectos do jogo podem promover o pensamento e o aprendizado em matemática, bem como em outras áreas.

A variedade de matemática explorada durante o jogo livre é impressionante. Pode-se ver que o jogo livre oferece uma base rica sobre a qual construir matemática interessante. Essas

experiências cotidianas formam a base para a matemática posterior. Mais tarde, as crianças elaboram essas ideias.

O jogo não garante desenvolvimento matemático, mas oferece possibilidades ricas. Benefícios significativos são mais prováveis quando os professores acompanham as crianças na reflexão e na representação das ideias matemáticas que surgem em suas brincadeiras. Os professores aprimoram o aprendizado de matemática das crianças quando fazem perguntas que provocam esclarecimentos, extensões e desenvolvimento de novos entendimentos.

De acordo com Moron e Brito (2005):

Os professores que ensinam matemática na educação infantil formam ideias sobre a natureza da matemática e do seu ensino a partir de experiências que tiveram como alunos e professores, das atitudes que formaram, do conhecimento que construíram, das opiniões dos mestres, enfim, das influências sócio-culturais que sofreram ao longo da vida, influências essas que vão se formando gradativamente. (MORON; BRITO, 2005, 263-276)

Os benefícios da construção de blocos são profundos e amplos. As crianças aumentam suas habilidades matemáticas, científicas e de raciocínio geral ao construir com blocos.

Os bebês mostram pouco interesse no empilhamento. O empilhamento começa em 1 ano, quando os bebês mostram sua compreensão da relação espacial "ativada". O relacionamento "próximo a" se desenvolve em aproximadamente 1 ano e meio. Aos 2 anos, as crianças colocam cada bloco sucessivo sobre ou próximo ao anteriormente colocado. Eles parecem reconhecer que os blocos não caem quando colocados dessa maneira. As crianças começam a refletir e antecipar. Aos 3 a 4 anos de idade, as crianças constroem regularmente componentes verticais e horizontais dentro de um edifício. Quando solicitados a construir uma torre alta, eles usam blocos longos na vertical, porque, além de ter como objetivo construir uma torre estável, seu objetivo é criar uma torre alta

estável, primeiro usando apenas um bloco dessa maneira e depois vários. Aos 4 anos, eles podem usar várias relações espaciais.

As crianças em idade pré-escolar empregam, pelo menos no nível intuitivo, conceitos geométricos mais sofisticados do que a maioria das crianças experimenta ao longo do ensino fundamental através de brincadeiras em blocos.

Pré-escolares também se envolvem em padrões rítmicos e musicais. Eles podem adicionar padrões mais complicados e deliberados, como "bater palmas, bater palmas; bater palmas; bater palmas" em seus repertórios. Eles podem falar sobre esses padrões, representando o padrão com palavras. Os alunos do jardim de infância gostam de inventar novos movimentos para se ajustarem ao mesmo padrão; portanto, palmas, palmas são transformadas em salto, salto, queda; pular, pular, cair e logo é simbolizado como um padrão AABAAB. Os alunos do jardim de infância também podem descrever esses padrões com números ("duas de uma coisa e depois outra de outra"). Esses são, na verdade, os primeiros elos claros entre padrões, número e álgebra.

As crianças que tiveram essas experiências rítmicas irão intencionalmente recriar e discutir padrões em suas próprias obras de arte.

Materiais como areia e massinha oferecem muitas oportunidades ricas para raciocínio e raciocínio matemático. Os professores podem fornecer materiais sugestivos (cortadores de biscoito), participar de brincadeiras paralelas com crianças e levantar comentários ou perguntas sobre formas e números de coisas. Por exemplo, eles podem fazer várias cópias da mesma forma na massinha com os cortadores de biscoito, ou transformar areia ou massinha em objetos diferentes. Uma professora disse a dois meninos que ela iria "esconder" a bola de massinha, cobrindo-a com uma peça plana e pressionando-a. Os meninos disseram que a bola ainda estava lá, mas quando ela levantou a peça, a bola "sumiu". Isso os

encantou e eles copiaram suas ações e discutiram que a bola estava "dentro" da peça plana.

As brincadeiras das crianças com manipuladores, incluindo a combinação de blocos "planos" para fazer figuras e desenhos e também para completar quebra-cabeças, revelam uma progressão no desenvolvimento, assim como a construção de blocos. As crianças a princípio são incapazes de combinar formas. Eles gradualmente aprendem a ver as peças individuais e o "todo", e aprendem que as partes podem formar um todo e ainda fazer parte. Com cerca de 4 anos de idade, a maioria pode resolver quebra-cabeças por tentativa e erro e fazer fotos com formas colocadas uma ao lado da outra. Com a experiência, eles gradualmente aprendem a combinar formas para criar formas maiores. Eles se tornam cada vez mais intencionais, construindo imagens mentais das formas e de seus atributos, como comprimento e ângulos laterais.

Os estudos também mostram que, se as crianças brincam com objetos antes de serem solicitadas a resolver problemas com elas, elas são mais bem-sucedidas e mais criativas.

As crianças pequenas se envolvem em significados matemáticos e raciocínios em suas brincadeiras - especialmente se tiverem conhecimento suficiente sobre os materiais que estão usando - se a tarefa for compreensível e motivadora e se o contexto for familiar e confortável. A matemática pode ser perfeitamente integrada às brincadeiras e atividades contínuas das crianças, mas requer um professor experiente que crie um ambiente favorável e ofereça desafios, sugestões, tarefas e linguagem adequados. Nas salas de aula em que os professores estão atentos a todas essas possibilidades, a brincadeira das crianças enriquece as explorações matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática na primeira infância ajuda as crianças a desenvolver habilidades críticas de raciocínio e raciocínio desde o início e é a chave

para a base do sucesso em seus anos de escolaridade formal.

As crianças aprendem melhor com experiências práticas, por isso é ideal tornar a matemática real ensinando-a no contexto do aprendizado diário das crianças. A casa e a sala de aula estão repletas de oportunidades para integrar a matemática às rotinas e atividades das crianças.

É difícil encontrar programas de matemática iniciais, apesar dos benefícios significativos que a matemática tem para o aprendizado de crianças pequenas.

As crianças pequenas em todos os contextos devem experimentar matemática por meio de currículos eficazes e baseados em pesquisas e práticas de ensino. Tais práticas, por sua vez, exigem que os professores tenham o apoio de políticas, estruturas organizacionais e recursos que lhes permitam ter sucesso nesse trabalho desafiador e importante.

Os jogos desempenham um papel crucial na educação infantil, especialmente no aprendizado de matemática. Eles oferecem uma maneira divertida e envolvente de introduzir conceitos matemáticos, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades importantes, como resolução de problemas, pensamento crítico e habilidades motoras finas.

Os jogos matemáticos podem variar desde simples atividades de contagem até jogos mais complexos que envolvem padrões, sequências e lógica. Por exemplo, um simples jogo de correspondência de números pode ajudar as crianças a reconhecer e entender números, enquanto um jogo de quebra-cabeça pode desafiar seu pensamento lógico e habilidades de resolução de problemas.

Além disso, os jogos também podem ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão intuitiva de conceitos matemáticos. Por exemplo, um jogo de construção de blocos pode introduzir conceitos de geometria e medidas, enquanto um jogo de classificação pode ensinar sobre categorização e

padrões.

Os jogos também promovem a aprendizagem social e emocional. Eles incentivam a cooperação, a tomada de turnos e a resolução de conflitos, habilidades que são importantes para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Além disso, os jogos também podem ajudar a construir a confiança e a autoestima das crianças, à medida que elas superam desafios e alcançam metas.

Em conclusão, os jogos na educação infantil são uma ferramenta poderosa para o aprendizado de matemática. Eles oferecem uma maneira divertida e envolvente de explorar conceitos matemáticos, desenvolver habilidades importantes e promover a aprendizagem social e emocional. Como educadores e pais, devemos aproveitar o poder dos jogos para enriquecer a experiência de aprendizado de nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Conhecimento de Mundo. V. 3. Brasília: MEC, 1998.
- LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática.** 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.
- MORON, Claudia Fonseca; BRITO Márcia Regina F. de. Atitudes e concepções dos professores de educação infantil em relação à matemática. In: BRITO, Márcia Regina F. de (Org.). **Psicologia da Educação Matemática:** teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2005. p. 263-276.
- MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância:** abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADAPTATIVAS PARA DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSINALVA DE SOUZA LEMES¹

RESUMO

Este artigo aborda estratégias de ensino adaptativas para diversos estilos de aprendizagem na educação infantil, reconhecendo a importância de personalizar o ensino de acordo com as preferências individuais dos alunos. Destacam-se os canais sensoriais visual, auditivo e cinestésico como fundamentais para compreender as diferentes formas de processar informações pelas crianças. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner é discutida como uma base teórica relevante para compreender a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos. Além disso, são apresentadas práticas de personalização do conteúdo educacional e de avaliação e feedback individualizado como estratégias eficazes para promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa na educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagens; Avaliação formativa; Desenvolvimento; Personalização Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo as bases para seu sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida. Nesse contexto, as estratégias de ensino adaptativas surgem como uma resposta à diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos. Reconhecendo que cada criança é única, com suas próprias preferências e formas de processar informações, os educadores têm buscado abordagens diferenciadas que possam atender efetivamente às demandas de um grupo heterogêneo de estudantes.

Um dos aspectos fundamentais a serem considerados na personalização do ensino é a compreensão dos diferentes canais sensoriais utilizados pelos alunos para processar

informações. Os canais visual, auditivo e cinestésico representam formas distintas de aprender e compreender o mundo ao redor. Enquanto alguns alunos preferem aprender por meio de imagens e gráficos (canal visual), outros se beneficiam mais da audição e da linguagem verbal (canal auditivo), e ainda há aqueles que aprendem melhor por meio do movimento e da manipulação de objetos (canal cinestésico). Essas preferências individuais, muitas vezes chamadas de estilos de aprendizagem, influenciam significativamente a maneira como os alunos absorvem e assimilam conhecimento.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner, enfatiza a diversidade de habilidades cognitivas presentes em cada indivíduo. Segundo essa teoria, a inteligência não pode ser medida de forma unidimensional, mas sim compreendida em termos de múltiplos domínios, como linguística,

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

lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e cinestésica. Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades para explorar e desenvolver todo o seu potencial.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas de ensino e avaliação adotadas nas salas de aula, buscando estratégias que possam atender de forma eficaz às necessidades individuais dos alunos. A personalização do conteúdo educacional surge como uma abordagem promissora para adaptar o ensino aos interesses e habilidades de cada aluno, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem mais relevante e significativa. Através da diferenciação curricular, do uso de tecnologias educacionais e da promoção de uma cultura de aprendizagem colaborativa, os educadores podem criar ambientes de ensino mais inclusivos e acessíveis, capazes de atender às demandas de um grupo diversificado de alunos.

Além disso, a avaliação e o feedback individualizado desempenham um papel fundamental no processo educacional, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho e o progresso de cada aluno. Ao oferecer feedback específico e direcionado, os educadores podem ajudar os alunos a identificar áreas de força e de desenvolvimento, orientando-os no caminho para o sucesso acadêmico e pessoal. Através da avaliação formativa e do uso de dados educacionais, os educadores podem tomar decisões informadas sobre o ensino e a aprendizagem, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial.

Em suma, as estratégias de ensino adaptativas para diversos estilos de aprendizagem na educação infantil representam uma abordagem inovadora e promissora para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, preferências e necessidades dos

alunos, os educadores podem criar ambientes de ensino que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

VISUAL, AUDITIVO E CINESTÉSICO: ABORDAGENS DIFERENCIADAS

As abordagens diferenciadas de ensino têm sido objeto de grande interesse na área da educação, buscando atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos. Entre essas abordagens, destacam-se o visual, o auditivo e o cinestésico, que se referem aos diferentes canais sensoriais utilizados pelos indivíduos para processar informações. Esses três modos de aprendizagem têm sido amplamente discutidos e explorados por pesquisadores e educadores, visando proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz.

Segundo Gardner (1983), a teoria das inteligências múltiplas propõe que cada indivíduo possui diferentes tipos de inteligência, sendo o visual, o auditivo e o cinestésico apenas algumas delas. Essa teoria enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, sugerindo que as abordagens de ensino devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

No contexto educacional, o canal visual refere-se à aprendizagem por meio de imagens, gráficos, mapas e outros recursos visuais. De acordo com Mayer (2001), a teoria da cognição visual-verbal destaca a importância de combinar palavras e imagens para facilitar a compreensão e a retenção de informações. Dessa forma, estratégias como o uso de apresentações em slides, vídeos educativos e diagramas podem ser eficazes para alunos com preferência pelo canal visual.

Por outro lado, o canal auditivo está relacionado à aprendizagem por meio da audição e da linguagem verbal. Segundo Felder e Silverman (1988), estudantes auditivos tendem a se beneficiar de palestras, discussões em grupo

e gravações de áudio que proporcionam uma exposição verbal às informações. Além disso, o uso de músicas, rimas e mnemônicos pode auxiliar na memorização e na compreensão de conceitos para esse público.

Já o canal cinestésico envolve a aprendizagem por meio do movimento e da manipulação de objetos. De acordo com Dunn e Dunn (1993), estudantes cinestésicos aprendem melhor quando podem realizar atividades práticas, experimentos, jogos e simulações que envolvam ações físicas. O uso de laboratórios, atividades de campo e recursos manipulativos pode ser fundamental para estimular a aprendizagem desse grupo de alunos.

É importante ressaltar que, embora muitos estudantes possuam preferências dominantes por um determinado canal sensorial, a maioria deles se beneficia de abordagens de ensino que integram múltiplas modalidades de aprendizagem. Conforme destacado por Coffield et al. (2004), as abordagens diferenciadas devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que os alunos experimentem e desenvolvam diferentes formas de processar informações ao longo do processo educacional.

Portanto, a utilização de estratégias que contemplam os canais visual, auditivo e cinestésico pode contribuir significativamente para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos, os educadores podem criar ambientes de ensino mais estimulantes e acessíveis, favorecendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

PERSONALIZAÇÃO DO CONTEÚDO EDUCACIONAL

A personalização do conteúdo educacional tem sido um tema de grande relevância e interesse na área da educação contemporânea. Com o avanço da tecnologia e a diversificação dos métodos de ensino, tornou-se possível adaptar o conteúdo didático às necessidades individuais de cada aluno,

promovendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

De acordo com Vygotsky (1978), a teoria sociocultural enfatiza a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento. Nesse sentido, a personalização do conteúdo educacional reconhece as diferenças individuais dos alunos, levando em consideração seus interesses, habilidades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem permite que os educadores desenvolvam estratégias mais eficientes para engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Hattie (2012), a personalização do conteúdo educacional pode ser alcançada por meio da diferenciação curricular, que envolve a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso pode incluir a modificação dos materiais didáticos, a oferta de atividades alternativas e a utilização de recursos tecnológicos que permitam a individualização do ensino.

Além disso, a personalização do conteúdo educacional também pode ser facilitada pelo uso de plataformas de aprendizagem adaptativa. Conforme apontado por Baker et al. (2008), essas plataformas utilizam algoritmos inteligentes para analisar o desempenho e o progresso de cada aluno, oferecendo atividades e recursos personalizados com base em suas necessidades e habilidades específicas.

Outra abordagem importante para a personalização do conteúdo educacional é a aprendizagem baseada em projetos. Segundo Thomas (2000), essa abordagem envolve a realização de atividades práticas e significativas, nas quais os alunos têm a oportunidade de explorar temas de seu interesse e aplicar o conhecimento de forma criativa e colaborativa. Dessa forma, os alunos se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

É importante ressaltar que a personalização do conteúdo educacional não se limita apenas ao contexto escolar, mas também pode ser aplicada em outros ambientes de aprendizagem, como empresas e organizações. Conforme destacado por Kurshan (2016), a personalização do conteúdo educacional no ambiente corporativo pode contribuir para o desenvolvimento contínuo dos funcionários, aumentando sua produtividade e eficiência no trabalho.

Em suma, a personalização do conteúdo educacional representa uma abordagem inovadora e promissora para a melhoria da qualidade do ensino, permitindo que os educadores atendam às necessidades individuais dos alunos de forma mais eficaz. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, habilidades e interesses dos alunos, a personalização do conteúdo educacional pode promover uma aprendizagem mais significativa e transformadora, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

AVALIAÇÃO E FEEDBACK INDIVIDUALIZADO

A avaliação e o feedback individualizado representam práticas fundamentais no contexto educacional contemporâneo, pois proporcionam uma visão mais precisa do desempenho e do progresso de cada aluno. Segundo Black et al. (2003), a avaliação formativa, que inclui o fornecimento de feedback regular e específico, tem o potencial de melhorar significativamente o aprendizado dos alunos, ajudando-os a identificar suas áreas de força e de desenvolvimento.

De acordo com Hattie e Timperley (2007), o feedback eficaz deve ser descritivo, específico e direcionado para o processo de aprendizagem do aluno. Isso significa que o feedback não deve se limitar a simplesmente informar ao aluno se ele está certo ou errado, mas sim fornecer informações detalhadas sobre seu desempenho e orientações sobre como melhorar. Dessa forma, o feedback individualizado torna-se uma ferramenta poderosa para promover a

autorregulação e a metacognição dos alunos.

Além disso, a avaliação e o feedback individualizado também podem ser facilitados pelo uso de tecnologias educacionais. Conforme apontado por Shute (2008), sistemas de feedback automatizado, como os ambientes virtuais de aprendizagem, permitem que os educadores forneçam feedback personalizado de forma rápida e eficiente, mesmo em grandes classes. Isso possibilita uma maior frequência e consistência no fornecimento de feedback, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Outra abordagem importante para a avaliação e o feedback individualizado é a análise de dados educacionais. Segundo Kuh et al. (2015), a coleta e a análise de dados sobre o desempenho dos alunos podem fornecer insights valiosos sobre seus padrões de aprendizagem e necessidades individuais. Esses dados podem ser utilizados pelos educadores para identificar alunos que estejam enfrentando dificuldades e oferecer intervenções personalizadas para ajudá-los a superar esses desafios.

É importante ressaltar que a avaliação e o feedback individualizado devem ser contínuos e integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacado por Hargreaves e Fullan (2012), a avaliação formativa é mais eficaz quando ocorre de forma regular e o feedback é fornecido oportunamente, permitindo que os alunos apliquem imediatamente as orientações recebidas em suas atividades de aprendizagem.

Além disso, a avaliação e o feedback individualizado também podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem colaborativa e responsável. Conforme sugerido por Wiliam (2011), ao envolver os alunos no processo de avaliação e no fornecimento de feedback uns aos outros, os educadores podem promover uma maior autonomia e responsabilidade no aprendizado, preparando os alunos para se tornarem aprendizes ao longo da vida.

Em suma, a avaliação e o feedback individualizado desempenham um papel fundamental na promoção do aprendizado dos alunos, permitindo que os educadores identifiquem suas necessidades individuais e forneçam orientações personalizadas para apoiar seu desenvolvimento. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos de progresso dos alunos, a avaliação e o feedback individualizado podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e o sucesso acadêmico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das estratégias de ensino adaptativas para diversos estilos de aprendizagem na educação infantil, torna-se evidente a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, preferências e necessidades dos alunos. As abordagens diferenciadas, como as que contemplam os canais visual, auditivo e cinestésico, demonstram ser eficazes para promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

A personalização do conteúdo educacional emerge como uma resposta adequada à diversidade dos alunos, permitindo que o ensino seja adaptado para atender às necessidades individuais de cada estudante. Ao reconhecer os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, os educadores podem criar ambientes de ensino mais estimulantes e acessíveis, favorecendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Além disso, a avaliação e o feedback individualizado desempenham um papel fundamental no processo educacional, proporcionando uma visão mais precisa do desempenho e do progresso de cada aluno. Através da avaliação formativa e do feedback direcionado, os educadores podem identificar áreas de força e de desenvolvimento dos alunos, oferecendo orientações personalizadas para apoiar seu crescimento acadêmico e pessoal.

Portanto, considerando as diversas abordagens apresentadas, é fundamental que os educadores estejam preparados para adotar práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos em constante mudança. A promoção de uma cultura de aprendizagem colaborativa e responsável, aliada ao uso de tecnologias educacionais e à análise de dados educacionais, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e o sucesso acadêmico dos alunos na educação infantil e além dela.

REFERÊNCIAS

- Baker, R., Corbett, A., Koedinger, K., & Wagner, A. (2008). **Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: when students "game the system"**. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 681–690.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). **Assessment for learning: putting it into practice**. McGraw-Hill Education (UK).
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). **Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12**. Allyn & Bacon.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering Education**, 78(7), 674–681.
- Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. Basic Books.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). **Professional capital: Transforming teaching in every school**. Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. **Review of Educational Research**, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2012). **Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning**. Routledge.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2015). **What matters to student success: A review of the literature**. Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- Kurshan, B. L. (2016). **Developing a culture of learning: fostering organizational transformation through technology**. Solution Tree Press.
- Mayer, R. E. (2001). **Multimedia learning**. Cambridge University Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, 78(1), 153–189.
- Thomas, J. W. (2000). **A review of research on project-based learning**. Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). **Embedded formative assessment**. Solution Tree Press.



A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SIDNEIA VIANA¹

RESUMO

Ao se pensar sobre o protagonismo dos estudantes e as práticas pedagógicas, é preciso se referir a percepção do seu potencial, sendo capaz de criar formas de se comunicar e se relacionar desde o início da sua vida e, por isso, também é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de aprendizagem, havendo a necessidade de se destacar o trabalho das competências socioemocionais. Este artigo tem como objetivo geral, discutir sobre as práticas pedagógicas; e como objetivos específicos, as competências socioemocionais com base no protagonismo dos estudantes, partindo da discussão de autores presentes na literatura corrente. A metodologia utilizada trata-se da qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados apontaram que um dos papéis fundamentais nesse processo que é observar o estudante, ter sensibilidade em relação aos seus anseios e direcionar a aprendizagem como um mediador, para que ele possa protagonizar seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I; Socioemocional; Ações Educativas.

INTRODUÇÃO

O planejamento no contexto escolar refere-se a atividades que discutem a dinâmica da sala de aula com as condições externas que influenciam seu curso. Deve-se lembrar também que o planejamento proporciona a articulação entre ensino e avaliação, pois esta serve como ferramenta de previsão, organização, pesquisa e reflexão.

É preciso repensar o que a educação realmente espera dos estudantes buscando novas estratégias e práticas sem perder os objetivos e expectativas de aprendizagem. A educação deve compreender o estudante enquanto como um indivíduo em desenvolvimento social e individual, respeitando sua individualidade.

No entanto, como problemática, a escola deve construir uma educação que ultrapasse os interesses mínimos presentes nas Políticas Públicas e que rompa com um ensino tradicional e descontextualizado do que a sociedade espera hoje.

Nesse sentido, justifica-se esta discussão, uma vez que quando a natureza do planejamento é alterada, é possível perceber a complexidade e a importância dessa ação transformadora e libertadora, além de observar a importância dessa consciência que muda a prática pedagógica em favor da aprendizagem da criança.

Como o objetivo geral, o presente artigo discute sobre as práticas pedagógicas; e como objetivos específicos, as competências socioemocionais com base no protagonismo dos

¹ Professora de Educação Fundamental I e Professora de Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integradas Ibirapuera (FIIB). Em São Paulo Pós-graduada em Docência, pela Faculdade Gennari & Peartee.

estudantes, partindo da discussão de autores presentes na literatura corrente.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vasconcellos (2000), defende que o planejamento reflete uma situação real que deve abranger para que seja transformada. A ideia do professor é dar início às situações de aprendizagem havendo a necessidade de estabelecer o que se pretende para os estudantes durante o ano todo, não só em termos curriculares, mas, do que o professor vai fazer para que eles se desenvolvam.

A participação da comunidade como um todo torna-se uma ferramenta facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem, onde todos falam a mesma língua e entendem as mesmas ações podendo apoiar e contribuir para desenvolver os estudantes, em especial do Ensino Fundamental I, principalmente porque fazer parte da sociedade do conhecimento exige demais do professor em termos das atribuições que lhe são exigidas (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

A prática pedagógica tem sido em grande parte uma ferramenta educativa que exige mais empenho por parte do professor, havendo a necessidade de se escolher atividades e temas que estabelecem uma conexão entre o conteúdo e o cotidiano desses estudantes.

Nos dias atuais, é necessário utilizar métodos diferenciados que transmitam conhecimentos mais significativos e tornem o educando, protagonista do seu próprio conhecimento, sendo uma das práticas moderadoras desse processo o uso de projetos, como dito anteriormente:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas (FREIRE, 1974, p. 124).

Além disso, é necessário ressaltar que na prática pedagógica, o professor deve lidar com a verificação de seu planejamento, pois, para

muitos é mais fácil utilizar o planejamento dos anos anteriores do que refazê-lo para o ano seguinte, esquecendo-se das singularidades da turma, a individualidade dos estudantes, as competências socioemocionais a serem trabalhadas, entre outras situações:

Com base no planejamento e na prática pedagógica, pode-se desenvolver diferentes habilidades, onde eles aprendem a interagir com o mundo ao seu redor e a construir sua identidade:

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Ainda, este tipo de pressuposto indica que a prática pedagógica não pode ser apenas a aplicação de determinados conteúdos, regras fixas ou receitas prontas. As práticas vão muito além de regras, convenções estabelecidas e discussões educativas, envolvendo também a expectativas e as questões socioemocionais junto a esses estudantes:

Uma boa parte dos atos de ensino não está, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Não apenas os professores, mas, a comunidade como um todo precisa repensar como os estudantes aprendem atualmente. Todas essas práticas pedagógicas devem ser norteadoras no sentido de construir novos saberes, contemplando também os aspectos sociais e psicológicos, trabalhando o socioemocional desde o início do Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, o professor deve refletir sobre sua trajetória, repensando sua prática pedagógica e seu planejamento, pois, seu trabalho deve contemplar além do currículo. Portanto, ao planejar, deve-se levar em consideração uma reflexão constante de suas práticas, estruturada na observação, registro, planejamento e avaliação.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS JUNTO AOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Kohan (2011), traz a ideia de que não se pode associar infância a criança, não pressupondo uma temporalidade linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação, espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, de descontinuidade, da quebra do normal e do estabelecido, no sentido de desobedecer.

Quando se mudam as concepções de criança e de infância, passando a pluralizá-las, é possível abrir novas possibilidades de modificar também a forma de trabalhar com elas. A multiplicidade das infâncias deve despertar o olhar docente para o que as crianças realmente se interessam, passando a ouvi-las, vê-las e considerá-las, a fim de enriquecer a sua prática docente. Assim, a prática passa a deixar de ser centrada em um adulto e nas suas expectativas, abrindo espaço para que elas se tornem protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

A infância atualmente é considerada heterogênea porque o que se vê hoje na sociedade são infâncias socialmente diferentes e desiguais; havendo a necessidade de ser reinventada a todo o momento pela sociedade, podendo-se criar a sua própria imagem do que e como as crianças devem agir (RINALDI, 2012).

Por esse motivo, é de suma importância trabalhar as competências socioemocionais, desde o início do Ensino Fundamental I, com competências voltadas para o autocontrole emocional, o autoconhecimento, a criatividade, a

autonomia, a socialização, dentre outras questões:

Através da Educação Socioemocional na sala de aula, é provável que se consiga a diminuir a violência — extremidade da raiva —, que vem assombrando toda uma sociedade. Em geral, percebe-se um crescente aumento de suicídio, tristeza e solidão na sociedade. A Educação Socioemocional será capaz de diminuir as emoções entendidas como negativas ou destrutivas (SILVA e FERREIRA, 2020, p. 14).

Para que isso ocorra a contento é necessário também que o ambiente escolar reconheça todo esse protagonismo, repensando em suas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender, encontrando a recíproca necessária a fim de garantir a autonomia e a participação de todos os atores sociais envolvidos.

O professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental I necessita trabalhar junto aos estudantes diferentes habilidades necessárias para o seu desenvolvimento. Ou seja:

Chama-se a afetividade de “conjunto” por esta fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Afetividade é a “qualidade do fruto”, na raiz da palavra. O termo “qualidade” abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos (LOOS-SANT’ANA E GASPARIM, 2013, p. 201).

Assim, quando se desenvolve as competências socioemocionais junto aos estudantes, os mesmos crescem e desenvolvem relações mais saudáveis, além de se mostrarem mais felizes.

OS DESAFIOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE

A sociedade tem se transformado constantemente nos últimos anos. Isso requer da escola e conseqüentemente do professor, o aprimoramento de técnicas e recursos, para que os estudantes acompanhem e façam parte deste processo evolutivo. Talvez um dos maiores problemas enfrentados pelo professor seja a utilização das tecnologias como ferramenta de ensino.

Pode-se citar primeiramente, o desenvolvimento midiático e tecnológico, que surgiu para desafiar o ser humano no seu dia a dia e facilitar, dentre outras coisas, o processo pedagógico.

Outro problema está relacionado à insegurança durante a escolha de práticas pedagógicas adequadas comprometendo e limitando muitas vezes, o processo de ensino. Dessa forma, faz-se necessário um novo olhar acerca do processo educativo, buscando por ações que contemplem inovações didáticas e metodológicas, como motivador durante o processo.

O conceito do “aprender fazendo” de Dewey, por exemplo, tornou-se um pensamento enraizado na história da Pedagogia. Tanto a concepção antiga, tradicional, quanto a atual amplamente consolidadas, possuem um lugar garantido na educação do futuro (GADOTTI, 2000).

Na chamada sociedade da informação, a escola deve servir de norte, para superar a visão utilitarista que incita a competitividade na busca por resultados. O papel da escola deve ser o de orientar criticamente, na busca de uma informação que os façam amadurecer (CUSTÓDIO, 2011).

É preciso lembrar ainda que a educação é fundamentada pela relação que tem com o ambiente comum que aprofundada pelo pensamento de Arendt, traça o panorama da herança social da educação a partir da influência das transformações culturais pela inserção de novas gerações, o que compreende a ruptura das tradições na educação a partir do seu conceito de natalidade.

Ainda, sobre a crise na educação contemporânea:

Em A condição humana, sua principal obra teórica, a autora afirma que cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não

se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis (CESAR e DUARTE, 2010, p. 825).

A ideia é que a herança social da educação seja utilizada como parâmetro para sustentar as transformações que se fazem necessário, de acordo com a cultura que emerge das novas gerações e que se expressam na escola:

[...] o problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDRT, 2005, p. 243).

Arendt compreende a crise na sociedade atual voltada para as influências que ocorrem na Educação. De acordo com Rauter (2012), a indisciplina e o desinteresse por parte dos estudantes, os problemas na infraestrutura das escolas, o baixo salário dos docentes e a falta de perspectivas na carreira docente são alguns dos problemas enfrentados pela educação no Brasil.

A modernidade trouxe consigo o afastamento de tudo aquilo que é considerado tradição, transformando a escola em um espaço de opressão e preconceitos que devem ser superados. Ao desconsiderar o vínculo da tradição no processo educativo, enfraquece-se a legitimidade e a autoridade das escolas.

Assim, dentro da pedagogia, há diferentes práticas pedagógicas que podem ser aplicadas de acordo com objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, baseia-se no uso da cooperação e da interação entre os pares, para que o conteúdo desenvolvido se torne significativo para ambos, implicando um processo de ensino-aprendizagem nos quais estudantes e professores assumem novos papéis.

Para que isso ocorra de forma plena, o professor deve separar as crianças em equipes heterogêneas, quanto aos níveis de aprendizado. A proposta é que ao longo das atividades os estudantes sejam incentivados a ajudar, estimular, discutir e argumentar junto aos demais colegas, resolvendo as possíveis lacunas que venham a surgir durante o desenvolvimento da atividade.

De acordo com Slavin (1995), a prática é considerada uma das mais amplas quanto à teoria, a prática e a investigação em educação, sabendo-se que as situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre os membros de um grupo.

Os estudantes trabalham com papéis e identidades previamente definidos, trocando informações, materiais, destacando-se a cooperação e a responsabilidade de cada um para que o trabalho saia. Neste caso, um estudante só poderá ter sucesso se todos os colegas do grupo também tiverem, como recompensa e entrelaçando assim o conhecimento de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto ambiente de socialização, para além da aprendizagem, deve trabalhar junto aos estudantes, as competências socioemocionais para que eles possam se desenvolver melhor e de forma significativa.

Os benefícios do protagonismo no movimento educacional são de suma importância, pois, colocam o estudante ativamente na tomada de decisões, expressando livremente suas opiniões, pensamentos, sentimentos e suas necessidades, além de cumprir seu papel enquanto atores principais no processo de ensino e aprendizagem, o que não ocorria, por exemplo, no ensino conhecido como tradicional.

A própria psicologia compreende que as habilidades socioemocionais podem contribuir para controlar as emoções, tornando os

relacionamentos consigo próprio e com os outros melhores, diminuindo possíveis conflitos, auxiliando na expressão de interesses e necessidades, melhorando os diálogos interpessoais, auxiliando desta forma, o estudante a se desenvolver com liberdade e autonomia tornando-se resolvida as mais variadas situações sociais.

Por fim, o ambiente escolar deve adotar uma metodologia pedagógica que valorize e contribua para o desenvolvimento das competências socioemocionais, articulando conteúdos de forma interdisciplinar a partir de temas que envolvam o desenvolvimento da autoconfiança, como lidar com as emoções, a responsabilidade, o respeito, exercitando a capacidade de lidar tanto consigo quanto com os outros, abrindo-se para o novo, demonstrando empatia, tolerância, resiliência, confiança, autonomia, dentre outras questões importantes para o seu futuro enquanto cidadão, começando nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CESAR, M.R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- D'ALLONES, Myriam. **Le pouvoir des commencements: essai sur l'autorité**. Paris: Seuil, 2010.
- CUSTÓDIO, C.O. Educação e mundo comum. In: **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011, p.81-125. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: doi:10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919. Acesso em: 16 mar. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.
- KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista** (Belo Horizonte), v. 29, n.3, p. 199-0, jul./set. 2013.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

RAUTER, L. **Crise na educação e teoria da história:** alguns apontamentos. 2012. Disponível em: <http://snhhistoriografia.wordpress.com/2012/05/09/crise-naeducacao-e-teoria-da-historia-alguns-apontamentos-luisa-rauter/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília:** Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, B.B.D.C; FERREIRA, M.C.P.L. Educação socioemocional na escola. In: **VIII Mostra Científica do Curso de Pedagogia**, v 5, n. 1, Anais, 2020. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2024.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice.** Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica.** 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

A NEUROPSICOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA¹

RESUMO

Neste artigo, exploraremos o impacto da neuropsicopedagogia na promoção da inclusão escolar, abordando questões relevantes desse contexto social, especialmente no que diz respeito às crianças que apresentam algum tipo de limitação, cujo processo de desenvolvimento tem sido cada vez mais objeto de estudo. O propósito deste texto é examinar como os métodos educacionais aplicados nas salas de aula inclusivas são efetivamente inclusivos para as crianças com deficiência, com a neuropsicopedagogia desempenhando um papel de suporte importante. Através deste texto, buscaremos refletir sobre a relevância da educação especial na formação e desenvolvimento das crianças com deficiência, assim como a influência do estímulo precoce no processo de ensino-aprendizagem. Discutir inclusão é, acima de tudo, falar sobre o compromisso de implementar políticas públicas que promovam uma estruturação mais adequada tanto nas instituições de ensino públicas quanto privadas, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida social e cultural para todos os cidadãos.

Palavras-chave: Neurociência aplicada à educação; Impacto; Integração educacional.

aparecerem às primeiras tentativas de por em prática a Educação Especial no período jesuítico.

INTRODUÇÃO

Para que a criança possa ter sua condição de ser de direito desde seu nascimento existem legislações que os defendem e deliberam responsabilidades para seus responsáveis e para o Estado, a fim de promover efetivamente a formação de cidadãos críticos e constituintes da sociedade brasileira.

Antes do descobrimento do Brasil entre os índios, quando crianças nasciam com alguma deformidade, eram sacrificadas. Logo após surgiu a medicina jesuítica sendo procurado por inúmeras pessoas de baixa renda. Neste período, surgiu a primeira iniciativa em torno da Educação Especial, por intermédio de Figueiredo,

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço, conforme afirma Cury. Marin e Bueno (2010, p. 6):

Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e a outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se vêem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, SP; Segunda Graduação em Letras pela Faculdade Centro Universitário de Jales, UNIJALES, Jales-SP, Pós-graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca, FACAB, SP; Pós-graduação em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A evolução dos povos tem denunciado a exclusão como um processo combinado e desigual simultâneo a inclusão.

A inclusão social conjunto de meios e ações que combatem a exclusão, consiste em tornar a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e inteligências na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades, garantidos por lei nos Direitos Humanos, onde a educação é assegurada como direito e dever do estado e da família, juntamente com a sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, dando qualificação para o trabalho, e inclusão escolar baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Século após outro, décadas e mais décadas e o problema da exclusão social no Brasil continua presente, a despeito de sua gravidade e das consequências para grande parcela da população brasileira.

O fato de a industrialização brasileira ter sido conduzida dentro de um padrão imitativo de consumo modificou, sem superar, todas as formas de dependência, reforçando o elitismo e a exclusão social.

MUDANÇAS NA HISTÓRIA DA INCLUSÃO

O Brasil passou por muitas mudanças ao longo do século XX, contudo, as desigualdades sociais mantiveram-se inalteradas. Por isso, a identificação do complexo quadro de diferenciações sociais e regionais assume relevância destacada diante das atuais possibilidades de enfrentamento da exclusão no país.

Dessa forma, não cabe associar o reconhecimento da existência da exclusão tão somente por oposição à condição de inclusão social. Esse pressuposto de polaridade é verdadeiro, revelando o fato de que na história da sociedade humana, a igualdade não é a marca registrada, muito antes pelo contrário. Todavia, a evolução dos povos tem denunciado a exclusão como um processo combinado e desigual

simultâneo à inclusão. Em outras palavras, o desenvolvimento de um país pode gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão.

Nas sociedades mais pobres e/ou desiguais, a exclusão social talvez possa ser mais facilmente observada, sobretudo na relação entre os bem-alimentados e os famintos. Mas à medida que as sociedades vão incorporando novas realidades - como a urbanização - nascem necessidades adicionais de vida digna, para além do simples critério de subsistência.

Um capítulo marcante e triste de nossa história foram as chamadas “Rodas dos Expostos”, as quais funcionaram de 1726 a 1950 no Brasil. Tiveram origem na Itália durante a Idade Média a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou num hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil deram-se seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio, Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e também em São Paulo (1825) já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

Voltando um pouco ao Brasil Colonial, há outros fatos e curiosidades. Os primeiros hospitais brasileiros surgiram a partir de iniciativas da Igreja Católica, que quase sempre nasciam como instituições destinadas a apoiar uma ampla variedade de excluídos: órfãos, mães solteiras, velhos, pobres e, claro, doentes, já estabelecendo uma cultura assistencialista. E o que não faltaram foram doenças, epidemias e males incapacitantes. Os colonos portugueses, por exemplo, sofriam muito com a quantidade de insetos nocivos à sua saúde e bem-estar, além dos males próprios dos trópicos e característicos de uma terra nunca desbravada.

Se a associação entre deficiência e doença veio sendo construída ao longo de nossa

história como uma questão sempre tratada em ambientes hospitalares e assistenciais, outros fatores também reforçaram essa cultura.

Em terras brasileiras, principalmente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foi bem considerável o número de médicos que pesquisaram e realizaram trabalhos científicos sobre pessoas com diversas deficiências, pois também estavam preocupados com a aprendizagem das crianças. A medicina passou a influenciar as propostas educacionais para essas pessoas, principalmente por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas no Brasil, junto ao ensino militar, tendo, desde o começo, formado profissionais habilitados para tanto.

Estamos em uma sociedade na qual a maioria sobrevive, de um lado formado por uma minoria que goza dos prazeres e das riquezas da vida; em uma sociedade organizada para formar dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos. Neste sentido, tanto a história da educação brasileira como os processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A conexão entre as ciências cerebrais, a psicologia e a educação está adquirindo cada vez mais importância no Brasil, resultando no surgimento de uma nova disciplina interdisciplinar.

Nessa linha, em 2008, o Instituto Nacional de Educação Superior estabeleceu o primeiro programa de estudos avançados em Neuroeducação no país (SBNPp, 2016), com o propósito de compreender as atividades cerebrais no procedimento de aprendizado, visando à recuperação e à prevenção de possíveis dificuldades identificadas em estudantes das instituições educacionais brasileiras.

A partir desse instante, vários especialistas de distintas áreas, como educadores, psicopedagogos, psicoterapeutas, neurocientistas, pediatras, psiquiatras,

terapeutas da fala, neurologistas, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e neurolinguistas, uniram esforços direta e indiretamente para aprofundar a compreensão da maneira como o cérebro afeta os processos mentais e emocionais dos indivíduos. Eles afirmaram que:

[...] a neuroeducação procura reunir e integrar as pesquisas do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções cerebrais, simultaneamente ao estudo dos processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino” (FONSECA, 2014, p.1).

Inicialmente, é crucial enfatizar a importância da educação inicial dos professores, nos programas de graduação em educação, e manter a educação continuada, uma vez que a conexão entre a teoria e a prática deve ser capaz de abordar as necessidades individuais dos alunos, tanto em suas áreas de fragilidade quanto em seus pontos fortes, e saber agir em relação a essas necessidades. De acordo com Cosenza (2011, p. 136), é de extrema importância que:

Os progressos das neurociências viabilizam uma abordagem mais embasada cientificamente do processo de ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos mentais envolvidos. Devemos exercer cautela, mesmo que mantenhamos uma visão otimista em relação às interações mútuas entre neurociências e educação[...] Descobertas nas neurociências não justificam sua implementação direta e imediata no ambiente escolar, pois é importante recordar que o conhecimento neurocientífico contribui apenas parcialmente para o contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora seja de extrema importância, é apenas um elemento em um panorama cultural muito mais amplo.

A neuropsicopedagogia é uma disciplina que tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional, trazendo importantes contribuições para a inclusão escolar. Essa área de estudo combina conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, buscando compreender como o cérebro funciona e como isso influencia o processo de aprendizagem.

Uma das principais contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar é a promoção de uma abordagem mais individualizada e inclusiva no ensino. Ao compreender as diferenças no funcionamento cerebral de cada aluno, os profissionais da área podem identificar estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Por meio de avaliações neuropsicopedagógicas, é possível identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver planos de intervenção personalizados. Por exemplo, um aluno com dificuldades de leitura pode se beneficiar de estratégias que explorem diferentes modalidades sensoriais, como a utilização de materiais táteis ou recursos visuais mais atrativos.

Além disso, a neuropsicopedagogia busca ampliar a compreensão sobre as diferentes formas de aprender. Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, e essa abordagem reconhece a importância de considerar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Com base nisso, os profissionais podem adotar estratégias diversificadas, como o uso de recursos audiovisuais, jogos educativos e atividades práticas, que estimulem diferentes habilidades cognitivas.

Outro aspecto relevante é a valorização das habilidades socioemocionais no processo educacional. A neuropsicopedagogia reconhece que o desenvolvimento emocional dos alunos está intimamente ligado ao seu desempenho acadêmico. Portanto, promove ações que estimulem a inteligência emocional, a empatia e o trabalho em equipe, contribuindo para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios da vida.

No contexto da inclusão escolar, a neuropsicopedagogia também desempenha um papel fundamental na identificação e no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Através de avaliações neuropsicopedagógicas, é possível identificar

dificuldades específicas e propor adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e suportes necessários para que esses alunos possam participar plenamente das atividades escolares.

Além disso, a neuropsicopedagogia colabora com a formação de professores, capacitando-os para compreender melhor as necessidades dos alunos e adequar suas práticas pedagógicas. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral e as estratégias de ensino apropriadas para cada caso contribui para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, onde todos os alunos se sintam acolhidos e tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Portanto, é essencial que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica estejam capacitados para alcançar a qualidade social, aquisição de conhecimento, habilidades e competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como para resolver problemas individuais ou coletivos e se engajar na sociedade de maneira consciente, crítica, criativa e humanitária. No entanto, para que isso aconteça, é de extrema importância valorizar profissionais especializados em todas as escolas de Educação Básica do país, independentemente de serem públicas ou privadas.

Casemiro, Fonseca e Secco (2014) destacam que um dos principais desafios para a implementação de profissionais de saúde nas escolas está relacionado ao planejamento escolar, ao conhecimento e à execução dos programas existentes, bem como à relação desses profissionais dentro do ambiente escolar. No entanto, de acordo com os autores, uma estratégia eficaz é estabelecer parcerias com as autoridades municipais, estaduais e federais, e posteriormente incorporar essas parcerias ao Projeto Político Pedagógico da escola, onde se estabelecem os planos e metas a serem cumpridos ao longo do ano letivo.

Em resumo, a neuropsicopedagogia desempenha um papel relevante na promoção

da inclusão escolar, ao proporcionar uma abordagem individualizada e inclusiva no processo de ensino e aprendizagem. Compreender as características e necessidades de cada aluno, desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e valorizar as habilidades socioemocionais são algumas das grandes contribuições dessa disciplina. Ao investir nessa área de estudo, as instituições educacionais podem proporcionar uma educação de qualidade para todos, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÃO COM AUXÍLIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

De acordo com Lima (2016, p. 1), a Neuropedagogia estabelece conexões que podem contribuir para a análise das práticas dos professores e dos processos de aprendizagem, "por meio da relação psicomotora, sistemas representacionais de aprendizagem (auditivo, visual e cinestésico), abordagem identificativa da matemática e emoção". Gomes, Batista e Figueiredo (2015, p. 41712) afirmam que a relação psicomotora prioriza o trabalho em grupo, destacando a "importância da comunicação corporal e do jogo espontâneo", diferenciando-se pela participação ativa da criança na atividade em grupo.

No entanto, no Brasil, há uma falta de conhecimento sobre o sistema nervoso por parte dos professores em sala de aula, o que se torna um obstáculo para uma eficiente incorporação dessa temática na prática pedagógica (NERI, 2017). Segundo a autora, devido a essa falta de conhecimento e à baixa promoção de pesquisa nesse campo, "os profissionais da educação acabam negligenciando algo tão valioso para a construção da identidade do sujeito social e pensante em uma sociedade cada vez mais exigente" (NERI, 2017, p. 27).

A inclusão é um processo social que busca favorecer pessoas com deficiência, que antes eram tidas como excluídas.

Para que se possa entender também a respeito das leis que amparam as pessoas com deficiência é necessário que o neuropsicopedagogo, ou qualquer profissional que atende essas pessoas, faça uma análise das mesmas.

De acordo com Sasaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

A inclusão educacional é um sistema no qual a comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos tenha sucesso no processo ensino aprendizagem.

No ano de 1994, o Brasil participou da Declaração de Salamanca, a qual muitos países assinaram o documento a respeito da Inclusão. De acordo com o site da Wikipédia, "A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial".

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNICEF, 1994, p.5):

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 39), a Educação Especial é:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados

institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Percebe-se que a Inclusão de pessoas com deficiência está sendo um dos temas mais abordados na Educação, devido à dificuldade que antes havia em trabalhar com essas pessoas.

De acordo com Ross (2004, p. 57): “A Legislação Brasileira é uma das mais avançadas em termos de respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade”.

Sabe-se que a neuropsicopedagogia vem alcançando a cada dia seu espaço dentro das escolas, permitindo que as políticas de inclusão sejam inseridas no contexto escolar, de acordo com sua intervenção, como diagnosticar os alunos de inclusão e quais medidas cabíveis para cada diagnóstico.

Um neuropsicopedagogo contribui com o professor de forma a diagnosticar o problema do aluno de forma significativa.

É fundamental que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para atuarem na educação básica, com alunos que tenham deficiência, melhorando assim o desenvolvimento desses alunos no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário que o processo de inclusão se estabeleça nas escolas para se valerem às leis, desaparecendo os vestígios de uma sociedade que, ao longo de sua história, perseguiu, matou e humilhou as pessoas com algum tipo de deficiência.

Promover esse processo por meio de análises neuropsicopedagógicas é promover a interação do aluno com alguma deficiência junto

a escola e, com os outros alunos no processo de aprendizagem, no qual o fundamental é estar se promovendo mudanças no cotidiano escolar. Essas mudanças devem vir de encontro com as necessidades desse aluno.

A inclusão escolar é um paradigma educacional que visa matricular todos os alunos com deficiência na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ser deixados de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da neuropsicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretariada Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretariada Educação Especial. **Referencial Curricular Nacional para a**

Educação Infantil: estratégias e orientações para crianças com necessidades educacionais especiais, 2001.

BRASIL, MEC, SEF, SEESP. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1988, P. 17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CASEMIRO, J.P.; FONSECA, A. BC.; SECCO, F. V. M.. Promover saúde na escola: reflexões a partir da revisão de saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**. V19. n.03, p. 829-840, Rio de Janeiro. 2014.

COSENZA, R. M., GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação:** Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, Portugal. 2014.

GOMES, A. L. L.; BATISTA, M. I. B.; FIGUEIREDO, R. V. Psicomotricidade relacional: contribuições para a inclusão, alfabetização e promoção da saúde socioemocional de crianças de escolas públicas de fortaleza. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, n. 12, p. 41710-41727, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21981_9906.pdf. Acesso em 14 mar.2024.

LIMA, E. S. As contribuições da neuropedagogia no processo ensino e aprendizagem. In: **III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 3. 2016. Disponível em: http://icg.edu.br/wpcontent/uploads/2019/08/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID3757_17082016182854-1.pdf. Acesso em: 16 mar.2024.

NERI, K. P. Neurociência aplicada à educação: teorias da aprendizagem. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p. 27-34, 2017. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1696. Acesso em 6 mar.2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão** - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNICEF, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.



 <https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.50>

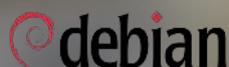
ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva
Amanda Campos Martins Miranda
Anderson da Silva Brito
André Alves de Albuquerque
Andressa Talita de Lara
Angelita Aparecida Ferreira Gebin
Beatriz Faria de Castro
Cibele Vieira dos Santos Alves
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Dinah Luísa da Silva
Eriene Gomes da Silva
Ester de Paula Oliveira
Iolanda Aparecida dos Santos
Letícia Zuza de Lima Cabral
Luciana Pereira dos Santos Martins
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Marilena Wackler
Mirella de Souza Cruz
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Rosinalva de Souza Lemes
Sidneia Viana
Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

