

MARCOS VITOR COSTA
CASTELHANO
PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ
ALINE CARLA DE MEDEIROS
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE
ALMEIDA
(ORGS).

*DISCUSSÕES CIENTÍFICAS-
EDUCACIONAIS MEDIANTE DOS
PANORAMAS CONTEMPORÂNEOS:
TRABALHOS SELECIONADOS*

**DISCUSSÕES CIENTÍFICAS-
EDUCACIONAIS MEDIANTE
DOS PANORAMAS
CONTEMPORÂNEOS:
TRABALHOS SELECIONADOS**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vítor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos
acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.*

Equipe da CTP

Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla De Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
(Orgs).

**DISCUSSÕES CIENTÍFICAS-
EDUCACIONAIS MEDIANTE DOS
PANORAMAS CONTEMPORÂNEOS:
TRABALHOS SELECIONADOS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional –
CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail:
contemporaneasrtigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Discussões científicas-educacionais mediante dos
panoramas contemporâneos [livro eletrônico] :
trabalhos selecionados / (orgs). Marcos Vitor
Costa Castelhana...[et al.]. -- 1. ed. --
São Bento, PB : CTP - Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Patrício Borges Maracajá,
Aline Carla De Medeiros, Flávio Franklin Ferreira De
Almeida.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83034-05-2

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Artigos
científicos - Coletâneas 3. Educação 4. Educação -
Finalidades e objetivos 5. Práticas educacionais
6. Tecnologia educacional I. Castelhana, Marcos
Vitor Costa. II. Maracajá, Patrício Borges.
III. De Medeiros, Aline Carla. IV. De Almeida,
Flávio Franklin Ferreira.

24-211689

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.36599/ctp-978-65-83034-04-5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
CAPÍTULO 2- INDISCIPLINA E FORMAÇÃO HUMANA.....	21
CAPÍTULO 3- DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	29
CAPÍTULO 4- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC: É UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN?.....	41
CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO ESPECIAL PRESSUPOSTO E DESAFIOS.....	49
CAPÍTULO 6- EVASÃO ESCOLAR NA EJA.....	61
CAPÍTULO 7- EVASÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO PROFESSOR DA EJA.....	71
CAPÍTULO 8- EXPLORANDO O MUNDO LÚDICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
CAPÍTULO 9- INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL.....	95
CAPÍTULO 10- BIG DATA ANALYTICS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA REDUÇÃO DA RETENÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO.....	103
CAPÍTULO 11- CONECTANDO SABERES: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ALIADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	117

ÍNDICE REMISSIVO.....	129
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	131

APRESENTAÇÃO

A presente obra intitulada “DISCUSSÕES CIENTÍFICAS-EDUCACIONAIS MEDIANTE DOS PANORAMAS CONTEMPORÂNEOS: TRABALHOS SELECIONADOS” reúne um conjunto de artigos científicos em formato de capítulo de livro voltadas algumas das principais temáticas educativas presentes nos eixos dialógicos da atualidade, a exemplo das tecnoligas digitais, modelos de aprendizagem, processos fenômenos na EJA, entre outros. Demonstrando a educação, assim como as suas contingências estruturantes, ganham diretrizes cada vez mais transformadoras ao longo de suas acepções teórico-práticas.

CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dalziene Dantas de Holanda

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – FIP, servidora pública, Supervisora Educacional das Escolas do Campo de Belém do Brejo do Cruz – PB, Email: dalzy.3@hotmail.com

RESUMO: O presente é artigo tem como tema “A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil”, sendo o principal objetivo mostrar o valor das atividades lúdicas de maneira objetiva, mostrando os desafios enfrentados nas escolas, e a necessidade de buscar novos métodos de ensino que tenha o lúdico como principal ferramenta, uma vez que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento amplo das crianças, trazendo grande contribuição para educação. O estudo sobre o assunto é fundamentado através de pesquisas em sites com embasamento teórico sobre a temática em estudo, como também por análises próprias, constituída mediante estudos de fundamentos teóricos. No decorrer das pesquisas foi notável que, ao brincar a criança não está apenas se divertindo, mas também aprendendo coisas novas e aprimorando as que já aprendeu, visto que é por intermédio da ludicidade que as crianças mais se expressam e desenvolvem habilidades. Conclui-se que é um direito da criança que no contexto Educacional ela esteja rodeada de atividades lúdicas, portanto, os profissionais que atuam nessa área precisam buscar novos métodos de ensino para que as crianças possam ampliar suas habilidades de forma rápida e prazerosa

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Lucidade. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article has as its theme “The importance of play in the teaching and learning process of early childhood education”, with the main objective being to show the value of play activities in an objective way, showing the challenges faced in schools, and the need to seek new teaching methods that have play as the main tool, since play is fundamental for the broad development of children, making a great contribution to education. The study on the subject is based on research on websites with a theoretical basis on the topic under study, as well as by own analyses, constituted through studies of theoretical foundations. During the research it was notable that, when playing, children are not only having fun but also learning new things and improving what they have already learned, since it is through play that children express themselves most and develop skills. It is concluded that it is a child's right that in the educational context they are surrounded by playful activities, therefore, professionals who work in this area need to seek new teaching methods so that children can expand their skills quickly and pleasurably.

KEYWORDS: Child education. Playfulness. Learning.

INTRODUÇÃO

A palavra lúdico tem origem no latim: *ludus*, que se refere a jogos e divertimento, atividades lúdicas são atividades que proporcionam prazer, leveza e entretenimento para quem a pratica. O conceito de atividades lúdicas está relacionado aos jogos, brincadeiras, ou seja, a prática do brincar. Levando o lúdico para educação como ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, é notável a importância dessa prática nas escolas, já que a mesma traz contribuições significativas para o desenvolvimento amplo da criança, pois quando a criança brinca ela desenvolve sua percepção, sua imaginação, fantasia

e sentimentos, é através da ludicidade que os pequenos comunicam-se consigo mesmo, com o mundo que o cerca, estabelecendo relações e construindo conhecimentos indispensáveis para a vida, além de várias outras formas de saberes essenciais para a evolução de ambos os envolvidos.

Observando o cenário que a sociedade vem vivenciando onde a tecnologia passou a ser utilizada de maneira excessiva por crianças, tomando o espaço das brincadeiras como amarelinha, esconde-esconde, Pega-pegas entre outras brincadeiras, os brinquedos favoritos como bola, boneca, patins e outros, cederam espaços aos celulares, “tablets”, videogames, surgem a grande necessidade de inovar as práticas pedagógicas uma vez que a tecnologia está ganhando o espaço de coisas importantes, faz-se difícil chamar a atenção e despertar a curiosidade dos educandos diante de conteúdos que precisam ser ampliados em sala de aula.

As escolas e os profissionais da educação precisam investir em novos métodos de ensino aliando a ludicidade e tecnologia aos conteúdos que necessitam ser desenvolvidos, pois, além da tecnologia, está presente nos dias atuais na vida das crianças, as práticas lúdicas chamam a atenção e desperta a curiosidade dos alunos na busca de amplos conhecimentos, visto que se torna prazeroso aprender brincando, além dessa prática aprimorar várias outras habilidades.

O presente artigo de conclusão do curso de pós-graduação, foi realizado por pesquisas em sites com embasamento teórico sobre a temática em estudo, buscando aprofundar o conhecimento desde o contexto histórico da educação infantil, sendo o principal objetivo mostrar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem em todos os ambientes de ensino, como uma ferramenta indispensável para despertar a curiosidade e o interesse dos educandos no momento de realizar atividades e adquirir conhecimentos.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTÓRIA

A criança na Idade Média, era considerado um adulto é miniatura, onde realizava as mesmas tarefas que os adultos. Sua expectativa de vida era muito baixa, devido às péssimas condições de vida e com a necessidade de o crescimento rápido para poder assumir seu papel na fase adulta. Crianças sendo ricas ou pobres aos sete anos eram inseridas em outra família para aprender atividades domésticas e outros valores, por meio da obtenção de conhecimentos e experiências adquiridas através da prática. As escolas existentes nessa época eram dirigidas pela igreja, sendo destinado para um pequeno grupo de religiosos, formado principalmente

pelo sexo masculino, de todas as idades. (FARIA,1997)

Com as transformações sociais e intelectuais ocorridas na idade Moderna, modificou-se a forma como as crianças eram vistas. As crianças ricas e pobres passaram a ser cuidadas de modo desigual com as crianças nobres, eles eram amorosos, piedosos e lamentavam a morte de uma delas, já a criança pobre não tinha essas demonstrações de amor e cuidado. Entretanto, começaram a aparecer as primeiras sugestões de educação e valor infantil, porém, só na sociedade burguesa as crianças precisavam ser escolarizadas, cuidadas e preparadas para a vida adulta, e as crianças mais pobres iniciavam seu trabalho como adulto após passar pelo período da mortalidade.

No princípio o ensino era direcionado apenas para crianças do sexo masculino, para as crianças do sexo feminino só a partir do século XVIII. Nessa época surgiu como educação disciplinar, a punição, por julgar criança frágil e inconclusa, sendo essa prática executada tanto pelas famílias como também pela escola. Essa prática torna a criança submissa aos adultos, e por essa educação cheia de punições crianças e adolescentes se uniram cada vez mais devido ao mesmo tratamento se afastando assim da vida adulta. Nesta mesma época pela necessidade de obrigarem os filhos das mães que trabalhavam na indústria, surgem as primeiras creches. (FARIA,1997)

Segundo Kramer (1992, p. 26) a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 1930. Sendo o principal objetivo garantir emprego para professores, outras profissões e coincidente oferecer alimentação, proteção e um espaço saudável e emocionalmente estável para crianças de 2 a 5 anos.

Deste modo, apenas depois da Segunda Guerra Mundial é que a assistência a pré-escola tomou força, já que aumentou a demanda de mães que começaram a trabalhar em indústrias, naquela que substituíam o trabalho masculino. Com a anulação da escravatura e a Proclamação da República, abrem-se as portas para uma nova Sociedade. Kramer (1992) observa que nesse período o país era dirigido pelo desejo de determinados grupos em reduzir o desinteresse que dirigia os âmbitos governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e à saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores

e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratada e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1992, p.52).

Outra dificuldade que chama atenção em relação a essa modalidade de ensino, é no que diz respeito a muitas pessoas verem esse ensino como algo direcionado, especificamente ao trabalho, ou seja, pensar na educação de jovens e adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa a inserção destes educandos ao mercado de trabalho. Essa é uma discussão muito antiga que já fazia parte das preocupações do educador Freire e que, infelizmente, ainda faz parte das preocupações atualmente.

Assim, com o passar do tempo, cria-se a primeira lei dos direitos dos cidadãos que não obtiveram a escolarização na idade certa, como afirma Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208, indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também que a legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escola.”

No Brasil, observa-se que o surgimento das creches se deu de forma diferente em relação ao restante do mundo, enquanto no restante do mundo as creches eram para auxiliar as mulheres que trabalhavam nas indústrias, no Brasil as creches atendiam não somente os filhos das mulheres que trabalhavam em indústrias, mas também os filhos de empregadas domésticas. As creches e escolas públicas davam a assistência somente na alimentação, higiene e segurança física, sendo muitas vezes oferecida de maneira precária, já as creches particulares desenvolviam práticas educativas voltadas para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Kramer (1992) relata que através de congressos da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e da Constituição de 1982 é que a educação pré-escolar passou a ser visto como necessária e de Direito de todos, além de ser dever do Estado devendo ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escola). Daí em diante creches e pré-escolas foram inseridas na política educacional, acompanhando uma concepção pedagógica, onde os âmbitos pedagógicos enxergam a criança como um ser histórico, social,

alusivo a uma definida classe social e cultural, acrescentando o exercício familiar, tornando-se um dever do Estado e direito da criança.

1.1 O brincar no desenvolvimento infantil

Brincando a criança encontra-se conversando, interagindo uns com os outros, tornando fácil seu desenvolvimento e iniciando sua inclusão social, ou seja, compreendendo o ato de conviver uns com os outros e colocando-se frente ao mundo que há cerca, ou seja, a forma fundamental da criança se expressar é por meio do brincar. Kramer (20202) afirma que brincando as crianças aprendem, compreendem e experimentam suas emoções como também implementam novas emoções, isto é, ele acredita na importância do brincar.

Diante de ambas as afirmações sobre a importância da ludicidade, é necessário dar ênfase aos métodos que se fundamentam no lúdico no que tornam as coisas fáceis ao aprender através de jogos e brincadeiras, da fantasia e do faz de conta tornando a aprendizagem algo prazeroso e satisfatório. É importante planejar atividade lúdica a ser trabalhada, traçando objetivos a serem alcançados, por isso é fundamental que o professor meça essa atividade com o intuito de conquistar os objetivos que foi traçado no planejamento, no entanto, também é necessário proporcionar momentos lúdicos livres, isto é, deixar a criança escolher sua brincadeira e a forma que irá se divertir, pois, ela estará desenvolvendo autonomia, criatividade e construindo sua identidade.

De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), o brincar atua como perspectiva, onde as crianças sentem-se aptos a não só imitar a vida, mas também em transformá-la. É por meio do brincar que as crianças formam concepções, ideias, se socializam cada vez melhor e passam a enxergar o mundo de maneira clara. O lúdico é uma necessidade física e um direito de todos, a experiência proporcionada pela ludicidade é complexa e indispensável para o ser humano.

Diversos autores evidenciam a existência da ludicidade atrelada a condições externas que se transformam em regras, ou seja, as relações entre a criança e o brinquedo e o próprio ato de brincar possuem regras, regras de comportamento, regras de funções, regras de ações, regras de tempo, regras de espaço, dentre outros tipos de regras que, em sua maioria, ocorrem de maneira inconsciente, mas que precisam ser seguidas para que se alcance o objetivo da diversão conferindo a sensação de satisfação das crianças por realizá-las.

Outro elemento de grande valor ao desenvolvimento cognitivo das crianças é o brinquedo. Para Vygotsky (1994):

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1994, p.131).

De certa maneira, o brinquedo possibilita com que a criança manipule e interprete o mundo ao seu redor, a seu critério. Através do brinquedo, a criança estabelece diálogos, funções, promove interação entre eles, seja através de comportamentos de comunicação ou outros tipos de estratégias que a torne protagonista da relação promovida, isto é, nunca a criança submete-se a inferioridade ao brinquedo, pelo contrário, ela quem controla todo o contexto a seu critério, até mesmo como brinquedos de natureza fantástica com super-heróis que em seu contexto não são superiores, mas, sim, um personagem coadjuvante.

No brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma direção funcional de conceitos e objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (Vygotsky, 1991, p.32).

Por meio do brincar com brinquedos a criança desenvolve aspectos referentes às relações intersociais, culturais, emocionais, profissionais, dentre outras apreciações que ela própria extrai da sociedade em que vive, seja através da TV, das experiências na escola, da internet, do dia a dia com a família, das brincadeiras de rua e outras.

Atualmente, é crescente o reconhecimento de que as atividades lúdicas se constituem em elemento fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e constituição do ser humano. Apesar de estudadas e discutidas continuamente por diferentes autores, definir o conceito de ludicidade, brincadeiras, jogos e brinquedos constituem um exercício mais complexo do que aparenta, devido à diversidade de experiências que aparecem com este nome (Ramos, 2003, p.33).

Nesse sentido, a concepção acerca da importância das práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade tem ganhado bastante destaque no cenário educacional, científico e

epistemológico, haja vista que com o intuito de ampliar as possibilidades de ensino na medida em que se propõem novas propostas pedagógicas para superação das dificuldades de aprendizagem e, até mesmo, de ensino, a prática pedagógica atrelada à ludicidade é uma alternativa plausível e legítima de ser aplicada no meio educacional, principalmente quando se trata da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 A conexão entre o lúdico, a tecnologia, a criança e o discente

Segundo Betleheim (1988, p. 168) “brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao crescimento”, isto leva a certeza de que por meio do brincar que se amplia e organiza o conhecimento da criança.

Visto a necessidade de desenvolver atividades lúdicas na educação infantil, tem-se a preocupação com a formação de discentes, uma vez que a educação de 0 a 6 anos passou apenas de a visão de creche, onde os pais colocavam seus filhos para trabalhar e passou a ser vista como o início da educação das crianças, ou seja, é a base onde se constitui o seu desenvolvimento como pessoa, um ser incluído ao meio social em que vivemos.

No processo de ensino e aprendizagem estão envolvidas as conexões entre professor-aluno, como também os materiais a serem utilizados. Relativamente os materiais pedagógicos, as metodologias, as brincadeiras e o brincar são ferramentas essenciais para uma boa desenvoltura desse processo. De acordo com Wajaskop:

o brincar [...] cria na sua criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando os seus desejos a um eu fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornam-se em seu nível básico de ação real e moralidade (WAJSKOP, 1995, p. 34).

Para Vygotsky(1991), a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos como possibilidades de interação e negociação de regras.

É necessário conciliar o brincar com ensinar, já que apenas estimulando as áreas de desenvolvimento infantil é que a mesma se desenvolverá, é extremamente importante que os professores valorizem e utilizem a ludicidade como recursos essenciais para a transferência do conhecimento, visto que as brincadeiras são atividades sociais/culturais e faz parte da

realidade das crianças, sendo bem específicas da infância. É no brincar que se observa os comportamentos dos pequenos e como eles enfrentam determinados conflitos, e expressa as suas habilidades (motora, cognitiva, afetiva, social e linguística) cada criança é única e enxerga o mundo de formas diferentes umas das outras. As crianças nem imaginam que quando estão brincando e se divertindo estão conhecendo a si mesmo e aos outros aprendendo e descobrindo sobre o mundo, tudo isso é proporcionado pelas atividades lúdicas.

Assim como as atividades lúdicas, as tecnologias passaram a ser a temática de estudos de muitos educadores e pesquisadores, visto que vem na sociedade crianças e jovens a fazer o uso de tecnologias, gerando assim situações inusitadas ao conviver com esse público tão diferenciado das Gerações passadas. É compreensível que a infância pós-moderna traga para os professores crianças que se encontram cercadas de ferramentas que influenciam seu comportamento diante da sociedade.

Diante do contexto atual é necessário acompanhar as transformações que o mundo vem sofrendo, onde não só as crianças maiores são influenciadas, mas também as crianças pequenas são bastantes influenciadas por essas ferramentas tecnológicas. Posto isso, Dorneles (2012) desperta a atenção ao afirmar:

O professor de educação infantil precisa lidar, portanto, com que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e não pode deixar de problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis [...]. A mesma ainda destaca precisão de estimular nas crianças o senso crítico ao utilizar esses Artefatos de modo que sejam capazes de dar significado a eles.

As tecnologias podem sim, contribuir para o desenvolvimento das crianças, porém sendo utilizadas da maneira correta, não será apenas com a simples utilização que terá uma aprendizagem garantida, assim como as atividades lúdicas que precisam da mediação do professor para estimular a busca por conhecimentos o uso das tecnologias também precisa ser mediada pelo educador levando o aluno a despertar o senso crítico através do uso das tecnologias em geral.

As tecnologias constituem novas linguagens ao proporcionarem a união de todas as linguagens, ampliando o funcionamento de cada uma delas. Sendo assim, as tecnologias não são simples ferramentas, mas sim novas linguagens, novos modos de significar o mundo. Embora de todos as benfeitorias da tecnologia, uma atenção deve ser dada para que sua utilização não torne cansativo o processo de construção do conhecimento, a tecnologia deve

ser utilizada de maneira didático-pedagógica, de modo a agregar conhecimento aos alunos.

A inserção das tecnologias só tem sentido se for realizada com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem de forma positiva. A educação, sozinha, não tem condições de atender a demanda da sociedade atual sem se aliar às tecnologias e a realidade do acesso às tecnologias não soluciona os atuais desafios nesse âmbito. É preciso saber aplicar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para que sejam alcançados resultados que garantam a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos os estudos realizados referente ao tema deste artigo, conclui-se que é no decorrer da infância que as crianças se desenvolvem integralmente, tornando-se única, é na infância que elas aprendem a brincar, aprendem a pensar, constrói conceitos, percepções e ideias, é a partir da interação com as diversas formas de saberes que elas assim descobrem as diversas curiosidades sobre o mundo onde está inserida.

O brincar não é apenas uma questão de diversão, mas sim uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, assim como a tecnologia, no entanto, existe ainda no cenário educacional, instituição que age a partir do ensino tradicional, onde o professor é considerado figura central e único detentor do conhecimento, conhecimento esse repassado para os alunos, normalmente através de uma aula expositiva onde o principal papel do aluno é memorizar e reproduzir os saberes passados para eles.

Sabendo que muitos professores se limitam a esse ensino devido à falta de preparação como também as poucas possibilidades de ensino que algumas escolas disponibilizam, deve a escola enxergar os jogos e brincadeiras de forma mais séria, pois as mesmas garantem a expansão das aprendizagens infantis, ou seja, são ferramentas que devem ser usufruídos por todo o currículo escolar.

Portanto, é papel do professor buscar por uma boa formação sobre o assunto, para que dessa forma inove seus métodos de ensino a partir dessas ferramentas, como também é obrigação da instituição de ensino a segurar um ambiente que possibilita a atividades lúdicas, não somente em sala de aula como também nos espaços ao ar livre.

REFERÊNCIAS

RIVEIRO, Marinês. **A importância do Brincar na educação infantil**. Alvorada. <https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-%20rede-publica-municipal/00-sumario-revista-smed/a-importancia-do-%20brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 18 abril 2024.

CORRÊA, Leidniz Soares. BENTO. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. [http:// unijpa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf](http://unijpa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf). Acesso em 19 de abril de 2024.

ARAKAKI TAKEMOTO, Denise Tomiko. BROSTOLIN, Maria Regina. **Educação infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores**. <https://sites.pucgoias.edu.br>. Acesso em: 17 abril 2024.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. **O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 17 abril 2024

DUARTE, Bruna da Silva. **Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil**. <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

CAPÍTULO 2- INDISCIPLINA E FORMAÇÃO HUMANA

Maria Luciene de Arruda

Doutoranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - Word University Ecumenical. E-mail: m.lua_ar@hotmail.com

Rivaneide Alves Barbosa Cruz

Doutoranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - Word University Ecumenical. E-mail: rivaneidealves@yahoo.com.br

Ednaide de Oliveira Soares

Doutoranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - Word University Ecumenical. E-mail: ednaideo@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho é de grande relevância para a prática pedagógica no contexto social. Nessa abordagem o objetivo desse artigo é o processo de investigação de alternativas metodológicas que sejam desenvolvidas para conduzir as questões da indisciplina como um fator que venha contribuir para a formação humana. Diante o desenvolvimento do trabalho verificamos que a questão da indisciplina tem sido uma problemática difícil de ser administrada pelos docentes, visto que, que não sabem o que fazer para enfrentar os episódios de indisciplina que acontecem na sala de aula. É grande o desafio que os educadores têm encontrado frente à indisciplina em sala de aula e na escola, tanto na pública, quanto a particular, todavia, com manifestações diversas. Averiguamos que se trata de uma difícil situação que conduz a ajustes para funcionalidade da ação docente relacionada ao desenvolvimento das atividades a realizar-se-á em sala de aula. É primordial fazer-se um trabalho conjunto no sentido de os docentes rever algumas situações que seja possível fazer intervenções com diferentes estratégias para minimizar e ou reverter percalços desencadeados pelo comportamento indisciplinado dos educandos. Aferimos por fim, nesse trabalho, que no cruzamento das relações estabelecidas entre esses dois atores: professor e aluno, o respeito e o diálogo, faz toda a diferença para acontecer mudanças nesse cenário no administrar a disciplina em novo formato e no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; humanização; investigação; sociedade.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, a indisciplina em sala de aula tem sido considerada um obstáculo para o desenvolvimento do fazer docente, uma vez que atinge educandos em todas as faixas etárias e perpassa pelas modalidades de ensino em diferentes níveis, em variados contextos educacionais, sociais e variações subjetivas dos sujeitos. Vêm sendo questionada por todos os envolvidos no processo educativo, seja na escola, seja na família. Apesar da indisciplina sempre ter feito parte do cenário escolar passou a ser vista como um elemento preponderante do discurso pedagógico como um fator que dificulta as práticas educativas tão importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Desse desfecho é importante refletir como ressignificar, a indisciplina e disciplinar crianças e adolescentes na sociedade contemporânea haja vista, que

os padrões éticos e morais passaram por grandes transformações nos quais parece que as regras e limites não foram construídas, nem tampouco aceitas nos parâmetros sociais, estabelecidas nos diferentes espaços educativos e de convivência.

Frente a situação se faz necessário pensarmos nas possíveis situações que acometem os estudantes a comportamentos que não são compreendidos quanto a forma de agirem e procurar o que há por trás dessas ações inesperadas para que venha proporcionar ao professor compreensão dos comportamentos e circunstâncias que suscitam a indisciplina.

Nesse trabalho temos como objetivo investigar alternativas metodológicas que possibilite provocar mudanças no comportamento dos discentes de forma que favoreça seu processo de aprendizagem e formação. Pretendemos ainda: observar quais medidas disciplinares pode afetar o processo de aprendizagem dos educandos; observar quais as medidas disciplinares que fomentam mudanças para minimizar a indisciplina; investigar as práticas corretivas que estão sendo usadas para minimizar a indisciplina.

É importante ressaltar acerca da contribuição dos vários agentes educacionais quanto a importância do papel que exercem nas relações que permeiam o cotidiano escolar no atravessamento da indisciplina.

Esse trabalho teve como ponto de partida refletir acerca da questão em estudo, contemplar como os dos professores refletem sobre as causas geradoras das situações de indisciplina no ambiente escolar. Questionou-se também as formas de lidar com essas situações dentro e fora do contexto educacional, elencamos ainda alternativas e sugestões bem sucedidas para enfrentar o desafio da indisciplina, no intuito de qualificar o trabalho docente.

A ideação da pesquisa nos remeteu a reflexões teóricas, tendo como perspectiva um outro olhar docente sobre a indisciplina no contexto socioeducacional. Entendemos que diante do cenário quanto a questão da indisciplina, os docentes precisam ter ciência que os estudantes do contexto histórico passado, não são os de hoje. As mudanças acontecem, inevitavelmente. Portanto, a escola também, precisa entender o contexto social de hoje e que as normas vigentes precisam ser revistas, assim como, aos docentes compete revisitar a prática na intenção de buscar alternativas para o enfrentamento da indisciplina de forma que as medidas corretivas sejam amenas, no sentido de disciplinar sem o autoritarismo, mas exercendo autoridade, através do respeito e do diálogo, sendo um exercício que não se esgote.

2 RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE MODERNA

Discorrer acerca da temática não é uma função fácil diante do panorama que estamos vivenciando na sociedade contemporânea. Todavia, é um tema que não pode ser deixado à deriva da dialética em contextos diversificados nas esferas sociais, especificamente, as que concernem ao nosso fazer – saber – agir na posição que ocupamos à qual percebemos que há uma aproximação efetiva ao exercício profissional que implica repensar, dentre outros elementos, os modos como apreendemos a própria atitude docente na nossa trajetória e as experiências adquiridas que servem como pano de fundo na construção e reconstrução do fazer docente. Em outros termos, nossa forma de entrar em relação com a atividade que desenvolvemos envolve, simultaneamente, crenças e valores assumidos no exercício docente que se constituem enquanto educadores, tendo em vista desenvolvermos atitudes favoráveis à formação dos discentes que perpassam diariamente sob o nosso olhar e ao nosso compromisso em fomentar ações que venham contribuir para sua formação e convivência no âmbito escolar e na sociedade contemporânea.

A educação tem papel central na formação do ser. Sendo a função social da escola, preparar os indivíduos para desempenhar tarefas sociais de acordo com suas aptidões individuais e instruí-los para exercer sua cidadania com capacidade para atuar numa sociedade moderna, cuja revolução tecnológica e científica se encontra em processo constante de mudanças, conhecimentos e exigindo cada vez mais competência cognitiva, é função da escola formar cidadãos que interajam na sua realidade com criticidade e reflexão dentro dos ideais democráticos de liberdade e princípios éticos e morais.

Verifica-se que a própria forma de ser da educação entrou em crise. Nos últimos anos, a educação deixou de ser prioritária nos esquemas políticos, e o sistema escolar iniciou sua falência, deixando de alcançar suas metas. Observa-se, também, que o meio escolar cada vez mais vivencia situações novas e entre elas o estranhamento e a alienação de professores e alunos em relação ao processo educativo. Isto significa dizer que é importante que educador e educandos tenham noção das questões fundamentais concernentes à concepção de homem, de sociedade e do mundo que presidem o processo pedagógico, pois, tais concepções hão de leva-los a uma visão diferenciada de mundo e de homem. É importante que comecem a partir daí a compreender o processo educativo como janelas que se abrem para sua formação de forma que possam enxergar e compreender o mundo.

Na contemporaneidade, a indisciplina tem sido questionada por todos os envolvidos no processo educativo, seja na escola, seja na família. Indisciplina compreendida aqui como controle do comportamento da criança e do jovem, por terceiros, visando o aprender. O fato é que, nas variadas situações de aprendizagem que possamos imaginar tratando a questão da disciplina de forma autoritária ou não, os professores estão se deparando com comportamentos imprevistos das crianças e jovens. Comportamentos que não conseguem explicar nem dominar, que lhes fogem do controle.

A indisciplina sempre esteve presente no sistema educativo, mas não era evidenciada, não tinha a repercussão que existe na modernidade, passando a ser objeto de grande preocupação a partir do século XVIII, com a instalação dos mecanismos modernos nos quais Foucault (2002) denomina de “disciplinas.”

Em linhas gerais, com base em Foucault (2002, p. 119) pode-se dizer que a partir do século XVIII as relações de subordinação e obediência ocorridas na instituição escolar se formam a partir de uma ordem social, política e moral totalmente novas. As exigências próprias do desenvolvimento do capitalismo instituem a ideia de que é preciso controlar os comportamentos, os gestos dos indivíduos, ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. Controle, mais e melhor, acelerar o processo de aprendizagem, ensinar a rapidez como uma virtude para que nas escolas possa-se produzir mais saber. O momento histórico das “disciplinas,” é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar suas sujeições, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo a torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

A partir dessa nova ordem instituída com o surgimento das disciplinas remete-nos considerar as crenças e valores como elementos que constituem uma porta para adentrar no trato das questões indisciplinares relativas à formação humana enquanto recursos que ainda nos conduzem a pensarmos em um novo direcionamento para viabilizarmos as transformações dos agentes humanos, de direitos sociais democráticos e deveres socialmente democráticos correlacionados aos impactos que estes interferem na escala da sociedade acerca da relação entre educação e democracia, nos compete buscar alternativas que viabilizem a formação desse novo ser que se apresenta em constante desafio aos nossos fazeres docentes, cotidianamente.

Nesse contexto, pretendemos um redirecionamento introdutório do paradigma da dádiva, admitindo esse modelo teórico como derivado da fenomenologia da dádiva ao se pretender delinear os contornos de um paradigma alternativo das formas de socializações, no qual a formação humana se constitui como um aparelho de democratização de âmbito público que avança no tratamento epistemológico e político da educação moderna.

O modelo analítico da dádiva permite entrever os processos de socialização como “transcendentes” aos modelos deterministas de integração social, ligando-se a uma nova ontologia do ser social que conduz a “experiência de pertencer a uma comunidade que longe de limitar a personalidade de cada um, ao contrário, a expande” (Godbout, 1998, p. 14).

A dádiva é caracterizada como uma forma de intercâmbio em que os atores coletivos compartilham não apenas bens econômicos, mas um contrato bem mais amplo e constante de relações sociais fundadas em uma regra tríplice: liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir.

Ao refletirmos acerca do enunciado acima, observa-se que houve uma modificação profunda na relação escola-sociedade que perdurou por muitos anos e “não percebeu-se” ou a falta de percepção, nos impediu de notar, e ainda está muito presente, notoriamente, nas relações no contexto escolar e social. A sociedade vem se mostrando alienada conduzida pelo alto consumismo, em busca da satisfação imediata do prazer, diminuindo a capacidade de tolerar a frustração e aumentando a agressividade, a violência, a crise ética da corrupção, do “levar vantagem em tudo”, prevalecendo assim a “Lei de Gerson”. A indisciplina na sala de aula em comparação com a indisciplina social, não é tão grave. (Vasconcelos, 1994, p. 24), segundo alguns analistas, daqui a algum tempo teremos no país apenas duas categorias de pessoas: os que não comem – porque não têm o que comer – e os que não dormem – de medo dos que não comem [...].

Nesta perspectiva observa-se o papel dúbio que a escola representa. A escola enquanto agente de transformação, é colocada na sociedade, em uma posição de destaque, considerada como um importante veículo de transmissão direta ou indireta de ideologias. Ao passo que estas ideologias buscam a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o papel da educação encontra-se satisfatório. Contudo, quando trabalha em prol de uma sociedade exclusivista e a reprodução de diferenças sociais, se define como uma poderosa máquina ideológica, negativa e alienadora no processo da formação humana.

Assim, dentro dessa ideologia, a escola concorre para reforçar a manutenção do poder da classe dominante em detrimento da grande massa popular submissa, que vende seu

trabalho a baixo custo. Surge então uma problemática na educação. Algumas funções básicas da escola, como a educação para a democracia são substituídas por ideologias voltadas para a dominação, controle e manipulação políticas, assumindo então uma função complementar do sistema capitalista. Em outras palavras, deixa de trabalhar para o indivíduo, isto é, a formação do cidadão e passa a atuar como representante do modelo atual vigente. A escola precisa atuar como instrumento de mudança, de busca de ideal possível, e de luta pela qualidade de vida na sociedade. “[...] mudança representa desejo, vir-a-ser, ideal possível. Representa entender a educação como fim. Como objetivo. [...] (Leite-Filho, 1994, p.37).

Para que ocorra mudança nesse cenário, torna-se necessário um conjunto de propostas para saída da problemática que a escola está passando. Assumir compromisso para a formação do cidadão e para com o respeito pela democracia, já seriam alternativas básicas para um início a possíveis mudanças no contexto educacional. A escola como modelo de mercado, volta-se contra a educação, visto que a preocupação com a cidadania se afasta de sua realidade. Um processo de conscientização cultural e política, precisa da ação da escola, fato este, distanciado pelo modelo de propriedade. A educação acaba perdendo sua função básica, pois o padrão de pessoa exigido pelo sistema capitalista é restrito e incompleto. Em outros termos, reduz-se a formação de um trabalhador alienado e ideologicamente manipulado, sem responsabilidade com a liberdade e a democracia.

Enquanto o funcionamento da escola estiver sob o reflexo de uma sociedade ideologicamente manipulada, nenhum tipo de solução apresentada poderá alcançar o sucesso almejado. A educação não pode ser tratada de modo que ela crie um ciclo vicioso que venha a bloquear sua verdadeira função. A formação do homem para ser cidadão e a transmissão da cultura, são funções da escola. O homem é um ser social, e é através da educação que a sociabilidade deve ser aperfeiçoada e melhorada, de maneira que, a democracia seja alcançada. [...] a cultura é o conjunto do trabalho de um grupo, o seu meio natural em meio social, cultural, servindo ao homem. (Gadotti, 1992, p. 156).

A escola que temos, da forma que se apresenta, a real, estruturada para a classe média, vítima o aluno da classe pobre, ao promover um ensino onde o aprendizado é adquirido através de cada um por si, em apologia ao individualismo, em detrimento do trabalho coletivo, da cooperação e da solidariedade. Dessa maneira, estimula a competição, robustece o ego, robustece o germe da violência, contribuindo assim para a indisciplina e violência na escola e para tornar a sociedade violenta, como esta se apresenta no cenário que vivenciamos.

Assim, compreende-se a polêmica entre universalismo e particularismo se referindo ao paradigma da solidariedade nas práticas sociais. Na medida em que a sociedade democrática exige a articulação da unidade com a diversidade, os valores de liberdade, igualdade (justiça social) e solidariedade necessitam ser pensados juntos.

Dessa visão, a aprendizagem das virtudes cívicas exige uma espécie de democracia experimental no sentido de que está associada à ideia de um processo de construção e de reconstrução institucional. Desse modo, a utilização da teoria da dádiva seria uma diretriz que fomentaria uma ressignificação de ordem humana, haja vista que o importante não é o quantitativo, mas sim o qualitativo como gerador de novas concepções sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da temática em pauta na sociedade contemporânea observa-se que o saber-fazer-agir docente implica constantemente a construção e reconstrução de atitudes que venham favorecer a formação dos discentes imbuídos de crenças e valores como elementos que se constituem em uma porta para adentrar no trato das questões indisciplinares de forma mais humanizada.

Outro ponto importante refere-se à importância do papel da função social da escola no processo das mudanças ocorridas na sociedade inseridos nos ideais democráticos de liberdade e princípios éticos e morais como base de sustentação para a formação do ser. Observa-se, a dificuldade de edificar a função da escola nesse contexto, haja vista que as dificuldades em transcender às concepções de homem, de sociedade e do mundo que presidem o processo pedagógico atualmente, constituindo-se em um desafio para os educadores.

Nessa conjuntura, pretendemos introduzir um novo fazer tendo como instrumento viabilizador o paradigma da dádiva, como forma de delinear os contornos de um modelo alternativo na formação humana, tendo em vista que o modelo analítico da dádiva permite entrever os processos de socialização como “transcendentes” aos modelos deterministas de integração social, constituindo uma ontologia do ser social de pertencimento que ao invés de limitar a personalidade, a expande. Fundamental que todos os envolvidos nesse processo possam se reinventar e assumir a parte que lhe é peculiar com o intuito de amenizar ou reverter esse quadro desolador ocasionado pela indisciplina no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE-FILHO, Aristeo. **Modernidade na Educação**. Terceiro Encontro Nacional da Escola Particular de Petrópolis, abril/1992, Tecnologia Educacional, ano XXIII nº 116/117 Janeiro/abril 1994. p. 36/37

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a Educação. *In*: **O Esquecimento Fundamental da Educação Permanente**: a questão da educação. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.116/117.

GODBOULT, Jacques. Introdução à Dádiva: Um privilégio paradigmático. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n 8, v. 13, ANPOCS.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola, 14ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2003.

CAPÍTULO 3- DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Francinalda Almeida de Araújo Félix

Mestrando (a) em Ciências da Educação. E-mail: francynaldajw@hotmail.com

Gilvânia Nóbrega Cardoso

Mestrando (a) em Ciências da Educação. E-mail: gilvanian013@gmail.com

Josiene de Oliveira Dantas

Mestrando(a) em Ciências da Educação. Email: zienejosiene@gmail.com

Maria Nazaré de Lima Farias

Mestrando(a) em Ciências da Educação. Email: nazarelima14@gmail.com

Michelly Rayane Romualdo Branco

Mestrando(a) em Ciências da Educação. Email: michelym7@gmail.com

RESUMO: As dificuldades de aprendizagem estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, a cada dia percebemos que muitos são os sujeitos por ela afetados, estes problemas não sendo identificados e tratados podem resultar no atraso ou até mesmo na desistência de uma vida estudantil. Diante do exposto, o presente artigo, tratará do tema **“Desenvolvimento infantil e as dificuldades de aprendizagem e dando ênfase a dislexia, discalculia, dislalia e disgrafia.** Entendemos que a união e apoio do conjunto sujeito, escola e família podem ser a base para que se possa enfrentar essas dificuldades e assim ajudar no desenvolvimento desses seres afetados por algum desses distúrbios.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de Aprendizagem- Desenvolvimento infantil- Educação.

ABSTRACT: Learning difficulties are increasingly present in everyday school life, every day we realize that many are the subjects affected by it, these problems not being identified and treated can result in delay or even the withdrawal of a student life. Given the above, this article will deal with the theme "Learning difficulties and child development" with emphasis on dyslexia, dyscalculia, dyslalia and dysgraphia. We understand that the union and support of the subject, school and family can be the basis for facing these difficulties and thus helping in the development of those affected by one of these disorders.

KEYWORDS: Learning Disability- Child Development- Education.

INTRODUÇÃO

A educação escolar é a base para o desenvolvimento sociocultural de uma pessoa, por isso, é no ambiente escolar que muitos esperam que cada indivíduo prospere e se desenvolva para que possa atuar na sua cidadania. Dentro dessa visão, muitos são os anseios dos que lá estão inseridos e muitas são as responsabilidades e dificuldades dos profissionais para atender as variadas demandas desses sujeitos e suas especificidades.

As dificuldades de aprendizagens estão presentes desde cedo no contexto escolar e estão relacionadas a alguns problemas que afetam o desenvolvimento do ser humano e o impede de avançar em alguns aspectos. Elas não sendo detectadas podem resultar em atrasos

no desenvolvimento desse ser e se não forem diagnosticadas podem impedir o avanço acadêmico de uma pessoa.

Nesse contexto, os professores, desde os anos iniciais, se deparam com essas dificuldades de aprendizagens. Na educação infantil, essa realidade não poderia ser diferente, pois apesar das crianças serem tão pequenas, algumas já começam desde cedo a se mostrarem “presas” a alguns “entraves” em seu desenvolvimento. Por isso, é importante que as famílias, juntamente com a escola, juntos se ajudarem nesse processo.

Para a realização do mesmo houve a necessidade de um estudo com alguns teóricos que tratam do tema. Como por exemplo: Shaffer (2012) que retratam da teoria de Jean Piaget e Levy Vygotsky, Ladislav Kosc (1974), entre outros.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

O conceito de desenvolvimento está associado ao processo evolutivo, onde nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, complexa, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Além disso, é um processo contínuo marcado por destaques não apenas por variações de maturação biológicas ou genéticas. O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Na história da psicologia e da educação estuda-se vertentes do desenvolvimento e aprendizagem, assim, como ciência passa a estudar o comportamento e a subjetividade do indivíduo. Essa linha de pensamento compreende as bases fundamentais do processo de como o indivíduo desenvolve e aprende no sentido físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social nas diferentes fases: nascimento, infância, adolescência, vida adulta e velhice.

No campo da educação, Jean Piaget traz contribuições teóricas e práticas sobre sua teoria. Shaffer (2012), afirma que, para Piaget, a criança interage com o meio ambiente de maneira a construir uma nova compreensão sobre objetos e conhecimentos. Com isso, ocorre com a criança uma interação com o meio externo de forma participativa e ativa. A natureza biológica e a maturacional são importantes na teoria de Piaget, ou seja, desenvolvimento é a base e suporte para que o processo de aprendizagem aconteça.

Levy Vygotsky, em contrapartida, aborda sua teoria na perspectiva da aprendizagem:

A teoria sociocultural é uma perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo; segundo essa abordagem, as crianças adquirem seus valores culturais, crenças e estratégias de resolução de problemas por meio do diálogo colaborativo com membros mais sábios da sociedade. Para Vygotsky, a cognição humana, mesmo quando realizada de forma isolada, é inerentemente sociocultural, afetadas por crenças, valores e ferramentas da adaptação intelectual transmitidas aos indivíduos por meio de sua cultura. (SHAFFER, 2012, p. 312).

Nessa concepção, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é ela quem “puxa” o desenvolvimento. Assim, o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VYGOTSKY, 2007, p.103). ou seja, Vygotsky rompe com a teoria mecanicista e idealista em torno da dinâmica do brincar e aprender.

O processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo são características desse modelo, o objetivo principal é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. A linguagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois é ela que constitui os comportamentos humanos, sendo assim, Vygotsky (2007) afirma que a linguagem: “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VYGOTSKY, 2007, p.122).

A linguagem proporciona a criação e imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata de objetos. Portanto, a teoria vygotskyana entende a aprendizagem como um processo de apropriação da cultura pela criança, que corresponde ao processo de desenvolvimento psicológico produzido ao longo da história.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, nas famílias e consequentemente na sociedade, entendendo-se que dificuldade de aprendizagem é quando um indivíduo apresenta um obstáculo, uma barreira que o impede de se desenvolver de acordo com esperado para sua faixa etária, ou ambiente ao qual está inserido, sendo necessário, a intervenção de especialistas e mudança de metodologia dos educadores, para que esse indivíduo consiga superar os obstáculos e derrubar barreiras. Sobre isso Smith e Strick (2001, p. 15) define as Dificuldades de Aprendizagem como:

...uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e que raramente elas são atribuídas a uma única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o bom funcionamento do cérebro.

Nesse sentido é necessário está sempre atento ao desenvolvimento e as dificuldades que podem surgir, para que se tome as devidas providências para superação e aprendizagem. Então, aqui será discutido sobre 4 dificuldades de aprendizagem que são comuns e muito conhecidas, a dislexia, a discalculia, a dislalia e a disgrafia.

O transtorno que afeta a aquisição da leitura (dislexia) é uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecida, pois é a dificuldade que o ser possui no ato da leitura. Então, para a Associação Brasileira de Dislexia, essa dificuldade é conceituada assim:

A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016)

Diante disso, é possível afirmar que a dislexia não é uma dificuldade que é adquirida dentro do contexto social do indivíduo, o documento que padroniza e cataloga as doenças e problemas relacionados a saúde, O CID-10, fala que os transtornos de aprendizagem são:

[...] transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica. (1993, p.236.).

É importante que a família da criança disléxica saiba que tem direitos em relação a escola, e que precisam conhecê-los, podendo assim, garantir o seu espaço em meio a qualquer ambiente educacional, não sendo negado nenhum tipo de direito.

Nesse sentido a legislação no Art. 205 diz que:

A educação. Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O transtorno específico da matemática (Discalculia), é uma dificuldade em que o indivíduo apresenta problemas para resolver fatos, cálculos numéricos, para melhor entender esse conceito o DSM-V diz:

Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processo de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (DSM-V, 2014, P.67).

Para Ladislav Kosc (1974), em um de seus estudos a discalculia engloba seis tipos, que são: Discalculia verbal- a dificuldade em nomear quantidades matemáticas, os números, os termos e os símbolos; Discalculia practognóstica: a dificuldade para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens; Discalculia léxica: a dificuldade na leitura de símbolos matemáticos; Discalculia gráfica: a dificuldade na escrita de símbolos matemáticos; Discalculia ideognóstica: a dificuldade em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; Discalculia operacional: a dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos. Sendo assim, é necessário que pais e professores fiquem atentos aos sintomas e tentem intervir o mais rápido possível, com intervenções necessárias e diagnósticos precisos, é possível que a aprendizagem aconteça, pois, a maneira como as dificuldades afetam as pessoas podem refletir diretamente em suas vidas.

Transtorno da linguagem perceptível na fala (DISLALIA), esse distúrbio tem origem multifatorial, ou seja, múltiplas causas, que conseqüentemente pode acarretar vários problemas para o indivíduo. Menezes, Souza e Silva (2013, p. 67) é que a dislalia é “um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade que a criança tem em articular as palavras, provocando fala errônea, acontecendo a omissão ou troca de letras.” Devido a não saber pronunciar/e ou articular as palavras, consistindo na omissão, substituição ou deformação de fonemas, principalmente quando possuem R ou L, por isso, trocam essas palavras por outras com pronúncia semelhante.

Segundo Lima (2008, apud Souza, 2016, p. 7):

Estudos conduzidos por fonoaudiólogos demonstram que na dislalia ocorre, normalmente, a substituição do som /R/ por /L/, pois ocorre “(...) alteração de padrões articulatórios que conduzem a realizações sonoras do sistema linguístico.”

Além da troca comum citada, podemos citar alguns casos: a troca de “bola” por “póla”; de “porta” por “poita”; de “preto” por “peto”; de “tomei” por “omei”; de “barata” por “balata”; de “atlântico” por “atelântico”. Outro exemplo comum envolve a pronúncia do “K” e do “G”: “ato” ao invés de “gato”; “ma a o” no lugar de “macaco”.

Quando a causa é neurológica chamamos de Disartria e quando é fisiológica é dislalia e pode ser causada por 4 tipos: Evolutiva: é considerada normal em crianças e é corrigida progressivamente no seu desenvolvimento; Dislalia funcional: neste caso, ocorre substituição de letras durante a fala, não pronunciar o som, acrescentar letras na palavra ou distorcer o som. Audiógena: ocorre em indivíduos que são deficientes auditivos e que não conseguem imitar os sons. Orgânica: quando há alguma lesão no cérebro que impede a fala correta ou quando existem alterações na estrutura da boca ou da língua que dificultam a fala.

Segundo o site Educa Mestre, diz:

Que essa alteração é mais comum na infância, sendo considerado normal em crianças até 4 anos, no entanto, quando essa dificuldade persiste após essa idade, é importante consultar o pediatra, otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo para que seja feita a investigação de alteração e possa ser iniciado o tratamento mais adequado.

Vale salientar que não se deve falar errado com a criança ou achar bonito e estimulá-la a pronunciar erroneamente, pois essas atitudes podem estimular o aparecimento da dislalia.

Disgrafia é o nome dado a um distúrbio de uma origem neurológica, cuja principal característica está na dificuldade da escrita e de algumas expressões motoras. Esse tipo de problema causa alterações na estruturação das palavras e também na ortografia, que pode provocar transtornos de aprendizagem, mais especificamente, um transtorno de escrita caracterizado pela desordem que causa em alguma fase cognitiva da pessoa, tanto em crianças quanto em adultos (ainda que seja mais comum diagnosticá-la no período da infância). A característica mais evidente desse distúrbio é a caligrafia ilegível, isto é, uma escrita de difícil compreensão. Ela costuma ser confundida com a dislexia ou com TDH (Transtorno do Déficit de Atenção), no entanto, trata-se de distúrbios distintos, com causas, sintomas e, consequentemente, formas de tratamento diferenciadas. Vale salientar que não se trata de um problema cognitivo nem tão pouco por preguiça ou falta de esforço por parte do indivíduo.

Existem dois tipos de disgrafia: a perceptiva e a motora. A primeira se apresenta quando o indivíduo não consegue relacionar as grafias que representam as frases, as palavras e os sons com o sistema simbólico. As suas características são bastante similares às aquelas

atribuídas à dislexia, sendo chamada também de “disgrafia disléxica”. Já a segunda, ocorre quando o indivíduo consegue ler e falar, mas sofre com a pouca coordenação motora fina para escrever os números, as letras e as palavras.

Conforme Cinel e Oliveira:

A disgrafia está relacionada a dificuldades motoras e espaciais. (CINEL, 2003, p. 19).

Seu traçado ou “grafia” fica comprometido, ao ponto de o educando se limitar a escrever, pois se sente pressionado a ler o que muitas vezes nem ele mesmo consegue para seu professor. A disgrafia pode acompanhar uma criança desde muito cedo, aos quatro anos já traz em si uma performance no traçado, e já é possível fazer constatar que há algum problema. Diante da suspeita, o primeiro passo é iniciar uma investigação minuciosa comparando o traçado proposto dessa idade com a média de grafia para a idade equivalente, sendo possível o diagnóstico, através de desenhos, rabiscos e outros. Também é muito importante que se faça uma avaliação psiconeurológica global. (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Sintomas mais característicos segundo Colégio Amaldo (2022): letra ilegível; traços irregulares, que podem ser tão fortes a ponto de “afundar” um papel ou muito fracos; espaçamentos irregulares; cansaço físico após a escrita; tamanhos desproporcionais — letras muito grandes ou muito pequenas; escrita desorganizada. É essencial que essa dificuldade seja tratada o quanto antes para que a criança disgráfica seja integrada a vida social e que essa condição não atrapalhe gerando problemas futuros. A disgrafia pode ser tratada com um terapeuta ocupacional, psicomotricista, ou algum fonodólogo especializado na área.

Além desse acompanhamento, alguns estímulos que podem vir de pais e/ou responsáveis podem ser de grande valia no tratamento da disgrafia, como: incentivar a criança a escrever no dia a dia, pedindo, por exemplo, que ela faça a lista de compras do supermercado, da farmácia etc.; organizar brincadeiras que envolvam caneta e papel; valorizar cada melhora observada, o que também terá reflexos positivos na autoestima da criança; evitar repreensões e broncas por questões que tenham relação com a disgrafia; apostar na inserção de atividades e de exercícios que estimulem a coordenação motora no cotidiano; incentivar a escrita em folhas pautadas e cadernos de caligrafia; estimular o uso de cadernos de caligrafia para além da escrita, ajudando-a a desenhar bolinhas, risquinhos, ondinhas etc.

COMO TRABALHAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O processo de construção do conhecimento é marcado por desafios e superações e acontece de forma diferente para cada indivíduo. Nessa perspectiva, é preciso que a criança

tenha o devido suporte desde os primeiros anos escolares para que possa desenvolver as suas habilidades e superar eventuais dificuldades de aprendizagem. Diante o exposto, é pertinente e indispensável que os profissionais atuantes na Educação Infantil estejam atentos às dificuldades de aprendizagem das crianças para que possam atendê-las de maneira individualizada e, inclusive, valorizando os seus avanços diários.

Com efeito, uma vez identificada a dificuldade de aprendizagem, é preciso trabalhá-la para que haja superação. Nesse processo, os jogos despontam como elementos importantes a serem utilizados pelo educador. Piaget (1978) usava o termo jogo para definir a ação de brincar, sendo este particular à infância e ao universo infantil, independente até mesmo do funcionamento cognitivo. Ora, este autor observou uma importante relação entre os jogos infantis e a aprendizagem da criança. Percebe-se, pois, que o lúdico se mostra uma ferramenta de fortalecimento das funções físicas e mentais e, inclusive, do emocional da criança.

Desta forma, assim como Piaget (1978), Vygotsky (1988) também destaca a importância do lúdico ao mencionar o brinquedo, abarcando as brincadeiras e jogos. Vygotsky analisa que o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, exercendo influência em seu crescimento. Neste sentido, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito às funções que não estão completamente formadas, mas em construção.

Em se tratando, pois, das dificuldades de aprendizagem infantil, é oportuno considerar que:

Quando as crianças apresentam dificuldade de aprendizagem, em muitos casos já passa a ser considerada como um caso de fracasso e de imediato é fechado os olhos para essa situação em particular, as vezes por falta de recursos para lidar com a situação ou até mesmo por negligência. Não se considera o aprendizado adquirido na vida, os dons que vêm com cada indivíduo [...] (FERNANDES, 2021, P.15-16).

A fala acima aponta um fato importante nesse processo de ensino-aprendizagem que é a tendência em associar a dificuldade de aprendizagem ao fracasso. É importante que os profissionais da educação, todo o sistema de ensino e, inclusive, as famílias, reflitam sobre essa questão tendo em vista que essa associação tende a ser muito prejudicial ao desenvolvimento da criança. Isto se deve ao fato de que, ao rotular a criança como fracassada em determinada competência, a sua estima de si mesma estará sendo prejudicada e, além disso, tal conduta tende a desmotivá-la e pode, ainda, dificultar ainda mais a superação de suas eventuais limitações. Neste sentido, ao invés de definir a dificuldade como fracasso, é importante reconhecer em que aspectos cognitivos, mentais, físicos, relacionais, emocionais, a criança precisa de auxílio para que se desenvolva saudável e harmoniosamente. Neste

processo, será importante também investigar se a criança possui alguma limitação cognitiva, qualquer condição atípica que esteja acarretando a dificuldade de aprendizado.

Agindo, pois, com acolhimento, empatia e afetividade, é possível proporcionar a essa criança o suporte necessário para que amadureça e se desenvolva com qualidade, sendo respeitada e valorizada em sua inteireza.

Além disso, é válido mencionar o contributo dos profissionais da Psicopedagogia no combate às dificuldades de aprendizagem infantil, especialmente quando estas estão relacionadas a alguma necessidade especial. Conforme explicam Freitas e Corso (2016) a Psicopedagogia se trata da área do conhecimento que atua diretamente com as dificuldades das pessoas atreladas à aprendizagem, posto que estuda como ocorre esse processo. Assim, o psicopedagogo é solicitado quando estes entraves já estão presentes e sua função é avaliar e estabelecer um plano de intervenção.

Desta maneira, o profissional acima citado deverá, em parceria com a escola e a família, observar as necessidades particulares de cada criança para que, de modo individualizado, possa contemplar o que mais precisam para atingir bons resultados e vencer os desafios.

Além disso, Freitas e Corso (2016) reforçam que o campo da Psicopedagogia age atendendo aos aspectos neuropsicomotores como fundamentais para o processo de aprendizagem. Deve-se considerar, pois, que a aprendizagem é um processo, no qual existem muitos aspectos atrelados como a atenção, memória, percepção e, ainda, as habilidades psicomotoras como equilíbrio, a manutenção da postura, motricidade ampla e fina, coordenação viso-manual, noção de ritmo e outros aspectos.

Deste modo, infere-se que trabalhar as dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil é um fator indispensável para o sucesso da educação das crianças desta etapa, considerando-se, inclusive, que se trata da primeira etapa da escolarização formal. Logo, a negligência nesse processo tende a dificultar ainda mais a aquisição de saberes e desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Entendemos até aqui que a aprendizagem se constitui num equilíbrio mútuo de entendimento entre os sujeitos nela envolvidos, professores, alunos e escola precisam estar

unidos nesse percurso. O presente estudo mostra a relevância do tema para o despertar a esse olhar desafiador e incentivador na busca por uma educação mais equitária.

O desenvolvimento infantil, diante destas dificuldades de aprendizagem, ainda apresenta um longo caminho para o seu entendimento e uma sensibilidade para ser percebida, analisada e ajudada. Mas com a consciência de que somos seres que estamos sempre em formação e transformação, não devemos nos deter no que já adquirimos, mas sim, no que ainda podemos aprender e como podemos ajudar o outro nesse processo, tendo em vista que também somos seres sociais e necessitamos do outro para a nossa existência. Cada um possui sua importância e mesmo possuindo diferentes maneiras de perceber, entender e interpretar o mundo que nos cerca.

Apesar de tudo isso, é importante que percebamos que quando damos o primeiro passo nessa caminhada e quando podemos contar com a ajuda do outro, o processo evolutivo se torna mais fácil. Não desistir diante dos obstáculos e entendermos que juntos somos mais fortes é o caminho para uma sociedade mais justa e seres mais evoluídos.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, colégio. **Disgrafia: quais as causas e sintomas desse problema?**. 25/07/2022. <https://blog.colegioarnaldo.com.br/disgrafia/> > Acesso em 27/07/2023 às 15:46
Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/> Acesso em julho de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm / Acesso em julho de 2023.

CID-10. Classificação de transtornos mentais e de comportamento: Descrição Clínica e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992 apud WR Educacional.

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. (2003). Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. Porto Alegre: Revista do Professor, 19 (74), 19-25.

DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V/ (American Psychiatric Association). 5ªed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Renata Wigna da Silva. **Fracasso escolar: dificuldades de aprendizado na educação infantil**, 2021. Disponível em:< <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44731>> Acesso em: 19 de jul. de 2023.

FREITAS, Clariane do Nascimento de; CORSO, Helena Vellinho. **A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem**.

Revista psicopedagogia, v. 33, n. 101, p. 206-216, 2016. Disponível em:<
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000200010&script=sci_arttext>
Acesso em: 19 de jul. de 2023.

KOSC, L. Developmental Dyscalculia. Journal of Learning Disabilities. Vol.7, Número 3, 1974.

MENEZES, Maria Roseane Gonçalves de; SOUZA, Eunice da Silva; SILVA, Jocilene Maria da Conceição. Distúrbios De Fala No Cotidiano Escolar: Disfemia E Dislalia, Considerações Sobre O Processo De Aprendizagem E Interação Interpessoal Das Crianças Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. In: Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas / Organizadores: Leandro Almeida, Alexandra Araújo, Ana Paula Cabral, José Cruz, José Carlos Morais e Mário Simões. Vila Nova de Gaia, Edições ISPGaya – Junho de 2013, p. 67. Disponível em: Acesso em: 08/10/2020.

OLIVEIRA, Cléber dos Santos de. O trabalho pedagógico frente à disgrafia no ensino fundamental. Medianeira, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMITH, Corinne & STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre. Artmed, 2001.
SHAFFER, D. R. KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente:** O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1988.

CAPÍTULO 4- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC: É UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN?

Ana Paula da Cruz Fernandes de Menezes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: anaewal@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo visa realizar uma análise diagnóstica da política pública de formação continuada de professor: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Para essa escrita, foi realizada uma revisão de leitura no site oficial do Ministério da Educação, bem como uma leitura aprofundada no artigo publicado em 05 de fevereiro de 2020, da professora Adriana Teixeira Reis, que trata dessa temática. Para conhecer a realidade local, do município pesquisado, realizamos pesquisa de campo com a então coordenadora da formação estudada e com os professores que estão atuando nas salas de alfabetização, das escolas públicas da zona urbana do município de Caraúbas/RN. Concluímos com os resultados obtidos e algumas considerações para solução da problemática.

Palavras-chave: Formação. Alfabetização. Resultados. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A democratização da educação para todos no Brasil, iniciada na década de 90 e culminada com a aprovação da LDB nº 9394/96, trouxe uma série de mudanças na educação brasileira. Essas mudanças, sempre precisaram caminhar juntos com educação para todos e de qualidade. Qualidade essa, que tem sido um desafio constante, na realidade brasileira, pois sempre que recebemos os resultados de avaliações externas, é observado uma necessidade de elevarmos os índices de aprendizagens de nossos alunos em todos os segmentos do ensino. Para concordar com o que está sendo exposto, observa-se no portal da educação do MEC:

A democratização do ensino, fez crescer o número de vagas, mas fez também perder a qualidade do ensino. [...] a crise do ensino no que se refere à sua qualidade como consequência da extensão de oportunidades educacionais, pois a escola acabou por atender a níveis muito diversificados de alunos e de saberes, e consequentemente a qualidade do ensino ministrado na escola ficou comprometida (TAVARES, 2015, p.1).

Frente a estas discussões, existe uma diversidade de estudiosos e pesquisadores, tem em comum a mesma opinião no sentido de que, para se melhorar a proficiência dos alunos, é necessário se “atacar” a base, pois é nesse momento que a criança está cognitivamente preparada para ser alfabetizada.

Diante deste desafio, o Governo Federal brasileiro, através do Ministério da

Educação, criou a política pública de formação continuada de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Formação, para ser implantada em toda rede de ensino e assim vir suprir a deficiência ora apresentada (BRASIL, 2015).

Neste artigo, tratou-se como forma de reflexão e discussão de uma política pública, que foi implantada em nível municipal para desenvolver uma formação de professores em nível de ensino fundamental

Primeiramente, a título de explanação, deve-se conhecer o programa ora apresentado, com seus pontos de discussão e marco legal. No segundo ponto, vamos apresentar o locus da pesquisa, apresentando os números, que nos mostram a efetivação dessa política e por último tentaremos responder a pergunta apresentada no título desse artigo.

Para fundamentação desse texto, foram realizadas leituras no portal da educação, no site do MEC e lomos de maneira bem profunda, o artigo Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96, escrito por Adriana Teixeira Reis, em fevereiro de 2020 (PNAIC, 2015).

2 CONTEXTUALIZANDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Muitas são as discussões, no âmbito da educação do Brasil, sobre os índices de alfabetização dos alunos. É notório, que os resultados de algumas avaliações externas são preocupantes, e isso a cada dia aumenta, pois, os números de proficiências dos alunos, sempre estão abaixo do esperado.

Frente a essas discussões, pesquisadores e educadores, tem um consenso de que, a alfabetização é o início de todo processo de aprendizagem e é lá, que devemos está atuando com mais eficiência, pois as crianças precisam ser alfabetizadas, sem prejuízo em seu aprendizado futuro.

Frente a essa realidade e discussão, um dos caminhos para se atingir os alunos e os alfabetizar de maneira significativa é a formação dos professores das séries iniciais, pois esses são atores primordiais nesse processo.

Nesse sentido, o Governo Federal, implantou a política pública do PNAIC, através da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O referido programa, se destinava a formação de

professores, onde estes receberiam formação e auxílio financeiro, para realização de atividades e acompanhamento dessa (PNAIC, 2015).

Conforme define o Ministério da Educação, em relação a essa política de formação continuada de professores constitui:

O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2% – de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (BRASIL, 2018, p. 1).

Firmada essa parceria entre Governo Federal, estados e municípios, os professores realizavam formações, por meio de parcerias com universidades federais realizando atividades, e estes retornavam aos orientadores de estudos, que por sua vez, davam retorno as universidades que os formavam. E assim se formava uma rede de estudo entre todos os participantes (BRASIL, 2018).

Dentre os requisitos do programa, os professores, recebiam uma bolsa de auxílio financeiro, mas precisavam está regularmente alocado em uma sala de aula do 1º ao 3º ano, do ensino fundamental, para frequentar as formações regularmente e realizar atividades propostas, bem como acompanhar diagnósticos de seus alunos de maneira segmentada, quanto ao desenvolvimento de seus direitos de aprendizagens. Todos os professores, também recebiam os cadernos de formação, que serviriam de recurso auxiliar, para sua prática pedagógica (BRASIL, 2018).

Essa formação foi realizada durante cinco anos, cada ano sendo um campo de atuação, como letramento e alfabetização, letramento e matemática, ciências, geografia a história, e no último ano, aconteceu uma interdisciplinaridade. Foram inclusos nessa última etapa do programa, os professores da educação infantil juntamente com os coordenadores pedagógicos. Estes não mais com financiamento de recursos federais. Suas participações aconteceram de maneira voluntária, mas aconteceu a certificação. Tinha-se como objetivo realizar um resumo geral dessa formação, além da inclusão esse público, que no início do programa não estava na proposta (BRASIL, 2018).

Ao final dessa formação, um grande número de professores foi capacitado, tornando-se aptos a colocarem o que aprenderam nas aulas em ação. Foi uma formação de

120 horas, onde todos os participantes receberam certificados, pelas horas de participação. Uma grande expectativa de resultados positivos, é esperado no pós PNAIC, pois essa formação trouxe um “acordar”, para os professores, bem como metodologias ativas e concretas, para serem desenvolvidas nas salas de aulas (BRASIL, 2018).

Embora os reflexos das iniciativas na educação só possam ser percebidos em longo prazo, já é possível delinear os resultados advindos com os dois ciclos anteriores do Pnaic. A elaboração do material de formação, a melhoria na qualidade da formação continuada do professor alfabetizador para o desenvolvimento crítico e reflexivo de modo que repense a prática pedagógica, a articulação entre as instituições públicas de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, e a articulação entre a formação inicial e a continuada são aspectos importantes para consolidar uma política de formação e valorização dos professores da Educação Básica (PNAIC, 2015, p. 1).

Estas são características funcionais do PNAIC que devem ser aplicadas à realidade de cada comunidade escolar, observando as ações mais necessárias que podem ser desenvolvidas pelos professores, em formação.

3 O PNAIC EM CARAÚBAS/RN

O município de Caraúbas, conta na zona urbana com 5(cinco) escolas que atuam na educação fundamental, no seguimento de 1º ao 3º ano. Destas 2 (duas) são estaduais e 3(três) são municipais. Estas, segundo pesquisa realizada em campo, no período da realização da formação, tinham as seguintes turmas, com os professores em formação:

- 8 (oito) turmas de 1º ano.
- 8 (oito) turmas de 2º ano.
- 7 (sete) turmas de 3º ano.

Foi observado que as escolas contavam com 23 professores em formação e recebendo auxílio financeiro, para estarem desenvolvendo metodologias inovadoras e concretas, que desenvolvessem a aprendizagem das crianças bem como alfabetizando essas crianças de maneira a desenvolver habilidades que viessem a mudar os seus níveis de proficiência, principalmente em leitura e letramento e matemática e numeramento.

Para que houvesse resultados mais precisos, também pesquisou-se o número de professores que foram inseridos, no último ano de formação, quando a educação infantil passou a ser contemplada. E, chegamos ao seguinte resultado:

Turmas de educação infantil 5 (cinco) salas, sendo cada uma com dois professores.

No total, faziam parte das atividades de formação, 10 (dez) coordenadores pedagógicos, das escolas públicas municipais de Caraúbas-RN.

Importante lembrar que, em relação a educação infantil, apenas o município atende a essa modalidade e que, os professores contemplados corresponderam aqueles que atuavam 2º período.

Ao final dos 5(cinco) anos dessa política de formação continuada, o município de Caraúbas havia formado 43 (quarenta e três) profissionais. Esses números se referem apenas as escolas da zona urbana, pois os professores da zona rural também foram contemplados, mas não entraram nesse público pesquisado.

4 RESPONDENDO A PERGUNTA

O objetivo desse texto, é investigar o resultado da aplicabilidade da política pública do PNAIC, após o término desse no município de Caraúbas-RN. Entendendo que, cada formação recebida, precisa ser colocada em prática na rotina da sala de aula, cotidianamente e não apenas durante o período de realização, pois uma vez formados, espera-se que o professor, reflita sua prática pedagógica e se “reinvente”, dentro do espaço que atua.

A realidade encontrada nas escolas pesquisadas, chamou atenção, pois observou-se uma desvalorização das políticas públicas, bem como a descontinuidade dessas, como nos relata Reis, em seu artigo publicado em maio de 2020:

Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros. Tomando a história da educação brasileira, Saviani (2008) apresenta a tese de que são duas as limitações tradicionais que impedem a continuidade das políticas educacionais. A primeira limitação diz respeito ao debate histórico dos recursos financeiros vinculados à educação. Análise sobre a Emenda

Constitucional nº 95/2016, que fixou o novo regime fiscal para os próximos 20 anos afirma que “poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira, realidade vivida neste momento no Brasil (REIS *et al*, 2020, p. 36).

A pesquisa de campo, foi realizada entre os dias 29/06 e 01/07, junto aos

professores que estão atuando em salas de alfabetização, de 1º ao 3º ano, em 5(cinco) escolas, aqui denominadas por: A, B, C, D e E, onde obteve-se o seguinte resultado:

- Escola A- Tinha 3(três) turmas de alfabetização, mas apenas 1 professora fez a formação do PNAIC.
- Escola B- Tinha 3(três) turmas de alfabetização, e as professoras participaram apenas da última etapa da formação, pois eram professores com contratos provisórios e no início da formação não faziam parte do processo formativo.
- Escola C- Tinham 5(cinco) turmas de alfabetização, dessas apenas 2 (duas) participaram da formação, as demais, participaram do último ano, pelo mesmo motivo mencionado acima e 1(uma) não participou.
- Escola D- Tinham 5(cinco) turmas de alfabetização, dessas todas participaram apenas da última etapa da formação, pelo mesmo motivo já citado.
- Escola E- Tinham 3(três) turmas de alfabetização, dessas nenhuma das três participaram da formação, pois uma estava afastada da sala de aula, outra não fazia parte da rede e a última estava assumindo outro cargo na escola. Reis *et al.* (2020) chama a atenção sobre a descontinuidade das políticas públicas.

Vimos que, em nosso município foram formados 23 (vinte três) professores, que atuavam na sala de aula, durante toda a formação apresentada e hoje apenas 2(dois) desses professores, estão na sala de aula, colocando em prática o aprendido na formação do PNAIC. Não podemos esquecer que, alguns nos responderam que participaram do último ano de formação, mas esse foi apenas um “resumão” dessa e não se equiparava a formação dos outros 4(quatro) anos.

Entende-se que, depois dessa formação, esses professores não mais passaram por formação continuada, mesmo sendo esses todos graduados em Pedagogia e alguns cursam pós-graduação. No entanto, a formação de “chão da escola”, precisa ser cuidada, para que se tenha resultados positivos nas avaliações externas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação fundamental para um bom desenvolvimento de uma sociedade, temos aqui, a observação cabal, da necessidade de uma educação de qualidade, bem como

a necessidade de formação continuada, para que essa aconteça.

Como ponto de pesquisa, podemos observar que, em Caraúbas, como em muitos outros municípios pequenos, a descontinuidade de serviços, é considerado um gargalo, para a qualidade do serviço público, e em especial, da educação. Pois esta, é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade.

Como observado os números acima apresentados, podemos afirmar que, houve uma “quebra” da formação do PNAIC, pois poucos professores que participaram dessa formação, estão atuando em sala de aula, uma vez que, no município, existe uma grande necessidade de concurso público, e a cada mudança de executivo, troca-se de cargos, e é como se zerasse os serviços, causando grande prejuízo em todos os aspectos.

Compreendemos como um dos caminhos a ser percorrido pelo município no tocante a política de formação continuada de professores, é uma política eficaz, de continuidade de professores em sala de aula, bem como uma formação eficaz e concreta, colocada em prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos.** (2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 08.jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria N° 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 09.Jul.2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

PNAIC chega à reta final acenando resultados e desafios. (2015). Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html?pagina=2>. Acesso em: 09.Jul.2020.

REIS, A. T. *et al.* Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96.

Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 08.Jul.2020.

TAVARES, E. S. M. **Avaliação externa no contexto escolar**. (2015). Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/avaliacao-externa-no-contexto-escolar/59195>. Acesso em: 08.Jul.2020.

CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO ESPECIAL PRESSUPOSTO E DESAFIOS

Rozenilda Ribeiro da Silva Alves

Pesquisadora de temáticas relacionadas as Ciências da Educação.

RESUMO: A Educação Especial baseia-se em pressupostos fundamentais, incluindo o princípio da inclusão, que busca garantir a participação plena dos alunos com necessidades especiais no ambiente educacional regular. Reconhece-se a diversidade e individualidade dos alunos, promovendo abordagens personalizadas para atender às suas necessidades específicas. A colaboração e parceria entre professores, profissionais da educação, pais e comunidade são essenciais para o sucesso dos alunos com deficiência. Além disso, a Educação Especial defende o acesso equitativo a recursos e oportunidades educacionais, combatendo a discriminação. No entanto, a área enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos adequados, incluindo financiamento insuficiente, falta de profissionais qualificados, infraestrutura inadequada e escassez de serviços especializados. A formação e capacitação de professores também representam um desafio, assim como as barreiras atitudinais e sociais que podem limitar a plena inclusão dos alunos com deficiência. Identificar e superar esses desafios é essencial para garantir uma Educação Especial eficaz e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Educação Especial busca garantir a inclusão e igualdade de oportunidades para alunos com necessidades especiais, promovendo seu desenvolvimento integral. Isso é alcançado através da identificação das necessidades individuais de cada aluno, elaboração de planos de atendimento personalizados, promoção da acessibilidade e inclusão no ambiente escolar, capacitação de professores e profissionais, envolvimento ativo das famílias, oferta de apoio especializado, monitoramento do progresso e promoção da sensibilização e conscientização sobre questões relacionadas à inclusão. Esses esforços visam assegurar que todos os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial e participar plenamente da sociedade.

Palavras- Chave: Educação. Inclusão. Sociedade. Igualdade. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial representa um compromisso fundamental em garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Este campo da educação reconhece e valoriza a diversidade de habilidades, talentos e características individuais dos alunos, buscando fornecer suporte personalizado para que cada um possa alcançar seu pleno potencial educacional e social.

Todos os alunos têm o direito de participar plenamente do ambiente educacional regular, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias e recursos para garantir a sua inclusão.

Reconhece-se que os alunos têm necessidades diversas e individuais, seja devido a deficiências físicas, intelectuais, emocionais, ou outras condições que possam influenciar seu aprendizado. Assim, a Educação Especial busca abordagens personalizadas que considerem as necessidades específicas de cada aluno.

Entende-se que a promoção do sucesso dos alunos com necessidades especiais requer uma abordagem colaborativa, envolvendo não apenas os professores e profissionais da educação, mas também os pais, familiares e a comunidade em geral.

A Educação Especial defende o acesso equitativo a recursos e oportunidades educacionais, combatendo qualquer forma de discriminação e garantindo que todos os alunos tenham as mesmas chances de aprendizado e desenvolvimento.

Muitas vezes, as instituições educacionais enfrentam desafios na disponibilidade de recursos adequados, como equipamentos adaptados, materiais didáticos específicos e profissionais capacitados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Assim a falta de formação e capacitação específica para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos com deficiência pode representar um obstáculo significativo para a implementação eficaz da Educação Especial.

Ainda existem preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência, o que pode resultar em atitudes discriminatórias e em obstáculos para a plena inclusão desses alunos na sociedade e no ambiente educacional.

A avaliação precisa das necessidades dos alunos com deficiência e a identificação de estratégias eficazes para apoiá-los podem representar um desafio, especialmente devido à complexidade e diversidade das condições individuais. Assim a Educação Especial é um campo em constante evolução, que busca superar desafios e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, valorizando a diversidade e garantindo o acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

A Educação Especial desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Ela reconhece a diversidade dos alunos e busca oferecer suporte individualizado para garantir que cada estudante alcance seu máximo potencial. Além disso, a Educação Especial contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual a diversidade é valorizada e respeitada.

As políticas e leis relacionadas à Educação Especial fornecem o quadro legal e regulatório para garantir que os direitos dos alunos com necessidades especiais sejam protegidos e promovidos.

Essas políticas estabelecem diretrizes para a prestação de serviços de apoio, a alocação de recursos, a formação de professores e a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Elas também desempenham um papel importante na sensibilização da sociedade e na promoção de uma cultura inclusiva.

A pesquisa na área da Educação Especial é fundamental para informar e aprimorar a prática pedagógica. Ela fornece evidências sobre as estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou outras necessidades especiais.

Além disso, a pesquisa pode ajudar a identificar lacunas no sistema educacional e a desenvolver políticas mais adequadas e abrangentes. Ao adotar uma abordagem baseada em evidências, os profissionais da educação podem melhorar a qualidade dos serviços prestados aos alunos, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional de maneira mais eficaz.

Esses pontos destacam a importância intrínseca da Educação Especial, o papel das políticas e leis na promoção da inclusão e a necessidade contínua de pesquisa para informar e aprimorar as práticas pedagógicas neste campo.

Para desenvolver o estudo teve como problema; Diante da falta de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, na Educação Especial como desenvolver essas habilidades em sala de aula?

Para executar o estudo surgiu de forma empírica na maneira de aumentar os conhecimentos sobre o tema. Diante do exposto buscou a metodologia científica onde Gil (2020) ressalva que é a “alma do estudo” O objetivo geral é o direcionamento da pesquisa, identificar independentemente de suas diferenças individuais, que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a alcançar seu pleno desenvolvimento e participar ativamente na sociedade.

Diante desse entendimento criou-se o objetivo específico o primeiro Identificar Necessidades Individuais e realizar avaliações precisas para identificar as necessidades específicas de cada aluno com deficiência, levando em consideração suas habilidades, interesses e desafios de aprendizagem.

Segundo desenvolver Planos de Atendimento Individualizados (PAIs): Elaborar e implementar planos de atendimento individualizados para cada aluno com deficiência, estabelecendo metas educacionais e estratégias de apoio personalizadas para promover seu sucesso acadêmico e social.

Terceiro garantir que o ambiente escolar seja inclusivo e acessível a todos os alunos, implementando adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades individuais de cada aluno.

O quarto oferecer formação e capacitação contínuas para professores e profissionais da Educação Especial, para que possam desenvolver habilidades e competências necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto brasileiro, a legislação nacional que trata da Educação Especial é ampla e inclui a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito à educação para todos, sem discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96¹, também é fundamental, pois garante o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL,2024).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Essa política, instituída pelo Decreto nº 7.611/2011, busca promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela orienta a atuação dos sistemas de ensino para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos, prevendo a formação continuada de professores e a adequação de recursos e serviços educacionais (BRASIL,2024).

Plano Nacional de Educação (PNE): O PNE, Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação brasileira em um período de 10 anos. Ele inclui metas específicas relacionadas à Educação Especial, como a universalização do atendimento escolar para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2024).

O Brasil é signatário de convenções internacionais que têm impacto na Educação Especial, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Essa convenção reforça o compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação (BRASIL,2024).

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O MEC emite normativas e resoluções que complementam e regulamentam as leis e políticas relacionadas à Educação Especial. Isso inclui diretrizes para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a organização de salas de recursos multifuncionais e a oferta de tecnologia assistiva nas escolas (BRASIL,2024).

Essas leis e políticas formam um arcabouço legal e regulatório que orienta a atuação do sistema educacional brasileiro na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e outras demandas especiais. É fundamental compreender essas normativas para garantir a efetiva implementação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes (BRASIL,2024).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Isso significa que todos os cidadãos têm o direito de ter acesso à educação, independentemente de sua condição social, econômica, étnica, de gênero ou de qualquer outra natureza.

Princípios da Educação:

²O artigo 206 da Constituição Federal elenca os princípios que devem nortear o ensino no Brasil. Dentre eles, estão a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a valorização dos profissionais da educação, entre outros. Esses princípios visam garantir que a educação seja inclusiva e de qualidade para todos (BRASIL,2024)

A CF ainda ressalva o direito a aprendizagem.

A Constituição Federal assegura o direito à aprendizagem por meio do acesso à educação básica e ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (artigos 205 e 208). Isso significa que todos os indivíduos têm o direito não apenas de frequentar a escola, mas também de aprender e desenvolver suas habilidades e competências, garantindo assim sua formação integral como cidadãos (BRASIL,2024).

Garantias Legais para Grupos Específicos, porém já foram constadas que não houve cumprimento em 2023.

² Conforme artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, EXCETO, Alternativas A privatização do ensino público em estabelecimentos oficiais. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Além das garantias gerais, a Constituição Federal e outras legislações brasileiras estabelecem medidas específicas para garantir o acesso à educação e o direito à aprendizagem para grupos vulneráveis ou com necessidades especiais, como pessoas com deficiência, populações indígenas, quilombolas, entre outros. Isso inclui a oferta de políticas e programas de inclusão, adaptação de currículos e recursos específicos, e a implementação de medidas afirmativas para promover a equidade na educação (BRASIL,2024).

Essas garantias constitucionais universais asseguram que a educação seja um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais, e estabelecem a base legal para uma educação inclusiva e de qualidade.

No âmbito da educação, tal perspectiva gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente. (...) Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar.(NUNES,2019).

Com base no autor acima , certamente, a perspectiva de que o acesso à educação é um direito fundamental para todos gera impactos significativos no modo como pensamos o acolhimento das diferenças no ambiente educacional. Aqui estão alguns detalhes sobre esses impactos.

Ao reconhecer que todos os indivíduos têm o direito de acesso à educação, independentemente de suas características pessoais, a sociedade passa a valorizar a diversidade como um aspecto enriquecedor do processo educacional. Isso implica em reconhecer e respeitar as diferenças individuais, sejam elas de natureza cultural, étnica, socioeconômica, de gênero, de habilidades ou de qualquer outra.

A compreensão de que a educação é um direito de todos impulsiona a promoção da inclusão educacional, que visa garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais. Isso implica em criar ambientes educacionais acolhedores e acessíveis, que ofereçam suporte individualizado e adaptações necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos.

Ao adotar uma perspectiva inclusiva, o ambiente educacional se torna um espaço propício para a desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados à diversidade. Os alunos têm a oportunidade de conviver e interagir com pessoas de diferentes origens e características, o que contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, empatia e valorização da pluralidade.

A necessidade de acolher e atender às diferenças individuais dos alunos impulsiona a busca por práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades de cada estudante, o uso de tecnologias assistivas, a implementação de metodologias participativas e colaborativas, entre outras abordagens que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

A perspectiva de acolhimento das diferenças demanda uma formação contínua e especializada para os profissionais da educação, capacitando-os para atuar de forma eficaz em ambientes inclusivos. Isso inclui o desenvolvimento de competências relacionadas à diversidade, à adaptação curricular, à mediação de conflitos e à promoção do respeito mútuo entre os alunos.

Entende-se então, que a compreensão de que o acesso à educação é um direito universal gera um impacto transformador no modo como pensamos o acolhimento das diferenças, impulsionando a promoção da inclusão, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de práticas educacionais mais democráticas e equitativas.

Diante desse entendimento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 7.611/2011 no Brasil, representa um marco importante na promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2024)³.

Então o principal objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é promover a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, garantindo-lhes o acesso, a participação e o aprendizado em igualdade de condições com os demais estudantes (BRASIL,2024).

A política é fundamentada em princípios como a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade, o respeito aos direitos humanos, a participação e a aprendizagem ao longo da vida. Esses princípios orientam as ações do Estado e da sociedade para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos (BRASIL,2024).

A Política Nacional reconhece a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar à escolarização, destinado a apoiar o

processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na própria escola ou em instituições especializadas, de acordo com as demandas individuais dos alunos (BRASIL,2024).

O decreto estabelece a necessidade de formação continuada de professores e demais profissionais da educação para o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e outras demandas especiais. Isso inclui a oferta de cursos, capacitações e recursos pedagógicos que promovam uma abordagem inclusiva e adequada às diferenças individuais dos estudantes (BRASIL,2024).

A política preconiza a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a adaptação curricular, a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e o uso de recursos de tecnologia assistiva para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos nas atividades escolares (BRASIL,2024).

A participação da comunidade escolar e das famílias é destacada como um elemento essencial para o sucesso da educação inclusiva. A política incentiva a criação de espaços de diálogo e colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional, visando à construção de uma cultura inclusiva e ao desenvolvimento de práticas colaborativas e participativas (BRASIL,2024).

Esses são alguns dos principais aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que busca transformar o cenário educacional brasileiro, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

O Ministério da Educação (MEC) emite normativas e resoluções que complementam e regulamentam as leis e políticas relacionadas à Educação Especial no Brasil. Essas normativas são importantes para orientar a atuação das instituições educacionais e dos profissionais da área, garantindo a implementação efetiva das políticas de inclusão. Vou detalhar alguns exemplos dessas normativas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Essas diretrizes orientam a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para a Educação Especial, a articulação entre os sistemas de ensino e a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2024).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O MEC também emitiu normativas complementares para a implementação da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 7.611/2011. Essas normativas estabelecem diretrizes específicas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores e a organização dos sistemas de ensino para promover a inclusão educacional (BRASIL,2024).

O MEC regulamenta a oferta e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços nas escolas destinados ao atendimento de alunos com deficiência e outras necessidades especiais. Essas salas são equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos adequados para promover o desenvolvimento dos estudantes e apoiar o trabalho dos professores (BRASIL,2024).

O Ministério da Educação também emite normativas para orientar a aquisição e o uso de tecnologia assistiva nas escolas, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários para sua participação e aprendizado (BRASIL,2024).

Essas são algumas das normativas e resoluções emitidas pelo MEC para complementar e regulamentar as leis e políticas relacionadas à Educação Especial no Brasil. Essas normativas são fundamentais para garantir a efetiva implementação das políticas de inclusão e promover uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos (BRASIL,2024).

A escola é o local apropriado para aplicar a literatura através das leituras infantis onde o leitor através do lido induz a criança a pensar em vários cenários e faz com que o aluno comece a imaginar aquela cena, depois o docente pode pedir, para desenhar e começar a trabalhar em sala de aula.

Sabemos que a tecnologia transformou o mundo e consequentemente as crianças também, até o vocabulário das crianças foram modificados, então precisamos estar atentos e ter essa percepção para cuidar das crianças, criando espaços, na sala de aula e despertando-os para o hábito de leitura, onde possam no futuro ter um vocabulário adequado.

Com esse pensamento buscamos o autor, Rildo Cosson (2020), onde ressalva na segunda metade do século XX, novos paradigmas mudaram a relação do ensino da literatura, ela avançou com as transformações do mundo, assim como o seu ensino também foi se transformando.

Em suma o Ministério da Educação (MEC) emite normativas e resoluções que complementam e regulamentam as leis e políticas relacionadas à Educação Especial no Brasil. Essas normativas têm o objetivo de orientar a atuação das instituições educacionais e dos profissionais da área, garantindo a implementação efetiva das políticas de inclusão.

3 METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa buscou-se a desenvolver um seletivo e extenso estudo a partir de análises e estudos, sendo que o método de pesquisa bibliográfica foi estritamente objetivo, descritivo e qualitativo através de uma metodologia exploratória, de forma que foi constituída principalmente por textos científicos já existentes como, por exemplo, livros e artigos científicos com exclusividade para as fontes bibliográficas.

Quanto à seleção das obras, foram incluídos estudos que atenderam aos seguintes critérios: publicações em periódicos acadêmicos indexados nos portais e/ou bases de dados, com acesso livre ao resumo e texto na íntegra, nos idiomas inglês, português.

Os critérios de exclusão foram: textos incompletos; publicações sem resultados visíveis, artigos que não se responde à questão norteadora, e duplicidade nas fontes de pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos esta pesquisa procurará obedecer aos preceitos normativos que regem a pesquisa científica. Consoante PRODANOV e FREITAS, (2013), nos esclarece que ética na pesquisa científica “indica que o estudo em questão deve ser feito de modo a procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reproduzíveis, realizado de forma moralmente correta”. Assim segundo os autores acima cita alguns princípios éticos que devem ser observados na produção e na elaboração de trabalhos acadêmicos.

Dentre eles essa pesquisa seguirá os seguintes: enquanto pesquisador pensará e respeitará o processo investigativo e de seus produtos, cultivando a honestidade intelectual, o respeito e a justiça social; não haverá apropriação indevida de obras intelectuais de terceiros; mostrar-se-á autor do seu estudo, da sua pesquisa, com autonomia e com respeito aos direitos autorais, sendo fiel às fontes bibliográficas utilizadas no estudo; obedecerá as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que orientará a escrita e informará como proceder na apresentação dos trabalhos acadêmicos e científicos, sendo suas regras recomendadas a todo pesquisador, para ter seu trabalho reconhecido como original.

Após a finalização das etapas descritas nessa metodologia, será realizado a última etapa dessa pesquisa que será a redação do projeto que consistirá na preparação dos capítulos para a execução do artigo e a defesa dele. Para isso será seguido a estrutura recomendada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

De acordo com GIL (2020), contemplará os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, além do estilo do texto, os aspectos gráficos. Convém lembrar que ainda de acordo com o autor acima o estilo do texto obedecerá às qualidades básicas da redação como: impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência, concisão e simplicidade.

A presente pesquisa foi realizada respeitando o disposto na Associação Brasileira de Norma Técnicas com trabalhos científicos, especialmente a NBR 6023 e demais que normatizam a pesquisa científica na atualidade. Todo o material utilizado na pesquisa respeitou a ética dos trabalhos acadêmicos, sendo citadas as fontes e evitado o plágio. Os autores se responsabilizam pelos dados encontrados sendo utilizados apenas para fins acadêmicos.

No caso de artigos científicos não há necessidade de separar dos itens por páginas. Assim acontecerá também nos demais itens do artigo. Vale ressaltar que ao escolher uma fonte esta deve ser usada em todas as partes do artigo, não sendo permitido a troca de fontes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é fundamental reafirmar a importância da Educação Especial como um direito fundamental de todos os alunos, garantido por leis e políticas nacionais e internacionais. Destacar como a Educação Especial desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, equidade e diversidade no sistema educacional.

É importante destacar como as leis e políticas analisadas ao longo do trabalho impactam diretamente a prática pedagógica nas escolas. Explorar como essas normativas influenciam o planejamento curricular, a adaptação de materiais didáticos, a implementação de estratégias de ensino e a avaliação do progresso dos alunos com necessidades especiais.

É relevante discutir os desafios enfrentados na implementação das políticas educacionais relacionadas à Educação Especial, bem como as oportunidades para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas. Destacar a importância da formação de professores, da disponibilidade de recursos adequados e do envolvimento da comunidade escolar para superar esses desafios.

Finalizar enfatizando o compromisso contínuo com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

Destacar a necessidade de promover uma cultura de respeito, valorização da diversidade e colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional.

Por fim, é importante fazer um chamado à ação, incentivando a continuidade dos esforços para promover uma educação inclusiva e equitativa. Apresentar recomendações específicas para futuras pesquisas, políticas e práticas pedagógicas que possam contribuir para avançar nesse objetivo.

Ao detalhar esses pontos nas considerações finais, o trabalho reforça sua relevância e contribui para o debate e a reflexão contínua sobre a Educação Especial e suas implicações para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Antunes. **As Metamorfoses no mundo do Trabalho**. In: GOMES, Álvaro (Org.). O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi; Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001, p. 17- 31.

ANTUNES, Celso. Vygotsky, **quem diria?! Em minha sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Iberoamericana de Educação, n. 20, maio/ago. 2020

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2024.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>

Acesso em: abril de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo Atlas, 2020.

CAPÍTULO 6- EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Maria Senhora Gonçalves Santos Brito

Pedagoga pela UPE, e Psicopedagoga. Email: senhorabrito.02@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto apresentar resultados de uma pesquisa realizada com os atuantes na modalidade EJA em uma escola pública que disponibiliza uma extensão da EJA Campo no município de OROCÓ/PE, cujo foco principal é investigar quais são os motivos que levam esses alunos a evadirem da escola se estão na porta de casa. Diante dessa preocupação, o seguinte problema de pesquisa é apontado: Como garantir que os alunos da EJA da extensão Quilombola, permaneçam na escola e alcancem projeções futuras envolvendo a participação de todos os atores nesse processo? A pesquisa realizada foi de natureza quantitativa, pois além de considerar os números que comprovam a evasão escolar, também compreende suas causas e consequências. Foi realizado na pesquisa, questionário respondido pelos professores atuantes na EJA, 1º segmento, bem como entrevista com ex-alunos que deixaram de frequentar a escola, e o resultado foi surpreendente do ponto de vista de que alguns motivos apresentados pelas entrevistados não foram lembrados ou levantados pelos profissionais que atuam diretamente com essa modalidade, quando questionados sobre o que entendem que ocorra a evasão na EJA. Outro resultado intrigante que surgiu ainda na revisão de literatura, foi a ausência de trabalhos acadêmicos direcionados a EJA, partindo da realidade do Estado de Pernambuco, dessa forma a pesquisa ainda sugere ao leitor que novos olhares deverão acontecer para a efetivação do sucesso, inclusive da permanência desses jovens no ambiente escolar.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT: The objective of this research is to present the results of a research carried out with those working in the EJA modality in a public school that provides an extension of EJA Campo in the municipality of OROCÓ/PE, whose main focus is to investigate what are the reasons that lead these students to drop out of school if they are at the door of their home. In view of this concern, the following research problem is pointed out: How to ensure that the students of the EJA of the Quilombola extension remain in school and achieve future projections involving the participation of all actors in this process? The research carried out was of a quantitative-qualitative nature, because in addition to considering the numbers that prove school dropout, it also understands its causes and consequences. In the research, a questionnaire answered by the teachers working in the EJA 1st segment was carried out, as well as an interview with former students who stopped attending the school, and the result was surprising from the point of view that some reasons presented by the teachers ...

Keywords: School Dropout; Youth and Adult Education; Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos constituiu identidade própria após aprovação da LDB 9394/96, como modalidade de ensino, com especificidades educacionais diversificadas para atender adolescentes, jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir o processo de escolarização em idade/série compatíveis. Refletindo sobre as especificidades e os objetivos que essa modalidade de ensino possui e, considerando as diferentes ações realizadas pelo corpo docente, equipe diretiva e agentes educacionais do Município de Orocó/PE, relacionados a rede Estadual, percebe-se a necessidade de se pesquisar sobre a

problemática da evasão escolar e como ela pode influenciar.

Em prol da estruturação tópica da pesquisa, esse estudo está dividido em cinco partes. O primeiro tópico apresenta os aspectos históricos da EJA na Educação Básica do Brasil, com ênfase no Ensino Médio e evidenciando as suas funções básicas: reparadora, equalizadora e qualificador, principalmente a política educacional da EJA no município de Orocó/PE. O segundo tópico contribui ao entendimento do conceito de evasão escolar na EJA. O terceiro tópico evidencia o percurso metodológico da pesquisa. O quarto tópico analisa os resultados da pesquisa o processo de emancipação dos indivíduos que nessa unidade estudam e que tanto tem preocupado a grande maioria dos envolvidos com o processo educativo dessa escola

2. VISÃO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Em conclusão, fica claro que a discussão sobre a concepção de aprendizagem como mera transmissão e aquisição de conhecimento ocupou grande parte da história da educação de jovens e adultos e da pedagogia do campo. Porém, a ideia de conceber educação e promover a formação em um único estágio concreto da vida do indivíduo é hoje uma ideia amplamente refutada.

O baixo perfil educacional da população jovem e adulta brasileira não pode ser atribuído às lacunas do marco legal, uma vez que o país é signatário de convenções e acordos internacionais e que os direitos educacionais estão consagrados nos diversos níveis da legislação nacional. Os limites estão, portanto, no campo das políticas educacionais e no controle ainda limitado exercido sobre eles pela sociedade civil e pelo judiciário. A inserção marginal da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na reforma educacional implementada no país não tenha dado ídolos resultados esperados, e cobertura escolar para esta faixa etária ainda é pobre, num período em que as exigências sociais de conhecimento ampliadas pela pressão estimulando sobre o sistema educacional como um todo. Para superar essa situação, será necessário reposicionar a EJA na agenda de política educacional e articulá-la com a prioridade dada à educação das novas gerações.

A propagação na última década, os programas de alfabetização pública e educação básica para jovens e adultos, desenvolvido em conjunto por agências governamentais e organizações sociais revela o potencial da contribuição da sociedade civil organizada para a universalização dos esforços de alfabetização e democratização da EJA no Brasil. Essa

contribuição não pode ser reduzida à contabilização das economias que o investimento privado proporciona aos governos, e só será devidamente avaliada com a abertura de canais de participação de organizações sociais na gestão pública.

A questão da participação remete ao princípio da gestão democrática da educação que, embora consagrada na legislação educacional brasileira, não teve expressão concreta na política nacional da EJA.

Ademais, pode-se assim dizer que se estabeleçam desafios para a educação de jovens e adultos, enquadrados na construção de apostas pedagógicas que respondam às necessidades da população, que sejam coerentes com os projetos educacionais institucionais.

De forma complementar, é importante que a população jovem e adulta seja considerada uma prioridade nas políticas públicas do Estado. Para isso, é necessário abordar questões nas agendas de trabalho pedagógico, administrativo, social, etc.

3. A EVASÃO NA EJA

A evasão escolar foi objeto de estudo das pesquisas acadêmicas da professora Dra. Maria Helena Souza Patto (1997), e representa uma face da educação que está ligada à questão do fracasso escolar e, inclusive, configura-se como sendo um dos maiores desafios à Educação Básica brasileira. Ora, a evasão escolar implica num processo histórico complexo, que perpassa pelo funcionamento da sociedade vigente.

Neste contexto sem ignorar as questões extraescolares não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constituem um problema pedagógico. É no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento problema (PATTO, 1997 p. 238).

O texto de Carmo (2010), com o descritor: evasão, contido no título, apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento sobre evasões e retornos de alunos da EJA. Demonstra com dados, conclusões tanto quantitativas; por estatística, quanto por outro ângulo, quando revela as respostas dadas às perguntas, e sobre esse último aspecto, elenca outras faces das razões para abandonar a escola.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade específica da educação básica que

se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis à sociedade.

O conceito da EJA muitas vezes, confunde-se com de ensino noturno. Trata-se de uma associação equivocada uma vez que não se define pelo turno em que é Oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Várias iniciativas de educação de adultos em escolas ou outros espaços têm demonstrado a necessidade de ofertar essa modalidade para além do noturno de forma a permitir a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia. Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória cujas principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência.

Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

Os artigos, 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 fundamentam essa concepção enfatizando a educação como direito que se afirmar independente do limite de idade. Senão vejamos:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Torna-se comum e recorrente na EJA que as iniciativas governamentais e os programas educacionais destinados aos jovens e adultos sejam pautados na preocupação com a permanência desses estudantes em sala de aula, independentemente do nível de escolaridade, Ensino Fundamental ou Ensino Médio

(KLEIMAN, 2001)

A reflexão acadêmica sobre a evasão escolar na EJA perpassa pelos contextos socioculturais dos educandos e dos aspectos político-econômicos cujas ações educacionais se desenvolvem. Portanto, vale ressaltar que para a necessidade de “[...] focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos” (VÓVIO, 2010, p. 108). Tais elementos relevantes à evasão escolar, de algum modo evidenciam que as necessidades de sobrevivência surgem a partir de alguns aspectos socioculturais e em determinados contextos históricos, “[...] com urgência muito maior e vêm muito antes de qualquer necessidade educacional” (STROMQUIST, 2001, p. 315).

A evasão escolar na EJA geralmente requer esforços de todos os atores e setores envolvidos no processo educacional dos jovens e adultos para diminuir a incidência e buscar compreender as nuances desse fenômeno, por meio da ressignificação empírica das práticas de uso da língua falada e escrita.

Quando a matrícula desse aluno é efetivada, as primeiras ações que envolvem sua acolhida na Educação de Jovens e Adultos, são realizadas com seus responsáveis legais e tendo como interlocutores dessa instituição de ensino, a equipe diretiva e pedagógica. É perceptível que esses adolescentes tentam reproduzir as ações “intimidadoras”, trazidas de suas experiências vivenciadas na escola de origem, para então garantir seu “status” de aluno indisciplinado e por vezes violento.

4. METODOLOGIA

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como sendo um Estudo de Caso, de caráter qualitativa, quantitativa, descritiva, bibliográfica, documental, exploratória. Essa abordagem levou em conta que o objeto a ser investigado requer a identificação dos pressupostos e ideologias implícitas nos discursos dos professores, gestores e alunos.

O estudo de caso é amplamente usado nas ciências biomédicas e sociais. Para Fonseca (2002), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada

situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

A pesquisa qualitativa é conceituada por Oliveira (2008) como um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto. A autora, logo acima citada, pontua que, nessa abordagem, é necessário realizar o corte epistemológico do estudo, delimitando o espaço e o tempo no qual o objeto será investigado. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p. 52), os estudos qualitativos podem “contribuir no processo de mudança de dado grupo e possibilitar, e maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos.”

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Fonseca (2002) esclarece que a pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p. 20).

Portanto assim, se deu a pesquisa na cidade de Orocó/PE em meados do segundo semestre de 2023. A apresentada nessa pesquisa, uma vez que a proposta inicial seria identificar as dificuldades encontradas por esses profissionais no desenvolvimento de ações que possibilitem o aluno da EJA alcançar seus objetivos passando pela escola. Percebe-se com a resposta dos professores envolvidos na pesquisa que essa prática não é adotada, daí a preocupação no sentido de promover uma educação que atenda aos anseios vividos pela sociedade em tempos modernos, onde a tecnologia não deveria ser um assunto distante de nossas práticas, principalmente se tratando de educação escolar para jovens e adultos que são cidadãos e fazem parte da sociedade da qual estão inseridos.

- Choque entre idades dentro da sala de aula.

Ferreira (2007) traz uma importante contribuição para a pesquisa: revela a falta de segurança dentro dos prédios escolares e os novos tempos em que convivemos com a violência. Ainda nesse mesmo artigo, aborda a questão do gênero, aspecto bem característico

na pesquisa em questão, composta majoritariamente por mulheres. A autora também comenta da escassez de trabalhos investigativos que tratam da modalidade EJA, se tratando da escolarização de mulheres, algo previsto nesse trabalho quando da revisão de literatura. Verifica-se também a inexistência de interfaces de estudos que produzam um diálogo com as relações não somente de gêneros, mas de etnia, classe, geração, entre outras.

Característica homogênea de todas as entrevistadas se deu da relação que ambas fizeram dos seus objetivos escolares estarem diretamente ligados à questão religiosa. Elas frequentavam a escola para aprimorar conhecimentos de leitura e interpretação para, segundo elas dedicarem ao estudo da Bíblia.

Bourdieu (1983, p. 113) salienta que os limites entre a juventude e a velhice sempre foram objetos de disputas em todas as sociedades: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. O autor acrescenta que a “juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos”. E ainda: “as relações entre a idade social e a idade biológica são muito mais complexas”.

Guimarães e Duarte (2007) apontam que o mundo adulto, composto, sobretudo pelas instituições clássicas, é regido por lógicas que enfrentam dificuldades para aprender ou incorporar as novas formas de sociabilidades juvenis. A escola é uma dessas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de adaptação de grande maioria dos alunos menores de dezoito anos nessa nova modalidade de ensino, é bastante demorado. Suas “idas e vindas” são constantes, por isso, o trabalho pedagógico realizado, também foi se modificando e se adaptando a essa nova concepção e perfil dos alunos. É importante a retomada das reflexões sobre algumas situações desestimulantes que contribuem significativamente para a evasão escolar na EJA, basta lembrar que no trabalho com os conteúdos curriculares.

O professor poder ser sim, um estimulador da continuidade ou não dos alunos dessa modalidade de ensino. Conteúdo descontextualizados, com metodologias carregadas de vícios, em especial de autoritarismo, certamente são ações que em nada contribuem para a continuidade dos alunos que cursam essa modalidade de ensino.

O processo de adaptação de grande maioria dos alunos menores de dezoito anos nessa nova modalidade de ensino, é bastante demorado. Suas “idas e vindas” são constantes, por

isso, o trabalho pedagógico realizado na instituição, também foi se modificando e se adaptando a essa nova concepção e perfil dos alunos.

Em consequência a essas transformações que a educação de jovens e adultos sofreu desde seu processo de criação, a formação profissional dos professores que trabalham na EJA também se fez necessária.

No entanto, muitos professores que conseguem trabalho nessa modalidade de ensino são profissionais recém-formados, sob o regime de contratação do Processo Seletivo Simplificado – PSS da rede estadual. Eles, possuem a formação acadêmica básica, para o exercício inicial da carreira profissional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Pedagogia das relações de trabalho. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 2, (pp. 61-67), ago./dez. 1997

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conferência Regional Preparatória, Brasília, janeiro/97; V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho/97. Brasília: MEC/SEF, 1998. DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Pretince Hall, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos. Parâmetros em ação. Brasília, 1999.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Evasão escolar, causas e consequências. Curitiba/PR: 2008.

CLEMENTINO, Adriana. Didática Intercomunicativa em Curso Online Colaborativos. (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COSTA, A. C. Psicopedagogia & Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

CORRÊA, A educação infantil. In: R. P. OLIVEIRA; T. ADRIÃO (Orgs.), Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB (pp. 13- 30). São Paulo: Xamã, 2007. DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In:

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. O fórum mineiro de EJA e a construção das políticas

públicas em Belo Horizonte. Anais eletrônicos, ANPEd, 32; GT18, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd 2008. Disponível em: . Acesso em: 19 out 2023.

FONSECA J.J. S. Metodologia da Pesquisa Científica. Universidade Estadual do Ceará. 2002

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; **FAGUNDEZ**, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas do Brasil. In: **RIBEIRO**, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

HADDAD, Sérgio; Educação não escolar de adultos: Um balanço da produção de conhecimentos. Anais eletrônicos, ANPEd, 32; GT18, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd 2008. Disponível em: . Acesso em: 19 out 2023.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem e a centralidade do conteúdo nos currículos. In: Galvão, Afonso e Santos, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais. Brasília: Líber Livro, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SALES, Sandra Regina. MOVA-Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua historia no Rio de Janeiro. In: **RIBEIRO**, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Leôncio Jose Gomes. Aas políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: **RIBEIRO**, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 7- EVASÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO PROFESSOR DA EJA

Dalziene Dantas de Holanda

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – FIP, servidora pública, Supervisora Educacional das Escolas do Campo de Belém do Brejo do Cruz – PB, Email: dalzy.3@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo consiste numa reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, e mais especificamente, na prática pedagógica do professor, analisando seus processos históricos, desafios e os pressupostos teóricos e práticos aplicados às novas propostas de ensino. Tendo como objetivos investigar as principais práticas educativas do professor na sala de aula, na promoção de espaços de aprendizagens significativa, garantindo permanência do aluno e a qualidade do ensino, buscando estabelecer uma relação de análise e solução sobre os problemas existentes, construindo assim, um entendimento sobre que perspectivas e ações devem ter o docente diante da evasão dos alunos nesse segmento de ensino. Focaliza o atual contexto educacional diante dos diversos desafios sobre a docência, enfatizando a importância da formação do professor. Enfatiza que o abandono escolar nas turmas de EJA tem se revelado como um desafio constante para o professor, e que a desmotivação dos alunos tem contribuído para um alto índice de fracasso escolar. Aponta a necessidade de um ambiente afetivo que propicie aprendizagem, tendo em vista o vínculo com os alfabetizandos e a transformação da escola num espaço promotor das práticas sociais inspirada na concepção de educação com qualidade social, para conquistar as condições necessárias do perfil exigido no mercado de trabalho e para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Evasão na EJA. Desafios da Aprendizagem.

ABSTRACT: This article consists of a reflection on Youth and Adult Education - EJA, and more specifically, on the teacher's pedagogical practice, analyzing its historical processes, challenges and the theoretical and practical assumptions applied to new teaching proposals. Aiming to investigate the teacher's main educational practices in the classroom, promoting meaningful learning spaces, ensuring student permanence and quality of teaching, seeking to establish a relationship of analysis and solution to existing problems, thus building a understanding of what perspectives and actions teachers should have in the face of student dropout in this teaching segment. It focuses on the current educational context in the face of the various challenges regarding teaching, emphasizing the importance of teacher training. It emphasizes that school dropout in EJA classes has proven to be a constant challenge for teachers, and that students' lack of motivation has contributed to a high rate of school failure. It points out the need for an affective environment that promotes learning, with a view to bonding with literacy students and transforming the school into a space that promotes social practices inspired by the conception of education with social quality, to achieve the necessary conditions for the profile required in the education market. work and for life.

KEYWORDS: Pedagogical Practice. Evasion at EJA. Learning Challenges.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa o atendimento de jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos, tiveram o acesso negado à escolaridade e que queiram qualificar-se permanentemente. Diante disso, as escolas que atendem jovens e adultos por segmentos devem considerar as particularidades dessa clientela. Suas necessidades são mais imediatas. Logo, os papéis que lhes cabem não podem ser os mesmos da escola regular. A proposta deve trazer outras motivações, o aluno precisa ser

envolvido, conquistado, seduzido para se sentir adaptado a escola.

Nesse contexto, se justifica o estudo do tema em pesquisa devido à importância da continuidade do processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, considerando o conhecimento de mundo que os alunos já têm adquirido antes da entrada nessa modalidade de ensino. Diante dessa perspectiva, esse entendimento foi utilizado por ser, a educação de jovens e adultos, uma modalidade voltada para pessoas que trazem consigo um conhecimento já consolidado, o qual não deve ser descartado. Contudo, combater a evasão escolar da EJA tem sido cada vez mais difícil, sendo necessário refletir e buscar alternativas para reduzir essa problemática.

E para a realização deste trabalho e aprofundamento do tema, buscou-se respaldar no estudo pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), PROEJA (Documento Base, 2007) e dos estudos teóricos de Freire (1987), Oliveira (2007), Schawartz (2012), dentre outros que enfocam sobre os desafios encontrados pelos professores de EJA, buscando estabelecer uma relação de análise e solução sobre os problemas existentes, construindo assim, um entendimento sobre que perspectivas devem ter o docente diante da evasão dos alunos nesse segmento de ensino.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao ressaltar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessário falar sobre o que é e como se originou essa forma de ensino, aqui no Brasil. Também, tentar mostrar e conhecer o que diz a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que leis a definem e se são cumpridas, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos anos.

Pode-se dizer que foi no ano de 1824, que houve os primeiros inícios de preocupação com relação à educação de jovens e adultos, pois havia por meio do império da época um grande interesse de inserir as camadas populares no processo de formação vigente. Ficou a cargo das províncias toda essa responsabilidade, porém não houve êxito pelo fato de muitas pessoas não se preocuparem tanto com a educação e sim com seu sustento, para isso passou a dar importância ao trabalho, deixando de lado à escolaridade o que ocasionou um maior número de analfabetos. Porém esse foi só o início de uma série de tentativas, por meio de programas e projetos que buscaram solucionar a problemática do analfabetismo na faixa etária

de jovens e adultos.

O interesse maior em alfabetizar a população mais carente, consistia na preocupação de fator político, pois assim sustentava as bases do poder político vigente. É a partir daí que surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), o principal objetivo era reorientar e coordenar o ensino supletivo de adultos e adolescentes analfabetos. Somente na década de 1950 que a educação de jovens e adultos dá uma alta importante para a reorganização e o aumento da qualidade desse ensino. Porém houve muitas críticas com relação ao ensino dessa modalidade, e nesta mesma época que surgiu o ilustre e grande nome da educação de adultos Freire (1921, 1997), pelo seu trabalho de conscientização da população que se encontrava fora da escola, de modo a conhecer o sujeito adulto que procura ou dá continuidade aos seus estudos nessa fase, propondo em suas teorias de educação uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos.

Antes da aprovação da LDB (1996), o ensino destinado a jovens e adultos, como já dito à cima, era conhecido como supletivo, prevalecendo enquanto referência da oferta de escolarização a jovens e adultos, até a aprovação da Lei n 9394/96, quando a EJA passa a ser considerada modalidade do ensino fundamental e médio.

Ao longo dos anos a perspectiva mudou e passou a ter novos paradigmas, dando importância a áreas carentes e com o apoio de um trabalho coletivo. Foi assim que no ano de 1996, Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil na época, criou um programa denominado Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o programa tinha por objetivo alfabetizar jovens e adultos que moravam em município com baixo índice de desenvolvimento humano. Ainda seguindo o processo histórico, no ano de 2003, surgiu o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, que não só dava força ao ensino de jovens e adultos, mas também a alfabetização geral e tinha por objetivo universalizar o acesso à educação no Brasil.

Esses tipos de programas e seus ensinios deixaram marcas na educação de jovens e adultos, difíceis de serem retiradas. Essas marcas referem-se a aspectos negativos, como por exemplo, a oferta aligeirada de escolarização, sendo atualmente, o ensino destinado a jovens e adultos como um ensino ligeiro e fácil. Existe, portanto, em meio à sociedade brasileira, o pensamento de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa ou não querem aprender nada e, por isso, precisa de "um curso rápido e fácil". Sem contar, no que diz respeito ao preconceito existente na sociedade que já possuem, pré-estabelecido em suas

mentes às características em relação a esses alunos:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequências de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor e gênero entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desemprego, trabalhadores informais, são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p.11).

Outra dificuldade que chama atenção em relação a essa modalidade de ensino, é no que diz respeito a muitas pessoas verem esse ensino como algo direcionado, especificamente ao trabalho, ou seja, pensar na educação de jovens e adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa a inserção destes educandos ao mercado de trabalho. Essa é uma discussão muito antiga que já fazia parte das preocupações do educador Freire e que, infelizmente, ainda faz parte das preocupações atualmente.

Assim, com o passar do tempo, cria-se a primeira lei dos direitos dos cidadãos que não obtiveram a escolarização na idade certa, como afirma Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208, indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também que a legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escola.”

Com isso fica claro que a educação para jovens e adultos passa a ser obrigatória e gratuita pautada especificamente para pessoas que não obtiveram a alfabetização na idade prevista para cada fase de alfabetização. Hoje essa lei ainda permanece em vigor junto com novas leis que têm por objetivos estimular o acesso do alunado trabalhador na escola e a realização de exames de acordo com a faixa etária de cada educando com o objetivo de facilitar o engajamento do aluno com o currículo. Diante dessa concepção, no artigo 38º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Brasil (1996) ressalta que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que

compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O conhecimento que os educandos possuem fora da escola, ou seja, aquilo que aprenderam de forma informal, no meio em que vivem, tem uma importância e é reconhecido nos exames realizados. Desta forma, a lei segue de encontro como com as ideias de Freire (1987, p.78), "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Contudo, se faz necessário pensar na alfabetização do jovem e do adulto como uma construção e união entre professor, aluno e o meio no qual se encontram inseridos, para então, obterem resultados satisfatórios, mediados por educadores que acreditam no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos:

1.1 A formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos

Devido a EJA ter como base a ação do voluntariado, passou a ser criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população, já que se trata de voluntariado, o professor que ministraria a aula não tinha uma formação adequado para lidar com os alunos ou para ensiná-los, como se qualquer pessoa que soubesse ler e escrever fosse capaz de alfabetizar, o que está muito distante da verdade. Com isso, se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. A formação do educador é da mais alta importância para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém é importante ter em mente que o educador não transfere conhecimento, pois não é isso que define o ensinar, mas fazer com que o alunado construa, por meio do orientador seu conhecimento, que seja construído.

Freire (2006, p. 47) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção". Ou seja, o educador tem que ter em mente que o aluno não é uma caixa vazia que se podem depositar conteúdos, mas que seu alunado possui

capacidade de produzir seu próprio conhecimento, por meio de sua criatividade. O mesmo autor retrata, em um dos seus livros intitulado *Pedagogia da autonomia*, que:

[...] este saber necessário ao professor- que ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser-ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunha, vivido. (FREIRE, 1996, p. 47)

Passados alguns anos, foi-se necessário à criação de formação adequada para poder ensinar, pois as discussões, em relação aos professores, só aumentavam. Além disso, pode-se dizer que essa modalidade de ensino, apesar de ser bastante discutida na educação, ainda possuem debates tímidos, principalmente quando se fala em instituições universitárias que têm por objetivo a formação do professor.

Para que seja possível definir um perfil adequado de educador para o aluno da EJA, deve-se avaliar o perfil da própria EJA, pois, o mesmo se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, não basta apenas ter uma formação dos professores de ensino fundamental e médio, para que, em vez de falarem "criança/adolescente", eles usem as palavras "jovem/adulto" (isso é notório em algumas instituições de ensino municipais e estaduais). É de suma importância fazer reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e, a partir daí, elaborar um perfil adequado do seu educador, um perfil no qual o professor desenvolva técnicas ou recursos que ajude ao alunado se sentir parte desse mundo que para eles pode parecer distante.

Para Schawartz (2012, p.88), o professor possui um perfil de um ser "multifacetado", pois a mesma acredita devido à quantidade de papéis que o educador tem que desenvolver.

Portanto, é visto que esses papéis fazem do professor um ser que não possui um único perfil, mas vários, aquele que tem toda uma responsabilidade e que muitas vezes não obtém o valor de que necessita. Para o professor da EJA esses recursos são de extrema importância para que se desenvolva um trabalho exitoso, pois o professor tem que ter práticas e metodologias necessárias para a faixa etária de seu aluno, para que com isso ele possa segurar, em sala de aula, seu alunado.

1.2 Evasão escolar na EJA: fatores que contribuem para o fracasso escolar

A educação de jovens e adultos possui muitas dificuldades, mas a principal delas corresponde à evasão nessa modalidade de ensino. É muito frequente no início do ano a sala começar com um número significativo de alunos, porém ao longo das aulas, não demora muito para que esses alunos passem a frequentar menos as salas de aula, fazendo com que ao longo do ano não se encontre quase nenhum durante as aulas ocasionando a evasão escolar, e com isso surge alguns problemas educacionais, como professores ficam desestimulados pela ausência do aluno; índice de abandono aumenta e, conseqüentemente, a taxa de analfabetismo.

A evasão escolar nessa modalidade de ensino, assim como em outras é muito mais complexo do que se imagina, pois não se trata somente de uma questão que envolva a sala de aula, como a não dominação do conteúdo por parte do aluno que acaba por desistir, porém é muito mais amplo. É um assunto que se refere e engloba assuntos socioeconômicos, assim como familiares também. Infelizmente, sabe-se que os alunos ingressos nessa modalidade de ensino não conseguem muitas vezes conciliar o trabalho com os estudos, ou seja, não consegue concluir o ensino médio, sendo este um dos fatores determinantes para a desistência do alunado do EJA. Contudo, desistem, e não se torna fácil a matrícula no período seguinte, pelo fato da desmotivação e busca imediata de seus objetivos, em especial, financeiros.

Muitas vezes o aluno de EJA é um aluno que está à margem da sociedade, que possui um recurso financeiro limitado e que esse deve ter sido um dos fatores de não terem se alfabetizado no passado, tendo em muitos casos de trabalhar para o sustento da família e para o seu próprio sustento, entretanto, muitos desses trabalhos consiste na agricultura e criação de animais. O que requer muito do ser trabalhador. Ao ter que trabalhar muitas horas por dia o aluno tende a priorizar o trabalho, sustento da família, ao estudo. Porém, Schwartz (2012, p. 64) afirma que:

Como se aceita que esses são sujeitos que conhecem temas relacionados ao mundo do trabalho, é preciso considerar que eles não passaram incólumes pela cultura escrita, já que construíram conhecimentos sobre ela, elaboraram hipóteses, através das quais sobreviveram e desenvolveram estratégias e resoluções de problemas de acordo com suas necessidades/ desejos sociais.

Nesse sentido, o aluno, mesmo estando fora da escola, desenvolve mecanismo de escrita para desenvolver bem seu trabalho.

É comum por parte do alunado, a timidez em voltar depois de muito tempo à escola, o

que ocasiona muitas vezes baixa autoestima, principalmente passam a acreditar que não são capazes de continuar seus estudos por medo do que a sociedade vai pensar ou falar sobre eles. Se sentem desmotivados e que não conseguem ser capazes de mudar e construir seu futuro.

Sendo assim, há o predomínio de um determinado fator que contribui significativamente para a desmotivação e conseqüentemente a evasão desses alunos da escola. Contudo, os possíveis fatores para que isso aconteça está estreitamente ligada à própria escola, como a falta de material didático, a falta de professor, realidade do Brasil, falta de interesse de alguns educadores da modalidade, tendo em vista que o professor é muito importante para a motivação do aluno em sala de aula, ele necessita de fazer com que o aluno queira e tenha interesse em suas aulas.

Nesse contexto, é importante que o professor cativo o aluno, pois na EJA encontram-se pessoas que já possuem uma ideologia de vida definida e contextualizada, e o professor tem que planejar sua prática de ensino com recursos que vão além do saber teórico, como diz Schawartz (2012, p. 82):

De fato, o saber é condição para o fazer, porém isso não é suficiente. A condição de o professor ter se apropriado de inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto não lhe assegura que eles serão mobilizados adequadamente nas situações em que forem solicitados. O saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a ele. preciso *saber* e *saber fazer* nas situações reais.

Com base nessa concepção, é importante que o professor entenda que só saber um determinado conteúdo não significa, necessariamente, que isso o dará a capacidade de assegurar seu aluno em sala de aula, ele deve ter o domínio não só do assunto escolhido para a aula, mas acima de tudo, o domínio sobre seus educandos, saber mediar uma aula que oportunize o aluno a construção do conhecimento, a partir dos conteúdos, ou seja, apresentar ao aluno que o assunto pode fazer diferença em suas vidas, em seu dia a dia, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Portanto, as práticas de educação de jovens e adultos têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam. Atendendo a parcelas da população cuja experiência na educação regular foi negada ou frustrada por possíveis reprovações e evasões. O processo de escolarização de jovens e adultos deve representar uma contribuição para o resgate da dignidade e para a

construção da cidadania crítica e participativa.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROFESSOR DE EJA

Trabalhar com o ensino de jovens e adultos requer de seu mediador, no caso o professor, muita dedicação e responsabilidade. Essa modalidade de ensino trata-se do convívio de pessoas que não estão habituados ao ambiente educacional, ao meio escolar, por isso, uma das mais importantes missões do educador de EJA é elaborar meios que façam com que o alunado se integre a esse tipo de ensino.

Não é fácil para o professor ao aceitar lecionar nesse tipo de ensino, antes de tudo ele deve ter em sua mente que a missão, de fazer com que o alunado se integre a esse ensino, não será realizada somente por meio daquilo que ele sabe, ou seja, por meio de processos que inclua somente a transmissão dos conteúdos, mas mostrar como é ser um cidadão, assim como o ensinar a pensar e se tornar um ser crítico. Freire (1996, p. 31) já falava de uma "educação libertadora", e é exatamente assim que devemos ver a educação de jovens e adultos, vê-la como sendo uma forma de ensinar a refletir o mundo e assim, resgatar a cidadania do indivíduo, torná-lo homem de sua própria história.

A EJA consiste em uma modalidade de ensino que tem como meta oferecer a aqueles que não tiveram chance de estudo, a oportunidade de acesso à sala de aula. Sendo este mais um desafio do ser professor desse tipo de ensino: proporcionar a permanência do aluno em sala de aula e garantir a valorização de seu conhecimento interno, nesse sentido Barreto (2006, p. 66) afirma que:

O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo o momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está, na verdade, desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer.

Nessa concepção, o ensino de jovens e adultos, além do aprendizado com o professor, se faz necessário que o aluno perceba que ao interagir com seus colegas também há a construção de novos conhecimentos. Para isso é importante que o professor saiba gerar bons

assuntos para diálogos em suas aulas.

É importante ainda, pensar a prática docente ligada a aspectos da vivência social do alunado, pois é a escola um espaço de diárias trocas sociais, por isso cabe ao professor buscar uma metodologia de ensino que abrange tanto os conteúdos do livro didático como os conteúdos do dia a dia de seus alunos. Por se tratarem, na maioria, de alunos que se situam à margem da sociedade, é importante que o professor desenvolva meios de motivar seus alunos a assistirem suas aulas, acabando, ou minimizando, o processo de evasão, visto como o fator principal para o decaimento do programa.

Nesse sentido, o educador da Educação de Jovens e Adultos precisa se perceber enquanto um ser responsável pelo desenvolvimento e transformação social de seus alunos, devem se ver como um dos fatores principais para a melhoria dessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foram discutidos os pressupostos teóricos que permeiam a educação de jovens e adultos, enfatizando as possibilidades que norteiam a prática pedagógica do professor, e os desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem e continuidade de seus estudos.

Assim, como base nas reflexões teóricas e, considerando os aspectos estudados, pode-se concluir que, diante de tantas modificações, seja no âmbito social, seja nos sistemas educativos relacionados à educação de jovens e adultos, os alunos precisam estudar, principalmente pela oportunidade de sua formação enquanto cidadãos críticos, embora muitas vezes sejam pessoas que já possuem pensamento ideológico formado.

É nesse sentido se faz necessário, desenvolver um estudo sistematizado sobre os desafios enfrentados pelos educadores dessa modalidade de ensino como também discutir sobre as perspectivas deles, uma vez que o professor de EJA precisa obter mecanismos que façam com que seus alunos se sintam atraídos e incentivados a prosseguirem seus estudos de forma prazerosa. Sabendo-se que uma das metas da EJA é minimizar o percentual de analfabetismo no país sendo este um dos desafios constantes no campo educacional brasileiro.

Contudo, a partir das dificuldades apresentadas na educação de jovens e adultos compreende-se que é de fundamental importância debater sobre a prática docente dentro dessa modalidade de ensino, sendo imprescindível que o professor alfabetizador seja o mediador e

incentivador no processo de ensino e aprendizagem, buscando metas e soluções para que não ocorra a evasão escolar.

Portanto, por meio desse trabalho, compreende-se que o educador deve ter um olhar mais aprofundado com relação à educação de jovens e adultos, sendo importante oportunizar mudanças na vida dos educados, como também diversificar sua metodologia de ensino em ação como prática reflexiva, que oportunize ao aluno concluir seus estudos com crescimento social, pessoal e cognitivo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, José Carlos e Vera. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB, 9.394/96. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivps/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 15 abril 2024.

_____. **PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, 2007. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 15 abril 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação**. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE. X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campina: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 16 abril 2024.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2a ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

CAPÍTULO 8- EXPLORANDO O MUNDO LÚDICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thiago Raphael Rosas Gomes

Mestrando em Ciência da Educação e possui um grande apreço pela área da ludicidade.
Email: Thia.gorgomes9@gmail.com

Ildenbergue Lins dos Santos

Mestrando em Ciência da Educação. Email: berq17@gmail.com

Denise Pereira Cavalcante

Mestranda em Ciência da Educação. Email: denisepc20@gmail.com

Rozenilda Ribeiro da Silva Alves

Mestrando em Ciência da Educação. Email: mida31@gmail.com

Maria Senhora Gonçalves Santos Brito

Mestrando em Ciência da Educação. Email: senhorabrito.02@gmail.com

RESUMO: Os jogos e brincadeiras fazem parte da história da humanidade, e a brincadeira existe em todas as culturas, seja como hobby, esporte ou simples passatempo. Quando falamos de brincadeiras, brinquedos e jogos, ou seja, ludicidade, podemos discutir duas perspectivas na educação infantil: a perspectiva tradicional e imprecisa e a perspectiva mais moderna. A primeira diz que brincar é uma distração e distração para as crianças na sala de aula. Portanto, deve ser evitado em sala de aula. A segunda questão é que os jogos são ferramentas para facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar o lúdico como ferramenta didática para o desenvolvimento de habilidades e como ferramenta para promover o processo de aprendizagem na educação pré-escolar. Para tanto, procedeu-se através da metodologia de revisão bibliográfica, que é caracterizada pela sondagem, seleção e fichamentos dos trabalhos que discutiam sobre a temática supracitada. Observou-se que atividades lúdicas podem ser de grande ajuda em sala de aula, pois podem orientar as aulas e promover o aprendizado. Disto podemos concluir que a diversão deve fluir na sala de aula, mas adaptar a opção mais adequada para cada situação de acordo com as necessidades e o planejamento didático.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

Introdução

Quando pensamos na infância, imediatamente imaginamos um mundo de brincadeiras e diversão que as crianças criam e praticam por diversão e hobbies. Brincar faz parte da infância. No entanto, numa visão pedagógica, brincar não é apenas

entretenimento, é um dos pilares para as crianças se organizarem e pensarem sobre a sua realidade, um momento para imitarem e reconstruírem o mundo a que pertencem e dar-lhe um novo significado.

Portanto, o mundo do lúdico, inclui jogos, brinquedos e brincadeiras, passou a ser pensado do ponto de vista pedagógico pela sua capacidade de estimular o desenvolvimento de estruturas mentais e conhecimentos. Como parte do repertório social, os jogos começaram a ser introduzidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Na primeira infância é que ocorre a primeira exposição de uma criança ao sistema de educação formal. A Diretriz e Lei Marco Nacional da Educação (LDB 9394/96) aplica-se à educação pré-escolar e às instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de até três anos de idade;

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-à medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.20).

Portanto, é importante criar um ambiente amigável e diversificado para a educação pré-escolar. Porque é nesta fase que as crianças desenvolvem as suas primeiras competências de aprendizagem. Para atingir este objetivo, os professores devem estar atentos às necessidades de cada criança e criar metodologias ativas e variadas para garantir que as crianças possam aprender e desenvolver-se plenamente.

Neste sentido, Paulo Nunes de Almeida também o sublinha.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 1995, p. 41)

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar o lúdico como ferramenta didática para

o processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, formação de conhecimentos através dos professores, desenvolvimento de estruturas mentais e sociais.

Nosso argumento pode ser justificado de duas maneiras. A primeira é reconsiderar a criação de uma educação pré-escolar ativa baseada em metodologias ativas adequadas às crianças. O outro centra-se mais no setor social. Tentamos provar que a brincadeira não são um obstáculo ou impedimento ao processo de aprendizagem, como muitos pais e classes sociais podem inicialmente pensar.

Do ponto de vista metodológico, este estudo tem caráter de estudo bibliográfico. Portanto, contramedidas foram desenvolvidas: sondagem de textos que discutiam a temática, utilizando palavras-chave como “lúdico”, “jogos”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “Educação Infantil” cooptar textos em acervos eletrônicos; selecionados os trabalhos mais relevantes, fizemos fichamento e análise dos textos.

De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim, as discussões aqui promovidas foram alicerçadas a partir dos trabalhos de Kishimoto (1998), Piaget (1978) e Vygotsky (1979).

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discutimos o conceito de brincadeira e seus diversos significados. A segunda parte analisa o lúdico e sua capacidade didática no processo de aprendizagem. A seção final do artigo traz algumas considerações finais sobre a análise aqui apresentada.

1 O termo lúdico: palavra polissêmica

O termo “lúdico”, assim como “cultura”, é tão variável que suas definições são imprecisas, muitas vezes levando à confusão teórica e ao debate entre colegas. Mas isso não nos impede de discutir outros significados.

O termo lúdico vem da palavra ludus, que pode ser definida como “brincar” e “jogar”, assunto que permanece impreciso e genérico. Para Huizinga, o termo o jogo pode ser definido como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador

de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 16).

O autor coloca o jogo em perspectiva com base em duas características. Em primeiro lugar, como uma atividade, um hobby, separado da vida quotidiana, e em segundo lugar, indiretamente, como o processo de aprendizagem pode ocorrer na cultura que envolve e molda os jogos.

Se pensarmos na ideia de brincadeira de Huizinga (2000) e na diversão que ela traz, encontramos personagens para os quais as atividades citadas não têm valor produtivo ou prático e são fins em si mesmas. Portanto, o uso de jogos em sala de aula não pode ser utilizado quando se fala nesses termos.

No entanto, pelo menos nas últimas três décadas, a brincadeira tem sido cada vez mais discutida na educação como uma ferramenta instrumental para facilitar ou promover processos de ensino e aprendizagem.

É comum observar que alguns conceitos como “jogo”, “brincadeira”, “brinquedo” são utilizados como conceitos lúdicos. De fato, o lúdico pode estar em uma relação dialógica entre estes três conceitos, mas existem algumas diferenças. Para tanto, discutiremos as diferenças entre esses conceitos com base em

Kishimoto (1998). Para a autora, um “jogo” envolve um conjunto específico de regras que os participantes devem primeiro compreender.

“Brincar” refere-se ao comportamento de movimento de uma criança, ou seja, representar através de jogos ou brinquedos. Os brinquedos são objetos que mantêm uma relação estreita com as crianças, e são objetos que utilizam a imaginação da criança para transformá-los em dinossauros, aviões, bonecos, etc., e renovar seu significado e finalidade de acordo com a necessidade da criança, entre outros. É a variação deste brinquedo que garante que a criança desenvolva um apego emocional. Outra característica dos brinquedos é a sua materialidade. Isso significa que todos os brinquedos são usados em jogos e apoiam o desempenho.

2Diálogo necessário: o lúdico e a Educação Infantil

O termo “lúdico” estabeleceu-se no contexto da educação e do seu tema nos últimos 30 anos. Graças ao nível médio e à oportunidade de reabastecer conhecimentos e desenvolver competências e habilidades das crianças, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras tornaram-se um elemento importante na educação pré-escolar.

Segundo Kishimoto (1998), a qualidade dos jogos como ferramentas educacionais tem sido debatida desde a antiguidade. Segundo o autor, a importância dos jogos já foi enfatizada por importantes filósofos como Platão e Aristóteles, além de Montaigne, fundador do relativismo cultural. Outro filósofo importante foi Jean-Jacques Rousseau, que enfocou a importância da educação, da qual o brincar era um elemento importante.

Porém, como aponta Kishimoto (1998), no início do século XX, esses jogos passaram a fazer parte do currículo da educação infantil. Esta entrada ocorre quando Froebel cria um jardim de infância.

Na segunda metade do século XX surgiram diversos estudos sobre jogos que se destacam como agentes que possibilitam o desenvolvimento de elementos e sistemas mentais, ou seja, capazes de gerar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais. habilidades.

Vygotsky (1979) e Piaget (1978) podem ser citados como grandes estudiosos que discutiram a importância dos jogos na formação dos sistemas mentais e sociais e no desenvolvimento motor das crianças.

Para Vygotsky (1979, p. 84) “as crianças formam estruturas mentais, pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias, surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.”

Segundo o autor, é por meio “do jogo que a criança aprende a agir. Sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa a autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração, por isso pode-se dizer que a brincadeira é universal” (VYGOTSKY, 1984, p. 39)

Ainda segundo o autor,

criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, pedagógico (VYGOTSKY, 1979, p. 45)

A brincadeira é importante para moldar a aprendizagem, tanto formalmente, na escola e sob a orientação dos professores, como informalmente, através de brincadeiras com os colegas. Porque através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades sociais como compartilhamento, interação e cooperação.

Nesta mesma linha de pensamento Piaget (1978, s/p) argumenta que “o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. (...) Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade.”

Ainda segundo o autor, “os jogos são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois permitem que ela se expresse livremente pelo prazer que sente, e, assim, demonstra o estágio em que se encontra cognitivamente” (PIAGET, 1990, p. 122).

Outro estudo desenvolvido sobre jogos, muito importante do ponto de vista histórico, é o do historiador Johan Huizinga (2000), que analisa o papel dos jogos na humanidade. Os homens são considerados *homo ludens*, o que implica homens no jogo. Segundo o autor, os jogos são um elemento do jogo participativo.

A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo (HUIZINGA, 2000, p. 6)

O autor argumenta que os jogos fazem parte da cultura. Ou seja, os jogos são criados, transformados, realizados pelos jogadores, ganham novos significados, ganhando poder num ponto e desaparecendo no seguinte.

A ludicidade é objeto de debate e opinião quanto ao seu uso em contextos educacionais. Nesse sentido, existem duas correntes principais para falar sobre diversão no ensino e na aprendizagem. Esta é uma perspectiva teórica e metodológica controversa.

Os autores da primeira corrente enfatizam o caráter educativo dos jogos e defendem que os jogos são uma parte importante do desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças desenvolvam a sua visão de mundo e aprendam costumes culturais e sociais, uma

vez que imitam a realidade enquanto brincam, transformar, compreender e ressignificar.

Portanto, nesse fluxo de informações, os jogos são enfatizados como elemento instrumental do processo educativo, como mediador da formação e promoção do conhecimento para crianças com dificuldades de aprendizagem. Além da instrumentalização didática, os jogos podem motivar as crianças, o que pode contribuir para maior autonomia, criatividade e facilidade no processo de compreensão do conhecimento à medida que avançam no processo de aprendizagem. Isso significa que os jogos neste fluxo têm objetivos a serem alcançados e recebem intenções definidas pelo professor.

A segunda onda do jogo é o oposto da primeira. Argumenta-se que o jogo é um processo guiado que educa as pessoas a se divertirem, em vez de criar jogos dentro do jogo. Isso mostra que as crianças têm total liberdade para desenvolver suas brincadeiras sem exigências obrigatórias como a pedagogia para atingir seus objetivos.

Portanto, argumenta-se que os jogos na educação não podem ser utilizados em contexto pedagógico porque envolvem planejamento e gestão para atingir objetivos. Portanto, tocar um instrumento tira a espontaneidade do jogo e seu objetivo principal – diversão e prazer. Não se trata apenas de transformar brinquedos em materiais educativos.

Com esta segunda tendência, ainda pode haver sentimentos de rejeição por parte da sociedade, especialmente dos pais de alguns alunos que consideram as atividades recreativas inadequadas e um incômodo. Muitos pais expressam frustração quando veem seus filhos “só brincando” durante as aulas. Porque as aulas lúdicas não são consideradas tarefas educativas ou ferramentas educativas de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de competências mentais e sociais. Segundo Dohme

Separar o aprender do brincar tem a anuência da maioria dos pais, sendo que alguns se afligem quando seus filhos trazem para casa indícios de que brincaram na escola, sem se preocuparem em procurar saber se isto foi uma estratégia de ensino, ou prazeroso na vivência da criança (DOHME, 2003, p. 112)

Portanto, brincar é visto como uma perda de tempo e não desempenha nenhum papel na educação dos alunos porque “a escola é um lugar para aprender, não para brincar”. Porque esses pais têm que negar o caráter educativo da brincadeira, mantendo os

filhos ocupados com uma série de atividades e provas escritas.

O que queremos enfatizar não é a rejeição de atividades, aprendizagem orientada, provas e apresentação de trabalhos no ambiente escolar como práticas pedagógicas, mas mostrar que esta não é a única forma de aprender. Porque o ensino e a aprendizagem ocorrem num contexto mais amplo de planejamento e ação.

Segundo Kishimoto (1998), deve haver um equilíbrio entre as atividades lúdicas e as brincadeiras livres orientadas pela prática pedagógica. A alegria como ferramenta didática permite-nos obter um horizonte muito amplo de atividades e expectativas na criação de uma educação ativa, harmoniosa, alegre e sobretudo eficaz através de jogos, brinquedos e brincadeiras

Ainda segundo o autor,

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 1998, p. 23).

O lúdico num ambiente escolar pode ter valor educativo, por isso os professores precisam de pensar nos seus objetivos e em como alcançá-los. Para tanto, o planejamento é muito importante, pois é utilizado para descrever a melhor forma de mediar o conhecimento. Pois a

essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso de diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p. 39).

Portanto, a utilização de jogos e brincadeiras baseadas em conceitos pedagógicos exige que professores-pesquisadores reflitam sobre sua própria prática pedagógica, escolham a metodologia mais adequada para cada situação educacional e coloquem o aluno no centro do trabalho docente.

A compreensão do lúdico na educação infantil é evidente no meio acadêmico, assim

como nos dispositivos legais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destaca “o direito da criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13). Brincar é uma forma de socialização, neste aspecto a criança aprende sobre sua própria cultura.

O Referencia Curricular da Educação Infantil conceitua que educar é

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23)

Portanto, é evidente, ao observamos as discussões aqui, que as atividades lúdicas são ferramentas que podem ser instrumentos didáticos, pois ao

utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2008, p. 27)

O lúdico é um mediador capaz de engendrar vontade, prazer e facilidade no ensino e aprendizagem das crianças. Portanto, “os jogos e brincadeiras são instrumentos metodológicos através dos quais os educadores podem estimular na criança o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico- motor” (MAFRA, 2008, p. 16). Desta forma, o ato de brincar deve ser visto como um direito da criança.

Considerações finais

A educação pré-escolar é um momento importante na vida de uma criança. Isto porque é durante a primeira etapa escolar que as crianças encontram pela primeira vez competências de alfabetização e socializam com outras crianças e professores. Portanto, é importante que os professores considerem as capacidades e dificuldades dos alunos e promovam o ensino e a aprendizagem com base na realidade dos discentes.

Como observou Piaget (1978), a ludicidade é uma característica fundamental das crianças. Portanto, os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança e, portanto, fazem parte da sua formação como ser. E quando pensamos na educação baseada nas diferenças com as crianças, o brincar surge como uma oportunidade didática, não só na formação de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de estruturas mentais, cognitivas e sociais.

Ao investir nos aspectos pedagógicos, fica claro que as atividades lúdicas são uma ferramenta de aprendizagem muito importante de suporte aos professores em tarefas complexas de ensino e aprendizagem, especialmente na educação infantil. Mas antes de tudo é preciso entender, tanto por parte dos professores “mais tradicionais” quanto dos pais, que brincar não é um obstáculo ao processo educativo, muito menos uma distração para a criança. Pelo contrário, serve para facilitar esse processo.

Outro ponto que deve ser enfatizado é o papel do ensino nesse processo. Usar jogos, brincadeiras e brinquedos em sala de aula não é suficiente. Os professores devem estabelecer metas a serem alcançadas através da brincadeira. Portanto, precisamos pensar sobre por que e como criar educação através da brincadeira. O professor atua então como mediador na ludicidade voltada à educação, alguém que trabalha com os alunos para construir ativamente seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996.

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal, 2003.

GONZAGA, Rúbia Renata das Naves, **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10. p. 36-39. fevereiro/abril, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. KISHIMOTO,

T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuco. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, editora Cengage learning. 2008.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, (10), 37-45. 2007.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. 2008.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Editora Livros técnicos e Científicos. 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa, editora Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 9- INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL

Jaqueline Rodrigues dos Santos

Graduada em Geografia, Pedagogia e Bacharel em Direito, Especialista em Educação Ambiental, Gestão Escolar, Direito Consensual, Direito Civil, Mestranda em Ciências da Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Colinas do Tocantins-TO, email: jaqueline.jusadv@gmail.com

RESUMO: Efetivar a inclusão escolar é cada dia mais um desafio para os profissionais que atuam dentro desses espaços, visto que a demanda tem sido crescente e a diversidade de transtornos e deficiência tem aumentado consideravelmente. A formação para os profissionais que atuam com esses alunos é outro fator que precisa receber uma atenção maior por parte das políticas públicas, vez que esses alunos necessitam de atividades pedagógicas adaptadas às suas especificidades. Há muitas legislações em vigência que tratam e garantem o direito dos alunos com necessidades especiais, mas é notável que muitas vezes elas não são respeitadas dentro do âmbito escolar o que dificulta a realização das atividades pedagógicas individualizadas dentro da diversidade necessária.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Desafio. Formação. Atividades pedagógicas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil e as políticas públicas implementadas ao longo do tempo como forma de inserir no contexto escolar os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. Assim, podemos verificar as diversas legislações que trazem em seu bojo a garantia do direito a esses alunos de estarem e permanecerem em um ambiente escolar inclusivo, percebendo que as mesmas surgem ainda na época do Brasil Império, mas que ao longo desses séculos poucos foram as ações para que sua eficácia fosse atingida e de fato a sociedade caminhar e ser consciente da importância dessa inclusão escolar a todos os estudantes.

As políticas públicas de educação inclusiva tem sido um desafio para todos que integram e compõem a equipe escolar, vez que há uma necessidade da oferta de formações continuadas tendo em vista que hoje há um número maior de alunos que necessitam atendimento especializado nas mais diversas especialidades da educação inclusiva.

As formações continuadas são necessárias, pois há constantes inovações nas

legislações como forma de assegurar os direitos dos alunos com necessidades especiais e esses direitos estão incluídos desde a sua permanência em salas regulares e atendimento especializado nas salas de AEE, até a adaptação curricular individualizada como forma de atender cada um, dentro da sua especificidade.

O presente artigo realizou pesquisa bibliográfica como metodologia de estudo, analisando diversos posicionamentos em relação ao tema aqui discutido, como forma de discorrer com embasamentos teóricos os desafios da inclusão nos espaços escolares no Brasil.

História da educação inclusiva no Brasil: Um contexto acerca das legislações vigentes.

Apesar do termo educação inclusiva e sua prática nos espaços escolares ter ganhado ênfase nas últimas décadas, a legislação e seu contexto histórico datam dos tempos do Brasil Império, quando Dom Pedro II inaugurou no Rio de Janeiro o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, sendo hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos. A princípio, esse Instituto foi criado a pedido dos amigos do Imperador com a estratégia de institucionalização, mas aos poucos a educação inclusiva vai se tornando um local específico para receber as pessoas com deficiência e ali ficarem como se, incluídos fossem.

Somente no começo do século XX é que tem início algumas alternativas com um compromisso educacional mais delineado, sendo possível a admissão de alunos com deficiência intelectual, mas com base em uma avaliação de sua capacidade para o aprendizado. Nesse momento é possível perceber que essa seleção prévia definia quem poderia estar na escola, e não quem teria o direito de estar. Era um tipo de definição/seleção baseada em ação assistencial e médico, e não educacional.

É nesse contexto que surgem o Instituto Pestalozzi e a APAE- Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais, ambos com objetivo de acolher pessoas com deficiência que estavam fora dos espaços escolares.

Outra iniciativa que marca a integração dos alunos especiais é a criação de classes especiais para pessoas com deficiência, que funcionavam em escolas regulares, mas atendia apenas “aluno-problema”.

Segundo Mendes, as classes especiais resultaram da regulamentação nacional sobre a obrigatoriedade da escolarização e do fracasso da escola em atender todos os alunos e alunas.

Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que aborda pela primeira vez, os direitos dos “excepcionais” à educação, defendendo seu ingresso preferencialmente na escola comum (BRASIL, *apud* SILVA). Nesse momento a legislação educacional tinha como foco uma educação mecanicista que tinha como foco a oferta de serviços especializados na reabilitação.

Em 1981, a ONU – Organização das Nações Unidas, o proclamou como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, possibilitando as discussões acerca dessa temática e dando ênfase e suporte para em 1988, com a Promulgação da nova Constituição do Brasil, assegurar o direito de todos à educação, consagrando o princípio da igualdade e permanência de todos na escola, garantindo também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como dever do Estado e ofertado preferencialmente nas escolas regulares de ensino.

No Brasil a década de 1990 é marcada pela aprovação de várias Legislações educacionais que trouxeram em seu bojo a garantia da inclusão dos alunos com deficiência em espaços escolares, como é o caso da aprovação do ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8069/94, que sela o compromisso da sociedade brasileira com a defesa das crianças e adolescentes com e sem deficiência, sendo aprovada ainda a Política Nacional de Educação Especial em 1994, que apesar do caráter conservador, defendendo a acesso as classes comuns àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, *apud* SILVA), permitiu o acesso desses alunos aos espaços escolares.

Ainda na década de 1990 é aprovada a nova Legislação Educacional, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que traz importantes conquistas e avanços para os alunos com deficiência, pois refere a oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos de idade (CRAVALHO), mas não assume ainda um compromisso claro com a inclusão escolar ao defender o ensino segregado em classes ou escolas especiais quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, *apud* SILVA), abrindo

precedentes assim, para a exclusão de alunos.

Em 2008, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sinalizando mais uma vez a necessidade de rever suas políticas de inclusão e garantir os direitos constitucionais das mesmas.

Em 2013 a LDB nº 9394/96 sofreu uma alteração, através da Lei nº 12.796/13, para incluir o ensino obrigatório e gratuito para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros dos quatro aos dezessete anos de idade, ampliando aos estudantes público-alvo da modalidade de educação especial e autorizou o atendimento educacional especializado gratuito para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, indicando seu caráter transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como de sua oferta realizada preferencialmente na rede regular de ensino, (BRASIL, *apud* SILVA).

Além das Legislações vigentes que demonstram o avanço na inclusão escolar, Planos de Educação também foram elaborados e aprovados dentro dessa ótica. Em 2001, a Educação Inclusiva é reconhecida no Plano Nacional de Educação e em 2007, o MEC-Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação reconhecendo o papel da escola inclusiva e rompendo a falsa oposição entre a educação comum e educação especial para que o sistema de educação se estruture na perspectiva da inclusão. E nesse contexto, em 2008, o MEC lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com objetivo de orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns e no atendimento educacional especializado.

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/14, que trouxe uma meta específica sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, com prazo de 10(dez) anos a ser cumprida.

A oferta da Educação especial e as salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado nos espaços escolares.

É notório que a legislação brasileira avançou bastante no que diz respeito a oferta

da educação especial nos espaços escolares nas últimas décadas. Dentre tantas leis educacionais vigentes, podemos destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que traz em seu bojo orientações de reformulação e execução de políticas públicas para a Educação Inclusiva, atendendo um preceito já garantido na LDB 9394/96 e publicada em 2008, logo após a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nesse momento esse documento estabelece um novo conceito de deficiência para romper com a ideia clínico e assistencial existente. Vejamos:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2011, p.26)

Assim é importante destacar que se o PNEEPEI adota um novo conceito para deficiência com base na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e existe claramente o compromisso com os direitos humanos como forma de superar e exclusão em todos os espaços da sociedade e não apenas no âmbito escolar.

Segundo a PNEEPEI (BRASIL, *apud* SILVA), existe um público-alvo de estudantes a serem atendidos na educação especial. São eles:

Transtorno do espectro autista: apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Altas habilidades/superdotação: Demonstram potencial elevado em uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL *apud* SILVA).

Educação especial: é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo e ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL *apud*

SILVA).

Atendimento educacional especializado: tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades aqui realizadas se diferenciam das realizadas na sala de aula comum e não são substituídas à escolarização.

A educação especial acontece por meio do AEE- Atendimento Educacional Especializado, podendo ser realizado de diversas formas, em consonância com a proposta pedagógica da escola, sendo ofertada em cada contexto da necessidade educacional existente, respeitando a faixa etária dos alunos e realizado na própria escola ou próximo dela ou em centro educacional especializado no contra turno do aluno. Isso é o que preconiza o decreto nº 7.611 (BRASIL, *apud* SILVA), onde define o mesmo como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Reforça nesse caso, a necessidade de sua oferta de forma complementar, para alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, ou suplementar, para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

É garantido a dupla matrícula dos alunos que frequentam o AEE no contra turno para que as escolas recebam recursos como forma de remunerar as ações complementares. Tal garantia está no dispositivo legal, Lei 11.494/2007 visando o reconhecimento do público-alvo da educação especial com atendimento aos dois turnos de escolaridade.

De acordo com o Decreto nº 7611 em seu artigo 3º o AEE tem como objetivo “promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio, especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”.

Isso demonstra claramente que a educação especial precisa acontecer nos espaços escolares de forma individualizada para que possa atender as demandas dos alunos em suas particularidades.

A educação especial no currículo escolar e na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, como garantia de uma educação para todos.

Quando fazemos referência a uma educação para todos estamos sinalizando a

necessidade da universalização do direito a educação e isso implica dizer que seria o atendimento no qual toda a faixa etária da população em idade regular estaria sendo atendida e frequentando os espaços escolares e tendo sucesso na aprendizagem. Sabemos que por muitas décadas o acesso as escolas no Brasil foram restritas a uma minoria da população comprometendo assim a universalização do ensino.

A Constituição de 1988 é um marco para que a universalização do ensino aconteça, pois ela é elaborada e alinhada com outros documentos mais atualizados na perspectiva dos direitos humanos.

A Declaração de Salamanca (1994), traz a garantia de que uma criança tendo ou não deficiência não pode ser excluída do ambiente escolar, justamente pela vulnerabilidade de sua condição.

Em 1997, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo era revisar os currículos em vigência propondo orientações para o trabalho dos professores da educação básica (naquele momento era composta da primeira a oitava série do Ensino Fundamental).

Em 2017 é aprovada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e naquele momento traduzia a todos a garantia do direito de aprendizagem aos alunos das diversas faixas etárias, independentemente da localização geográfica aonde estavam estudando e se estavam matriculados na rede pública ou privada.

Sua implementação é alvo de várias críticas pelos movimentos sociais do setor, profissionais da educação e estudantes no que diz respeito ao termo “diferenciação curricular” ao qual se referia que os alunos com deficiência deveriam ter um ensino diferenciado em razão da sua condição e isso era um indicativo de uma discriminação segundo a legislação brasileira.

Considerações Finais

É notório que a educação inclusiva já faz parte do cotidiano escolar brasileiro há muito tempo, mesmo que não tenha ainda se efetivado da forma como deveria. As propostas e garantias na legislação brasileira se arrastam por muito tempo, mas ainda não conseguiram atingir e se efetivar para atender as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Para atender as demandas e os anseios dos alunos com necessidades especiais é necessário implementar políticas públicas de inclusão com impacto que modifiquem como a educação inclusiva chega até esses alunos, analisando a acessibilidade do espaço físico escolar, o currículo como está sendo implementado e as formações de professores com suporte pedagógico para auxiliar nas atividades diárias desses alunos, pois é visível a crescente demanda dos mesmos nos espaços escolares e a necessidade de mudanças em todo o contexto curricular.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p.27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 de maio de 2024.

CARVALHO, M. **Projeto Político Pedagógico: como construir coletivamente um norte para a escola?** Diversa, São Paulo. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ppp-como-construir-coletivamente-norte-para-escola/> Acesso em 15 de maio de 2024.

MENDES, R.H.; CONCEIÇÃO, L H. de P.; MICAS, L. **Três anos de PNE: desafios e perspectivas para a inclusão escolar.** Diversa, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/tres-anos-de-pne-desafios-perspectivas-para-inclusao-escolar/>. Acesso em 15 de maio de 2024.

SILVA, Cláudia Lopes da. **Educação Inclusiva.** Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2019.

CAPÍTULO 10- *BIG DATA ANALYTICS* NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA REDUÇÃO DA RETENÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Diego de Paiva Aguiar

Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: diego.aguiar@ifam.edu.br

Alberto Messias da Costa

Doutor em Engenharia Elétrica. E-mail: alberto.souza@cruzeirodosul.edu.br

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é aprovisionar ferramentas de *Big Data* considerando-as como recurso pedagógico e estratégia para a retomada de processos que possibilitem a gerência do problema de retenção escolar. Para a produção deste trabalho, foi elaborada uma pesquisa constituída principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais publicados na internet. Visando proporcionar maior familiaridade com o problema, serão descritas as causas que levam o aluno a situação de evasão escolar. Em seguida, serão exemplificadas plataformas adaptativas, que podem ser utilizadas como recurso pedagógico, bem como, uma proposta de processo de avaliação continuada. Este trabalho apresenta um breve estudo sobre a tecnologia *Big Data*, noções sobre a atividade de gestão escolar, o processo de avaliação do rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Retenção Escolar, Gerenciamento, Big Data.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, o mundo passou por profundas transformações, assim como as formas de produção e as relações humanas; contudo, o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais.

Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento, portanto, requer que transformações aconteçam na escola, principalmente no que tange as metodologias de ensino e avaliação.

A desarticulação entre as avaliações e a aprendizagem significativa promove descontentamento e descrédito por parte dos alunos, que por muitas vezes, implica na evasão escolar.

Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado pelo Programada das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 1 em cada 4 alunos que

iniciam a educação fundamental no Brasil abandona a escola no último ano. Segundo o Ministério da Educação, a evasão no Ensino Médio em 2005 era de 10%. Em 2007, o MEC levantou que 2,9 milhões de estudantes que abandonaram as aulas em um ano, retornaram no seguinte, engrossando o índice de distorção entre idade e série.

Trata-se de um evento de causas variadas que precisam ser interpretadas à luz dos contextos socioeconômico, político e cultural, levando-se em conta possíveis inadequações do próprio sistema educacional. A evasão está relacionada com a perda de alunos que iniciam, mas não concluem seus cursos e se configura como desperdício social, acadêmico e econômico.

O *Big Data Analytics* consiste em análise de grande quantidade de dados coletados, estruturados ou não, com um poder de processamento impressionantemente rápido, para gerar um norte para a tomada de decisão através do cruzamento de dados internos e externos.

Portanto, surge o seguinte questionamento: Existe relação entre o gerenciamento da retenção escolar no ensino médio e a utilização de *Big Data*?

2 NOÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

O objetivo desta seção é analisar os estudos teóricos que embasam a pesquisa. Assim é necessário realizar um entendimento mais profundo sobre o conceito de gestão. Numa visão geral, gestão pode ser entendida como a prática administrativa que define e direciona o uso dos recursos, materiais, de informação, tecnológicos, humanos, parcerias, além das políticas e das alianças para o alcance de objetivos (COSTA, 2007).

Conforme enfatiza Cagliari (2017), o foco da gestão escolar é a busca por resultados, pela liderança e ênfase na qualidade do currículo para atingir a excelência do ensino para todos os níveis de escolaridade.

Segundo Souza (2016), a gestão escolar está classificada em seis grandes áreas, ou pilares, que precisam ser dominadas e controladas pelo gestor educacional para garantir o bom funcionamento da escola. 1ª) Gestão Acadêmica e Pedagógica, 2ª) Gestão Administrativa, 3ª) Gestão Financeira, 4ª) Gestão de Pessoas, 5ª) Gestão da Comunicação e 6ª) Gestão de tempo e processos.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Como dito anteriormente, a gestão escolar é centrada em resultados que pode trazer contribuições importantes para a escola e como no meio empresarial e produtivo, a gestão escolar tem procurado maior eficiência no desempenho de suas funções na sociedade. O processo de planejamento estratégico compreende a tomada de decisões sobre qual o padrão de comportamento que a organização pretende seguir, produtos e serviços que pretende oferecer, e mercados e clientes que pretende atingir. (MAXIMIANO, 2006)

De acordo com Oliveira (2004, p.36) uma das principais funções do planejamento é a menor dificuldade de lidar com imprevistos. Com ele, a instituição pode tomar atitudes mais coerentes, eficientes e rápidas.

2.1.1 O USO DE TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA NA GESTÃO ESCOLAR

Ter dificuldades na gestão acadêmica e administrativa é algo muito comum nas instituições de ensino. Um grande problema que a maioria das escolas, cursos ou faculdades têm, é na hora de organizar todas as documentações e processos, tanto dos alunos, quanto das próprias instituições.

Apesar de existirem vários softwares voltados para a gestão acadêmica e administrativa, muitos deles não atendem a todas as demandas de uma secretaria e dos vários departamentos de uma instituição de ensino. Por consequência, os secretários e gestores acabam utilizando vários sistemas simultaneamente para realizar diversas tarefas. Tudo isso ocasiona na perda de tempo, demora e espera para os estudantes, causando uma tremenda dor de cabeça em ambas as partes, devido os processos serem demorados e burocráticos (RODRIGUES).

2.2 FATORES DE RISCO A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Em seguida, será abordado o tema da evasão à luz dos contextos socioeconômicos, político e cultural, levando em consideração inadequações do próprio sistema educacional.

Os motivos da evasão e do abandono estão diretamente relacionados a problemas na vida social do aluno, que evade por motivos como: a gravidez na adolescência, a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, as dificuldades de aprendizado, passando pelo *bullying*, por doenças, mudanças de endereço, até chegar à falta de incentivos em casa e à falta de interesse na escola. (BRASIL, 2006; NOVOS ALUNOS).

Algumas dessas causas podem ser solucionadas com a ajuda do poder público. Outras, no entanto, estão nas mãos dos gestores escolares e de suas equipes.

2.2.1 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

Autores como Freire, Ramos, Szymanski, Teves, entre outros, apontam a pobreza, a fome e a falta de oportunidades como fatores relevantes para os problemas sociais, que contribuem para o afastamento dos educandos da escola,

Com relação à pobreza e a fome, Mendonça (2014) aborda que a má alimentação, ou seja, a desnutrição é um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos.

“As crianças desnutridas se tomam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado” (p.19).

Para David (2015), um fator que exerce forte influência sobre a frequência escolar dos adolescentes e jovens consiste na necessidade enfrentada por esse segmento etário de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Tal necessidade decorre principalmente em função dos baixos rendimentos familiares.

Segundo fontes da PNAD, aproximadamente 50% dos jovens entre 16 e 24 anos estão inseridos no mercado de trabalho no Brasil em 2011.

2.2.2 CONTEXTO POLÍTICO E CULTURAL

A importante conquista do direito de aprender, assegurado legalmente desde a Constituição Federal de 1988, não impediu que os saberes veiculados pela escola continuassem restritos a alguns, mantendo excluídos os que não conseguem atender aos

espaços, tempos, e formas estabelecidas pela/por ela, em sua maioria, os estudantes oriundos das classes populares que só mais recentemente puderam nela ingressar. A reprovação se mostra, assim, uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio (JACOMINI, 2010).

2.2.2.1 METODOLOGIAS DE ENSINO ATUAIS

É sabido que na era da tecnologia e informação, o jeito de se comunicar se modifica constantemente, marcando um cenário de transformação dos equipamentos midiáticos tradicionais frente à revolução tecnológica e a forte convergência digital.

O ato de ensinar se tornou mais difícil com a facilidade que os alunos têm em acessar as tecnologias e a necessidade de estarem sempre nas redes sociais.

Quando se imagina o ensino tradicional, para o qual o aluno passa de quatro a cinco horas assentados somente assistindo ao professor, na “cômoda” situação do papel de expectador, o uso dos recursos tecnológicos serão entendidos, por eles, como recursos para descontração mesmo que não autorizados pelos professores.

Falando no uso de recursos tecnológicos na educação, nos deparamos com a problemática da falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais.

2.2.2.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO E SEUS IMPACTOS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p.86), avaliar significa “Emitir em juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas consequências.”

A avaliação educacional visa oferecer condições para o desenvolvimento do processo de ensino, para o aperfeiçoamento da ação educativa. Entretanto, Sousa (1994) aborda que, a prática atual da avaliação do rendimento escolar não está sendo nadacoerente nas escolas, pois ao invés de apoiar o aperfeiçoamento

Essa desarticulação entre as avaliações e a aprendizagem significativa promove

descontentamento e descrédito por parte dos alunos, que por muitas vezes, implica na evasão escolar. Referente a isso Araujo (apud PINHEIRO, 2013, p.2) em sua obra aborda;

O modelo de avaliação escolar vigente no Brasil não apenas reprova, mas faz um número significativo de crianças em idade própria não querer estudar, porque não reconhece na escola espaço para desenvolver sua capacidade de aprendizagem. Conhecer essa realidade deve ser o ponto de partida para adequar a prática pedagógica ao aluno nela inserido, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como motivo para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.

3. BIG DATA ANALYTICS NA EDUCAÇÃO E PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, será realizado um estudo sobre *Big Data* abordando suas tecnologias e aplicabilidades educacionais para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incorporando interatividade e personalização do ensino. Será apresentada também, uma proposta de avaliação continuada.

Segundo Taurion (2013, p.27), *Big Data* pode ser conceituada através da seguinte fórmula. “*Big Data* = volume + variedade + velocidade + veracidade, tudo agregando mais valor”.

A ISACA (2013b, p. 05), assim a define: “O Big Data é um termo tanto técnico quanto de marketing, que se refere a informações de recursos de negócios valiosos.”

Portanto, *Big Data* está relacionada à análise de grande quantidade de dados com o objetivo de transformar dados em informações, posteriormente, oportunizando gerar conhecimento.

3.1 PLATAFORMAS DE ENSINO ADAPTATIVAS

Segundo Sunaga (2015, p.147) plataformas de ensino adaptativas “são softwares especialmente desenvolvidos para analisar o comportamento de seus usuários e propor atividades personalizadas”.

Disponibilizam para os alunos múltiplas experiências de aprendizado: vídeos, jogos, textos, exercícios, atividades interativas. O que difere as plataformas adaptativas das

demais é o fato de serem inteligentes, permitindo um diagnóstico contínuo e em tempo real dos desempenhos dos alunos (GOMES, 2013; SUNAGA, 2015).

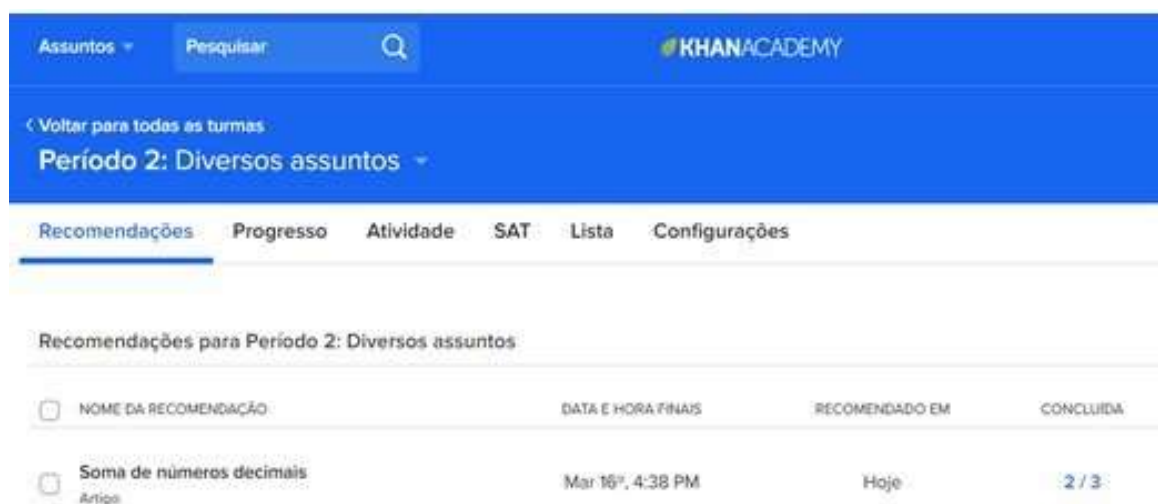
Permitindo ao professor identificar o perfil e mapear alguns conhecimentos dos alunos, favorecendo a reorientação da prática pedagógica de acordo com as necessidades reais do aluno.

3.1.1 KHAN ACADEMY

A *Khan Academy* é uma plataforma adaptativa gratuita e bastante utilizada em escolas públicas e particulares.

Possui as seguintes **funcionalidades**: Vídeos-aula e dicas de resolução de exercícios de Física, Química, Biologia dentre outras, sistema de pontuação e medalhas dentre outras que motiva a participação dos alunos e promove a competição entre eles (SUNAGA, 2015).

A figura 02 ilustra a tela de relatórios de recomendações.



Assuntos ▾		Pesquisar	Q	KHANACADEMY	
< Voltar para todas as turmas					
Período 2: Diversos assuntos ▾					
Recomendações					
Progresso					
Atividade					
SAT					
Lista					
Configurações					
Recomendações para Período 2: Diversos assuntos					
☐	NOME DA RECOMENDAÇÃO	DATA E HORA FINAIS	RECOMENDADO EM	CONCLUÍDA	
☐	Soma de números decimais Artigo	Mar 16ª, 4:38 PM	Hoje	2 / 3	

Figura 02: Tela de relatórios de recomendações

Fonte: < <https://pt.khanacademy.org/resources/k-12-teachers-1/modal/a/how-to-view-and-use-assignment-reports> >

Em sua obra, Oliveira (2016) aborda a aplicação da plataforma *Khan Academy* nas aulas de matemática para seus alunos do Ensino Médio.

O sistema gerou um código para cada uma delas, de modo que, quando os alunos acessaram a plataforma e inseriram esse código, foram automaticamente colocados sob a minha tutela. Ao mesmo tempo, eu fui informado a respeito de cada aluno que acessou a plataforma, para quem meu nome apareceu como tutor.

Endereço da plataforma: (<https://pt.khanacademy.org>)

3.1.2 MANGAHIGH

A Mangahigh é uma plataforma inteligente de matemática baseada em jogos e *quizzes*, apresenta diversos desafios que abrangem desde o ensino fundamental até o médio.

Possui as seguintes **funcionalidades**: Atribuir tarefas aos alunos, fazer download dos resultados para avaliar seu progresso, atividades baseadas na resolução de problemas com diferentes ordens de complexidade, todas apoiadas por dicas específicas (SUNAGA, 2015).

A figura 03 ilustra a tela de relatórios de desempenho e uma proposta de atividade.



Figura 03: Tela de relatórios de desempenho e proposta de atividade

Fonte: <<http://www.mangahigh.com/pt-br/>>

No site da plataforma, podemos encontrar o depoimento de José Ricardo Diniz – Diretor Pedagógico do Colégio Boa Viagem, ele declara que os alunos utilizam a plataforma Mangahigh desde 2013, com muito sucesso, pois ela desperta o interesse em

competir sadiamente, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de cada estudante. “Além disso, o gostinho de ser desafiado por escolas de outros países é bastante motivador para nossos meninos e meninas. Como se diz aqui no Brasil: é show de bola!”.

Endereço da plataforma: (<http://www.mangahigh.com/pt-br/>)

3.1.3 GEEKIE

A Geekie é uma plataforma brasileira que ajuda os estudantes a se preparar para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ela abrange todo o conteúdo do exame, ou seja, ciências da natureza, humanas, linguagens e matemática.

Principais **funcionalidades:** **Diagnóstico inicial do aluno**, Vídeo-aulas, textos e exercícios, permite aos professores e gestores acompanhar o desempenho dos estudantes das classes (SUNAGA, 2015).

A figura 04 ilustra a tela de relatórios e a interatividade da plataforma.



Figura 04: Tela de relatórios e a interatividade da plataforma

Fonte: < <http://geekielab.geekie.com.br/> >

Endereço da plataforma: (<https://www.geekie.com.br/>)

3.2 PORTFÓLIO: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Possoloni (2014, p. 354) o portfólio “é um repositório que agrupa amostras de atividades e de construções, individuais e coletivas, construídas pelos alunos com as devidas anotações dos professores sobre os documentos em questão.”

3.2.1 POETA – Portfólio Eletrônico Temporal e Ativo

Segundo Sistêlos (1999), o POETA é uma metodologia de gerenciamento de portfólio em que alunos, professores, pais e a instituição alimentam o sistema por meio de uma rede local e também são disponibilizadas informações para consulta e acompanhamento via internet.

A figura 05 ilustra o relatório de perfil do aluno em um instante no tempo.

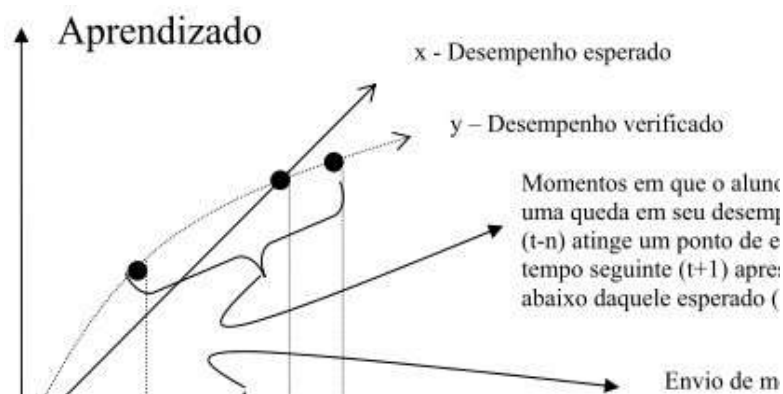


Figura 04: Tela de relatórios e a interatividade da plataforma

Fonte: < <http://geekielab.geekie.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias de ensino e avaliação utilizadas atualmente são, em sua maioria, executadas no modelo tradicional: alunos como mero expectadores e avaliados ao final do bimestre, geralmente com uma prova teórica.

A desarticulação entre as avaliações e a aprendizagem significativa promove descontentamento e descrédito por parte dos alunos, que por muitas vezes, implica na

evasão escolar.

O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar essas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica.

Inserir as novas tecnologias nas escolas exige, portanto, planejamento estratégico. Repensar os espaços de aprendizagem, a formação dos professores e as formas de produzir e transmitir conhecimentos são apenas alguns aspectos da organização escolar que deverão ser ajustados para possibilitar novas experiências aos alunos.

Logo, sua inserção no cotidiano da escola exige a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionadas à implantação e uso de tecnologias.

Podemos observar que a utilização de Big Data no ensino, através das plataformas adaptativas otimizam o aprendizado, respondendo em tempo real às necessidades e ao ritmo de cada aluno, fazendo recomendações sobre o que o aluno deve explorar – mapeando os conceitos aprendidos

O Portfólio POETA possibilita fazer avaliação contínua dos alunos no momento que o aprendizado acontece, registrando aprendizagens, disposições, informações e habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, (2006). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA**. Brasília, MEC/SECAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em 14 mar. 2018.

CAGLIARI, Vanessa. **Saiba o que é e como funciona a gestão escolar**. Centro Universitário UniDomBosco. EAD, 2017. Disponível em: <<https://www.domboscoead.com.br/pos-graduacao/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-a-gestao-escolar/526>>. Acesso em: 14 fevereiro 2018.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2. Ed., São Paulo: Saraiva, 2007.

DAVID, Célia Maria. et al. **Desafios Contemporâneos da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível

em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf;jsessionid=E56812344B46A77C4117C9952D955A34?sequence=1> Acesso em: 14 fev. 2018.

GOMES, Patrícia. **Entenda como funcionam as plataformas adaptativas**. PORVIR. São Paulo, 2013. Disponível em: < porvir.org/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/>. Acesso em 05 maio 2018.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, Carla Maria Costa de. **Evasão escolar: um estudo sobre este fenômeno na Escola Estadual Dona Alice Carneiro no bairro Manaíra, João Pessoa – PB**. João Pessoa: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

NOVOS ALUNOS. Site. **A importância da inovação no ensino e aprendizagem de alunos**. Disponível em: <http://novosalunos.com.br/a-importancia-da-inovacao-no-ensino-e-aprendizagem-dos-alunos/>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia e Prática**. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Wesley Kleber de. **Plataforma Digital Educacional Khan Academy**. CPB Educacional. São Paulo, 2016.
Disponível em: <https://educacional.cpb.com.br/conteudos/conhecimento-conteudos/plataforma-digital-educacional-khan-academy/>>. Acesso em 05 maio 2018.

PINHEIRO, José Milton Lopes; FONSECA, Elias Antonio Almeida da. **Avaliação, repetência e evasão escolar: Um discurso sobre suas correlações**. In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática. Canoas: ULBRA-RS, 2013.

POSSOLONI, Gabriela Eyng; GUBERT, Raphaela. **Portfólio como Ferramenta Metodológica e Avaliativa**. In: ANDREOLI, Cleverson V. ; Torres, Patrícia Lupion (org). Complexidade: Redes e Conexão do ser sustentável. Curitiba: SENAR-PR., 2014.

RODRIGUES, Dayanne. **Gestão Acadêmica e administrativa: Escola de Sucesso Fatech**. PROESC. Disponível em: < <http://www.proesc.com/blog/gestao-academica-e-administrativa/> > Acesso em 14 mar de 2018.

SISTÊLOS, Antônio José Cané Martins. **Um Ambiente Computacional de Apoio ao Método de Avaliação Autêntica**: Projeto POETA (Portfólio Eletrônico Temporal e Ativo). Campina Grande: UFPB, 1999.

SOUZA, Claudia. **Você sabe a diferença entre Gestão Escolar e Administração Escolar?**. UNIDEA Educacional. Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <<http://unidea.com.br/voce-sabe-o-que-e-gestao-escolar/>>. Acesso em 13 fevereiro 2018.

SUNAGA, Alessandro; CARVALHO, Camila Sanches de. **As Tecnologias Digitais no Ensino Híbrido**. In: BACICH, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Melo (org). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TAURION, Cezar. **Big Data**. Rio de Janeiro: Brasport, 2013.

CAPÍTULO 11- CONECTANDO SABERES: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ALIADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Acácio da Silva Pimenta

Licenciado em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Especialista em Supervisão Educacional, Faculdades Integradas de Patos - FIP, Mestrando em Ciências da Educação, servidor público, Supervisor Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Mato Grosso – PB e Suporte Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental II, Waldemar de Sousa Veras, Alexandria – RN. E-mail: acaciospimenta@gmail.com.

RESUMO: Ao explorar a convergência entre conectivismo e aprendizagem mediada por tecnologia, evidenciamos como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm o potencial de enriquecer a disseminação do conhecimento e redefinir a própria natureza da aprendizagem. A integração crescente dessas tecnologias oferece oportunidades revolucionárias para aprimorar a experiência educacional, ampliar o acesso ao aprendizado e promover uma abordagem mais interativa e personalizada no ensino. Ao incorporar diversas áreas de conhecimento, essas tecnologias dinamizam a prática docente, tornando-a mais acessível. No decorrer deste artigo científico, são enfatizados aspectos essenciais que evidenciam como as TDIC transcendem as fronteiras tradicionais da educação e fortalece o desenvolvimento de competências fundamentais no atual contexto educacional. Este estudo teórico contribui para compreender o potencial transformador das TDIC nas instituições de ensino, provocando reflexões críticas sobre o futuro da educação. Ao considerar a influência das TDIC na formação dos estudantes, o artigo inspira pesquisadores, professores e formuladores de políticas a adotarem uma abordagem interdisciplinar para uma educação mais conectada, dinâmica e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Conectivismo; Integração Tecnológica; Aprendizagem Mediada por Tecnologia.

SUMMARY: By examining the intersection of connectivism and technology-mediated learning, we illuminate how Digital Information and Communication Technologies (DIT) can enhance the dissemination of knowledge and redefine the essence of learning. The growing fusion of these technologies presents groundbreaking opportunities to enrich the educational experience, broaden access to learning, and foster a more interactive and personalized teaching approach. By integrating various knowledge domains, these technologies streamline teaching methods, rendering them more accessible. Throughout this scholarly article, pivotal aspects are underscored, demonstrating how TDIC transcends traditional educational boundaries and fortifies the cultivation of essential skills in today's educational landscape. This theoretical inquiry contributes to comprehending the transformative capacity of TDIC within educational institutions, prompting critical contemplation regarding the future of education. By acknowledging TDIC's impact on student education, the article encourages researchers, educators, and policymakers to embrace an interdisciplinary approach for a more interconnected, dynamic, and inclusive education.

KEYWORDS: Connectivism; Technological Integration; Technology-Mediated Learning.

1. APRESENTAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o progresso nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocou uma transformação notável no contexto tecnológico e educacional. Desde os primeiros computadores pessoais até o surgimento de dispositivos móveis e plataformas online, testemunhamos mudanças expressivas na acessibilidade, velocidade e capacidade de processamento dessas tecnologias. Essa evolução constante

tem expandido significativamente o acesso à informação, criando um ambiente propício para a inovação educacional e redefinindo a maneira como aprendemos, ensinamos e nos relacionamos com o conhecimento.

A integração das TDIC desempenha um papel importante no ajustamento e aprimoramento da educação. Ao facilitar a conectividade, a aprendizagem personalizada e o acesso a recursos instrucionais, essas tecnologias modernizam o ambiente educativo e preparam as instituições para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital.

A adoção estratégica das TDIC não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem, mas também fomenta a criação de um ambiente pedagógico mais dinâmico e alinhado com as políticas educacionais.

[...] As tecnologias digitais passaram a gradativamente a permitir e fomentar uma **aprendizagem comandada pelo indivíduo**, em qualquer idade, tempo e lugar, direcionada para seus **interesses**, em qualquer **contexto**, da **forma**, da quantidade e do aprofundamento desejados, com infinitas portas para as mais variadas **fontes de informação** e modalidades de **colaboração** entre pares. (GABRIEL, 2023, p. 21, grifo do autor).

O rápido desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação desafia professores, pesquisadores e formuladores de políticas, instigando-os a reconsiderar e ajustar os métodos convencionais de ensino. À medida que as TDIC continuam a expandir-se, a sua eficácia e impacto na construção do conhecimento tornam-se cada vez mais evidentes, ampliando novas formas de aprendizagem.

Nesse contexto, o propósito essencial deste estudo é estabelecer uma base sólida e abrangente para a compreensão das TDIC como impulsionadoras da inovação educacional, ao mesmo tempo em que reforça perspectivas pedagógicas eficazes relacionadas à integração das TDIC na prática educativa.

Ao embasar nossa análise em teorias pedagógicas consolidadas e em evidências históricas, almejamos contribuir para o diálogo acadêmico acerca do papel das TDIC nas instituições de ensino.

Desse modo, este artigo científico com o título "Conectando Saberes: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Aliadas no Processo de Aprendizagem" concede uma análise crítica visando compreender o impacto significativo das TDIC no cenário educacional. Ao investigar a interseção entre tecnologia e

aprendizagem, delineamos perspectivas promissoras para a formação de saberes interconectados na contemporaneidade.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel importante e transformador no contexto educacional. Elas abrangem uma ampla variedade de ferramentas, desde computadores e dispositivos móveis até plataformas online e recursos interativos.

A interatividade representa um elemento central nas tecnologias digitais na educação, expandindo os horizontes de desenvolvimento dos participantes no processo formativo. Ferramentas como videoconferências, fóruns online e simulações estabelecem ambientes colaborativos de aprendizagem, conectando alunos e professores independentemente de sua localização geográfica. Esse aspecto de conectividade aprimora a experiência educacional e capacita os alunos para a participação ativa em uma sociedade globalizada.

Dessa forma, o real potencial das TDIC vai além da sala de aula tradicional, ao oferecer possibilidades para o aprimoramento de habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. A incorporação eficaz das TDIC envolve a adoção de novas ferramentas e a reconsideração dos métodos de ensino para otimizar plenamente o uso dessas tecnologias.

Para fundamentar nosso entendimento, consideremos as palavras de Gabriel (2023, p. 20): “Se não mudarmos as estratégias educacionais, não conseguiremos mais engajar as gerações mais novas, que já experimentam o protagonismo digital em suas vidas muito antes de entrarem na educação formal”.

De acordo com as ideias de Gabriel, compreende-se que as TDIC na educação configuram um instrumento poderoso para a inovação pedagógica. Ao adotar e incorporar essas tecnologias de forma estratégica, as instituições educacionais têm a chance de acompanhar o avanço digital e remodelar o processo de aprendizado, capacitando os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada.

Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação fomentam a interatividade e a personalização da aprendizagem. Dispositivos como aplicativos educativos,

softwares interativos e plataformas possibilitam que os educadores ajustem seus métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos. Isso promove a participação ativa e estabelece ambientes de aprendizagem mais cativantes.

A colaboração é outra característica essencial proporcionada pelas TDIC. Ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, fóruns online e ambientes virtuais de colaboração unem alunos e professores, superando barreiras físicas e culturais. O processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e coletivo, refletindo as exigências de uma sociedade em constante avanço tecnológico.

É importante ressaltar que a efetividade das TDIC na educação está condicionada à integração cuidadosa e intencional dessas tecnologias, incluindo-as aos objetivos pedagógicos. Quando utilizadas de forma estratégica, as tecnologias digitais enriquecem a experiência educacional e desempenham um papel vital na preparação dos alunos para os desafios e oportunidades do mundo digital.

Ao explorar diversas visões acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, convido você a contemplar, por um momento, as palavras de Ehlert:

Falar em inclusão social ou escolar no século XXI certamente inscreve pensar na era tecnológica e digital. Vive-se em um momento em que a tecnologia digital faz parte de uma cultura que conduz a novas formas de pensar, agir e se relacionar no meio social. (EHLERT, 2013, p. 84).

A Educação Digital surge como uma resposta indispensável na atual conjuntura educacional, caracterizada pela presença da tecnologia. Ela representa uma ferramenta educativa que integra as TDIC e busca cultivar habilidades críticas para uma participação dinâmica em um mundo digital.

As Teorias Pedagógicas, especialmente o Construtivismo e o Conectivismo, desempenham papéis essenciais na formação da prática educacional. O Construtivismo, baseado na premissa de que os alunos constroem ativamente seu conhecimento, enfatiza a participação ativa e a experiência pessoal na aprendizagem. Por outro lado, o Conectivismo reconhece a influência das redes digitais, destacando que o aprendizado ocorre por meio da interação com informações e conexões em ambientes online. Ambas as teorias convergem

ao abordar a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas à era digital, indicando que as (TDIC) complementam e redefinem a forma como os alunos adquirem conhecimento.

Ambientes educacionais interativos marcam uma evolução essencial na concepção de locais de aprendizagem. Ao incorporar tecnologias digitais, como quadros interativos e plataformas online, esses ambientes oferecem uma experiência de aprendizagem mais estimulante e participativa. A interatividade impulsiona a colaboração entre alunos e docentes, incentivando a construção coletiva do conhecimento e promovendo uma abordagem inovadora ao processo de ensino.

A Aprendizagem Ativa, em sua essência, representa um paradigma educacional que coloca o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, promovendo a participação e a construção de conhecimento de maneira colaborativa.

A interatividade proporcionada por tecnologias digitais amplia a participação ativa dos alunos, convertendo a sala de aula em um ambiente dinâmico e propício ao desenvolvimento integral do aprendiz.

3. OPORTUNIDADES E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

Ao examinar os fundamentos teóricos relacionados à integração curricular das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos currículos educacionais, observa-se uma variedade de abordagens pedagógicas que têm o potencial de influenciar a qualidade da educação nas instituições de ensino.

A análise comparativa dessas abordagens pedagógicas na integração das TDIC destaca a abundância de opções disponíveis para os educadores. Ao promover a autonomia e a criatividade dos estudantes, as tecnologias contribuem para o reforço de estratégias pedagógicas mais elaboradas, visando maximizar a eficácia no processo de ensino.

Compreender as particularidades distintas de cada abordagem pedagógica é essencial, ajustando-as aos objetivos específicos do currículo e às necessidades dos alunos. Essa sintonia possibilita a criação de experiências educacionais enriquecedoras e adaptáveis às demandas atuais.

A detecção de obstáculos na adaptação curricular para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) expõe desafios substanciais e complexos. Lidar com

resistências por parte dos professores, a escassez de recursos apropriados e a necessidade de harmonizar as mudanças aos objetivos pedagógicos são alguns dos entraves significativos.

A avaliação analítica desses desafios transcende a simples identificação, explorando como as mudanças curriculares afetam a continuidade do ensino. Questões relacionadas à eficácia das transformações, à coerência com os métodos de ensino existentes e ao potencial impacto na experiência educacional dos alunos surgem como aspectos essenciais a serem investigados nas salas de aula.

A Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como finalidade o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais. Assim, a intenção é fomentar o crescimento de aptidões que viabilizem a compreensão, utilização e criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em diferentes contextos sociais, como salienta a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (Brasil, 2018)

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial que os alunos adquiram a habilidade de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de maneira responsável, compreendendo as implicações legais, sociais e ambientais de seu uso. Adicionalmente, destaca-se a importância de os estudantes desenvolverem a capacidade de selecionar, analisar e utilizar criticamente informações provenientes de diversas mídias (BRASIL, 2018).

A avaliação de impacto pedagógico resultante da integração das Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma investigação importante para compreender os efeitos diretos nos objetivos educacionais. Esse procedimento inclui como as TDIC se ajustam aos propósitos pedagógicos, além da utilização de métodos robustos para avaliar como essa integração impacta o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

A análise de casos de sucesso e desafios na aplicação prática das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) proporciona uma perspectiva enriquecedora para

compreender a eficácia dessas inovações no contexto educacional. Ao examinar experiências bem-sucedidas, é possível identificar estratégias e práticas que contribuíram para uma integração efetiva, fornecendo percepções valiosas para as instituições educacionais. Simultaneamente, a análise dos desafios enfrentados na implementação prática oferece oportunidades de aprendizado, permitindo ajustes e refinamentos que conduzem a uma integração mais adaptada e bem-sucedida das TDIC no ensino.

A resistência que os professores enfrentam ao integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo revela-se fundamental para a compreensão das adversidades envolvidas na implementação dessas inovações. Muitos professores podem expressar resistência devido ao desconhecimento, preocupações com mudanças ou mesmo questões relacionadas com infraestruturas. Para sanar essa resistência, é necessário não apenas estratégias de formação, mas também o reconhecimento dos benefícios pedagógicos das TDIC.

Para superar barreiras e promover a aceitação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores, devem ser implementadas estratégias eficazes, incluindo programas de formação bem estruturados, prestação de melhoria contínua e apoio técnico. Além disso, criar um espaço para a equipe pedagógica partilhar experiências bem-sucedidas, pode inspirar confiança e demonstrar os benefícios tangíveis das TDIC na prática.

Integrar gradualmente a tecnologia no processo de ensino e observar, frequentemente, às necessidades específicas dos alunos também pode ajudar a alcançar uma transição agradável. A comunicação aberta e contínua, sobre os objetivos instrucionais alinhados com as TDIC, reforça a importância dessas ferramentas como recursos valiosos para enriquecer a experiência educacional.

4. FORTALECENDO COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NA ERA DIGITAL: A RELEVÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

A necessidade de capacitação docente para a efetiva integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é objeto de uma análise que ressalta a importância da formação contínua.

À frente de um panorama tecnológico educacional em constante evolução, os professores precisam de oportunidades regulares de desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento profissional destina-se não apenas a familiarizar os docentes com ferramentas

e métodos tecnológicos, mas também a capacitá-los a adaptar essas inovações aos ambientes escolares dos seus estudantes.

A presente pesquisa enfatiza a importância de programas contínuos que proporcionem apoio às instituições de ensino, assegurando que os docentes estejam adequadamente capacitados para enfrentar os desafios e tirar o máximo proveito do potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental investir na formação continuada de professores, de modo a dotá-los das competências necessárias para integrar, de forma eficaz, as TDIC no processo de aprendizagem dos estudantes.

A inclusão de programas de treinamento, incorporados pelas Secretarias de Educação, proporciona um valioso potencial sobre estratégias eficientes na formação de professores para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Com o objetivo de promover uma aprendizagem mais dinâmica e inclusiva, torna-se fundamental realizar uma análise minuciosa do contexto educacional das instituições de ensino e da comunidade escolar, fortalecendo, portanto, a experiência educativa e a formação integral dos educandos.

A análise do impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na experiência de aprendizagem dos alunos é um elemento fundamental para compreender a eficiência dessas ferramentas no contexto educacional. Essa análise visa averiguar de que forma as TDIC influenciam o envolvimento, a compreensão e o

aprimoramento das habilidades dos estudantes.

No âmbito educacional, a implantação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surge como uma necessidade incontornável.

Nessa linha de pensamento, repensar os projetos pedagógicos, sob a ótica do uso efetivo das tecnologias como meio de suporte às metodologias ativas, está em consonância com o propósito de promover aprendizagens significativas e democratizar o acesso ao conhecimento, conforme preconizado na BNCC. Diante desse contexto, torna-se essencial revisitar a proposta pedagógica da escola e realizar investimentos consistentes na formação continuada de professores, considerando as diretrizes e exigências desses documentos legais. (BRASIL, 2028).

A exploração de abordagens que promovem a integração interdisciplinar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ressalta a importância de ir além

dos limites tradicionais das disciplinas. Ao adotar estratégias que incentivam a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, as TDIC podem ser utilizadas de forma participativa, enriquecendo a aprendizagem e estimulando a resolução abrangente de problemas. Essas abordagens refletem a interconectividade no contexto educacional atual e ampliam as oportunidades para os estudantes explorarem conexões entre diferentes campos de conhecimento.

Exemplos de práticas que interligam diferentes áreas do conhecimento incluem projetos interdisciplinares que tratam de temas complexos e incentivam a colaboração entre disciplinas. Podemos destacar a criação de atividades que integram ciência, matemática e tecnologia, promovendo uma compreensão mais complexa e aplicada. Além disso, projetos que envolvem a interação entre as ciências humanas e exatas proporcionam aos alunos oportunidades de explorar as conexões entre distintos campos do conhecimento, preparando-os para enfrentar os desafios com uma visão conectada e multifacetada.

A constante evolução das TDIC apresenta o desafio de manter o material didático atualizado e de acordo com às inovações tecnológicas. Consequentemente, é essencial abordar a questão da igualdade e garantir que os materiais sejam acessíveis a todos os

alunos. Esses desafios exigem estratégias pedagógicas e cooperação entre equipe pedagógica e gestão escolar para superar barreiras e apoiar a integração efetiva das TDIC no processo educativo.

A discussão das novas tendências na integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo destaca a necessidade de uma reflexão atenta de como o currículo pode evoluir para acompanhar o ritmo rápido da tecnologia.

Em síntese, entende-se que a análise das tendências atuais, como o construtivismo, o conectivismo, as metodologias ativas e a aprendizagem personalizada, oferecem informações valiosas sobre como as TDIC podem ser incorporadas de forma inovadora. A reflexão crítica dessas tendências contribui para o alinhamento das políticas públicas, conduz à adaptação dos currículos e prepara os alunos para os desafios do mundo digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao averiguar os elementos primordiais deste artigo científico, é possível identificar a convergência de vários pontos que fundamentam a interação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com o processo de aprendizagem.

Ao destacar explicitamente como a discussão investiga a compreensão atual da conexão entre educação e tecnologia, o artigo destaca a importância de uma análise minuciosa,

posicionando-se como uma fonte de orientação para pesquisas futuras sobre a junção dinâmica entre educação e tecnologia.

Esta pesquisa fornece uma perspectiva valiosa e aprofunda a compreensão de como a integração eficaz das tecnologias digitais pode impactar positivamente a prática educacional, contribuindo, portanto, para o aprimoramento da qualidade educacional e inspirar futuras explorações e progressos no contexto educacional.

A importância contínua das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação é fundamental para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se evidente a capacidade das TDIC de proporcionar uma experiência educacional mais dinâmica e eficaz. Essas ferramentas enriquecem o ambiente de aprendizagem e ajudam a preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital.

O reconhecimento dos desafios que enfrentamos na implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) destaca a necessidade de uma abordagem estratégica para superá-los. Ao identificar esses desafios, abre-se espaço para a exploração de oportunidades futuras, visando superar obstáculos e aprimorar a integração das TDIC. Essa abordagem proativa antecipa questões emergentes e estabelece um caminho para uma efetivação mais eficiente e benéfica dessas tecnologias na educação.

Estimular a reflexão e ação ressalta a importância de engajar professores, pesquisadores e formuladores de políticas na análise prática das implicações do estudo sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação. Ao promover o raciocínio, buscamos obter uma compreensão mais aprofundada das implicações práticas do uso das TDIC na educação.

Resumidamente, a influência transformadora das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), destaca a necessidade contínua de pesquisa e inovação. Esse apelo à constante busca por avanços representa um compromisso vital para garantir que a educação evolua em paralelo com as rápidas mudanças tecnológicas, preparando os estudantes para lidar com as atuais transformações tecnológicas existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

EHLERT, Raquel. A Escola Contemporânea: reflexões sobre inclusão/exclusão digital. **Rev. Práxis**, Novo Hamburgo - RS, v. 1, p. 83-90, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/747>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GABRIEL, Martha. **Educação na era digital**: conceitos, estratégias e habilidades. 2. Ed. – Barueri – SP: Atlas, 2023. 114 p.

LIMA, Isac da Silva. et al. Metodologias ativas e ensino híbrido: como instrumento no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental. **Rev. TICs e EAD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 3, p. 40-53, set. 2022. Disponível em: <<https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/issue/view/27/5>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Edson Rogério. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Rev. Porto das Letras**, Tocantins, v.03, n.01, p.151-164, out. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, Jaqueline Corrêa Godinho. Integração das TDICs na educação: espaços digitais. **Rev. Científica Fesa**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 2, p. 74-88, mar. 2021. Disponível em: <<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/15>>. Acesso em: 20 out. 2023.

QUERO BOLSA. Metodologia de Ensino Construtivista: **Entenda o que é e como funciona**. **Rev. Quero**, 2020. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/metodologia-de-ensino-construtivista-entenda-o-que-e-e-como-funciona>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

WITT, Diego Teixeira; ROSTIROLA, Sandra Cristina Martini. Conectivismo pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Rev. Tema**, Pelotas – RS, v. 16, n. 4, p. 112-125, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583/1373>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

E

Educação: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, , 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128.

Escola: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).