

TEMAS E DISCUSSÕES INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Estudos selecionados

*Layon Rodolfo Dutra da Silva Santos
e colaboradores (Orgs).*

**TEMAS E DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES EM
EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: ESTUDOS
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 Vitor 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
Dr. Iure Coutre Gurgel*

*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

Layon Rodollfo Dutra da Silva Santos
Francimária de Aquino Silva Brilhante
Michelly Rayane Romualdo Branco
Patricio Borges Maracajá
Aline Carla de Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
Marcos Vitor Costa Castelhana
(Orgs).

**TEMAS E DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: ESTUDOS
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
DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-24-3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T278 Temas e discussões interdisciplinares em educação contemporânea
[livro eletrônico] estudos selecionados / Organizadores Layon
Rodolfo Dutra da Silva Santos... [et al.]. – São Bento, PB: CTP
Editora, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-83034-24-3

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Professores – Formação.
I. Santos, Layon Rodolfo Dutra da Silva. II. Brilhante, Francimária de
Aquino Silva. III. Branco, Michelly Rayane Romualdo. IV. Maracajá,
Patricio Borges. V. Medeiros, Aline Carla de. VI. Almeida, Flávio
Franklin Ferreira De. VII. Castelhana, Marcos Vitor Costa.

CDD 370.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CULTURAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI.....	9
CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO ESPECIAL DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO, HISTÓRIA, AVANÇOS E CONQUISTAS PARA UMA NOVA REALIDADE.....	17
CAPÍTULO 3- TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	27
CAPÍTULO 4- O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	37
CAPÍTULO 5- VÍNCULOS FAMILIARES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PARCERIA ESSENCIAL.....	41
CAPÍTULO 6- EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DAVID AUSUBEL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	55
CAPÍTULO 7- SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES E PROFESSORES: UM DESAFIO URGENTE NA EDUCAÇÃO.....	63
CAPÍTULO 8- INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: UM CONVITE AO PRAZER DE LER.....	75
CAPÍTULO 9- POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE DAS BARREIRAS E FACILITADORES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	83
CAPÍTULO 10- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	93
CAPÍTULO 11- PROJETOS DE LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	101

CAPÍTULO 12- REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ATUAIS.....	111
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	119

APRESENTAÇÃO

Apresentação A obra *Temas e Discussões Interdisciplinares em Educação Contemporânea: Estudos Seleccionados* reúne reflexões atuais e relevantes acerca dos desafios e possibilidades no campo educacional, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva. Os capítulos que compõem este volume abordam temáticas emergentes como a evasão escolar, saúde mental, alfabetização, práticas pedagógicas, inclusão, educação especial e o papel da família na trajetória escolar dos estudantes.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CULTURAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI

Paulo Noruélcio da Silva Oliveira

Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008)

Graduação em Pedagogia pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI, FAVENI

Especialização em Matemática Financeira e Estatística no Instituto Superior De Educação Elvira

Dayrell, ISSED, Brasil.paulonoru@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo dialogar sobre os problemas da evasão escolar no Brasil na atualidade, refletindo sobre suas causas, consequências e possíveis caminhos para enfrentá-la. A evasão é compreendida como um fenômeno multifatorial, que envolve desde aspectos socioeconômicos e culturais até falhas estruturais e pedagógicas no sistema educacional. A partir de uma abordagem qualitativa e com base em uma pesquisa bibliográfica, utilizamos como referencial teórico autores como Arroyo (1997), Cury (2020), Portela (2021), Soares (2002) e Di Pierro (2022), além de dados oficiais do SAEB (INEP, 2023). Observamos que a responsabilização da família ou do próprio aluno, como forma de justificar a evasão, reforça práticas excludentes e desobriga a escola de seu papel de acolhimento e transformação. Defendemos, assim, a necessidade de políticas públicas integradas, formação docente qualificada e práticas pedagógicas inovadoras que promovam o engajamento e a permanência dos estudantes, garantindo o direito à educação com equidade e qualidade.

Palavras-chave: evasão escolar; mudanças culturais; educação brasileira.

ABSTRACT: This article aims to discuss the current issues surrounding school dropout in Brazil, reflecting on its causes, consequences, and possible solutions. Dropout is understood as a multifactorial phenomenon, involving socioeconomic and cultural aspects as well as structural and pedagogical failures within the educational system. Using a qualitative approach and based on bibliographic research, we adopted theoretical contributions from authors such as Arroyo (1997), Cury (2020), Portela (2021), Soares (2002), and Di Pierro (2022), in addition to official data from SAEB (INEP, 2023). We observed that blaming families or students themselves for dropout reinforces exclusionary practices and relieves schools of their role in fostering inclusion and transformation. Thus, we advocate for the implementation of integrated public policies, qualified teacher training, and innovative pedagogical practices that promote student engagement and retention, ensuring the right to education with equity and quality.

Keywords: school evasion; cultural changes; Brazilian education.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Brasil permanece como um dos maiores desafios educacionais do século XXI, refletindo não apenas falhas estruturais do sistema de ensino, mas também as profundas transformações culturais que redefiniram os valores e prioridades da sociedade brasileira. Nas últimas décadas, o país passou por significativas mudanças em seus hábitos, comportamentos e perspectivas de futuro, influenciadas pela globalização, pelo avanço tecnológico e por novas dinâmicas socioeconômicas. Este artigo busca analisar como essas transformações culturais impactaram a relação dos jovens com a educação, contribuindo para o aumento dos índices de abandono escolar.

Apesar dos esforços governamentais e das políticas públicas implementadas, a evasão escolar persiste como um fenômeno complexo, especialmente entre adolescentes e jovens

adultos. Tradicionalmente, fatores como pobreza, falta de acesso à escola e necessidade de trabalho eram as principais causas do abandono dos estudos. No entanto, no contexto atual, observa-se que questões como a desvalorização do diploma, o imediatismo gerado pelas redes sociais e a busca por alternativas não convencionais de sucesso têm ganhado relevância. Esses novos elementos culturais desafiam a noção tradicional de educação como único caminho para a mobilidade social.

Neste trabalho, propomos investigar como as mudanças culturais brasileiras do século XXI — incluindo a ascensão de novas formas de consumo, a influência da internet e a redefinição dos projetos de vida — estão relacionadas ao fenômeno da evasão escolar. Ao articular dados estatísticos, análises sociológicas e estudos de caso, buscamos compreender de que maneira a escola deixou de ser um espaço atraente para parte da juventude e como essas tendências podem ser revertidas. A reflexão crítica sobre esse tema é essencial para propor soluções que dialoguem com a realidade cultural contemporânea.

1. DADOS ATUAIS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

A evasão escolar no Brasil continua sendo um grave problema educacional, com impactos profundos no desenvolvimento social e econômico do país. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2023, aproximadamente 7,6% dos alunos abandonaram a escola antes da conclusão do Ensino Médio, número que se mantém alarmante, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde as taxas ultrapassam 10% em alguns estados (INEP, 2023). Esses índices refletem desigualdades históricas, agravadas por fatores como pobreza, falta de infraestrutura escolar e dificuldades de acesso.

Autores como Romualdo Portela (2021) destacam que a evasão não é um fenômeno isolado, mas sim resultado de um conjunto de fatores estruturais e culturais. O SAEB 2023 revela que, entre os principais motivos para o abandono escolar, estão a necessidade de trabalhar (35%), a falta de interesse (28%) e as dificuldades de aprendizagem (18%). Esses dados corroboram a análise de Cury (2020), que argumenta que a escola, em muitos casos, não consegue se adaptar às demandas dos jovens do século XXI, perdendo relevância em um contexto marcado por transformações tecnológicas e novas expectativas de vida.

Além disso, o SAEB 2023 aponta que a evasão é significativamente maior entre estudantes de baixa renda e em áreas rurais, evidenciando a persistência de desigualdades regionais e socioeconômicas. Maria Clara Di Pierro (2022) ressalta que políticas públicas

recentes, como o Bolsa Família e o Novo Ensino Médio, tiveram impacto positivo na redução do abandono, mas ainda são insuficientes para reverter o cenário completamente. Diante disso, é urgente repensar estratégias que combinem inclusão digital, formação docente e currículos mais flexíveis, a fim de tornar a escola um espaço mais atrativo e eficaz na retenção de alunos.

Segundo o INEP (2023), através do SAEB:

No ano de 2023, registraram-se 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 77 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2022, o que corresponde a uma queda de 0,2% no total (Gráfico 1). Essa leve queda é reflexo do recuo de 1,3% observado no último ano na matrícula da rede pública, que passou de 38,4 milhões em 2022 para 37,9 milhões em 2023, e o aumento de 4,7% das matrículas da rede privada, que passou de 9 milhões para 9,4 milhões, com números absolutos menores que a queda observada na matrícula da rede pública.

Autores como Romualdo Portela (2021) e Cury (2020) argumentam que essa tendência não é apenas um reflexo de crises econômicas, mas também de uma perda de confiança no ensino público, associada a problemas como infraestrutura precária, falta de professores e baixo desempenho em avaliações nacionais. O aumento das matrículas na rede privada, ainda que em números absolutos menores (9,4 milhões em 2023 contra 9 milhões em 2022), sugere uma elitização do acesso à educação de qualidade, aprofundando as desigualdades educacionais. Como ressalta Maria Clara Di Pierro (2022), esse fenômeno pode agravar a segregação socioespacial, já que estudantes de classes mais vulneráveis ficam ainda mais distantes de oportunidades educacionais equitativas.

Além disso, a queda nas matrículas da rede pública pode ter relação com o aumento da evasão escolar, especialmente no Ensino Médio, onde as taxas de abandono permanecem altas. O SAEB 2023 indica que muitos jovens deixam a escola por necessidade de trabalho ou desinteresse, fatores que se intensificam em contextos de crise econômica e desvalorização do diploma. Para Portela (2021), esse cenário exige políticas públicas urgentes, como a ampliação de programas de assistência estudantil (como o Bolsa Família) e a reformulação do Novo Ensino Médio, a fim de tornar a escola mais atrativa e conectada às demandas da juventude. Caso contrário, a migração para a rede privada e o abandono escolar continuarão a corroer o direito à educação no Brasil.

Os dados mais recentes do SAEB 2023 (INEP, 2023) revelam uma realidade preocupante no cenário educacional brasileiro: além da redução de 1,3% nas matrículas da rede pública, observa-se um crescimento da evasão escolar, especialmente entre adolescentes e jovens adultos. Embora parte dessa queda possa ser atribuída à migração para a rede privada,

que registrou um crescimento de 4,7%, uma parcela expressiva está relacionada ao abandono definitivo dos estudos — um fenômeno persistente e multifatorial. Segundo autores como Portela (2021) e Cury (2020), a evasão escolar é influenciada por uma série de fatores interligados, entre eles, condições socioeconômicas desfavoráveis, questões culturais e falhas estruturais do próprio sistema educacional.

Entre as principais causas para o aumento da evasão escolar identificadas pelo SAEB e por estudos recentes, destaca-se, em primeiro lugar, a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, responsável por 35% dos casos. A pressão econômica, agravada pelo desemprego nas famílias, obriga muitos jovens a abandonarem os estudos para contribuir com a renda doméstica. Di Pierro (2022) alerta que a ausência de políticas públicas eficazes para combater o trabalho infantil e a falta de programas de transferência de renda condicionados à permanência escolar intensificam esse cenário. Outro fator relevante é o desinteresse e o desengajamento dos estudantes, responsável por 28% dos casos. Cury (2020) argumenta que o modelo educacional tradicional, ainda rígido e distante das realidades digitais e profissionais do século XXI, deixa de dialogar com os anseios da juventude contemporânea, contribuindo para o afastamento dos estudantes da escola.

Além disso, as dificuldades de aprendizagem e as altas taxas de reprovação, que correspondem a 18% dos casos, também desempenham papel central no abandono escolar. A falta de apoio pedagógico individualizado, somada à defasagem idade-série, contribui para um ciclo de fracassos escolares que culmina na evasão, como destaca Portela (2021). Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura e o difícil acesso à escola, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. Nessas regiões, a escassez de transporte escolar, de internet e de materiais didáticos constitui uma barreira concreta à permanência dos alunos. O próprio INEP (2023) evidencia que as taxas de evasão nas regiões Norte e Nordeste superam a média nacional, refletindo as profundas desigualdades regionais.

Diante desse quadro, é possível afirmar que a evasão escolar no Brasil constitui um problema estrutural, cuja solução demanda ações integradas e políticas públicas eficazes. A migração de famílias com melhores condições financeiras para a rede privada evidencia a busca por qualidade de ensino, enquanto os estudantes em situação de vulnerabilidade continuam sendo os mais afetados pela ausência de estratégias de permanência. Conforme defendem Di Pierro (2022) e Portela (2021), é urgente a implementação de políticas de transferência de renda vinculadas à frequência escolar, a reformulação do currículo escolar para torná-lo mais atrativo e contextualizado, e o investimento contínuo em infraestrutura educacional. Sem essas medidas,

o país seguirá testemunhando a exclusão de sua juventude do espaço escolar e a perpetuação de ciclos históricos de desigualdade social.

2. MUDANÇAS CULTURAIS RELACIONADAS A EVASÃO ESCOLAR

As mudanças culturais também desempenham um papel significativo na evasão escolar, influenciando diretamente a forma como a educação é percebida e valorizada por diferentes grupos sociais. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, é comum que a escola seja vista como uma instituição distante da realidade vivida pelos estudantes, o que gera desinteresse e desengajamento. A valorização do trabalho precoce, por exemplo, ainda é uma prática cultural presente em muitas comunidades, onde a contribuição financeira dos jovens é priorizada em detrimento da continuidade dos estudos. Além disso, há uma crescente influência das mídias digitais e das redes sociais, que moldam novos padrões de comportamento e aspirações juvenis, muitas vezes em desacordo com o modelo escolar tradicional. Como destaca Cury (2020), quando a escola não consegue se adaptar às transformações culturais contemporâneas e se manter como um espaço atrativo e significativo, ela perde sua centralidade na vida dos jovens, o que contribui para o aumento da evasão.

Segundo Ridenti (2018) particularmente nos governos de Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), mesmo sem reformas estruturais, foram ampliados significativamente os mecanismos compensatórios de assistência social, como o bolsa família, as farmácias populares, os programas “luz para todos” e “minha casa, minha vida”, e ainda melhoraram o acesso à saúde e especialmente ao ensino, inclusive o superior, que – apesar de sua qualidade questionável – se tornou mais permeável também aos mais pobres e aos não brancos.

A reflexão de Arroyo (1997) evidencia uma crítica contundente à forma como, muitas vezes, a responsabilidade pela evasão escolar é deslocada de maneira simplista para fatores externos, como a desestruturação familiar, eximindo a escola, os professores e até os próprios estudantes de seu papel no processo educativo. Essa lógica, segundo o autor, configura um verdadeiro "jogo de empurra", no qual ninguém assume de fato a responsabilidade por garantir o direito à aprendizagem. No entanto, é preciso reconhecer que a evasão escolar é um fenômeno complexo, de natureza multifatorial, que exige um posicionamento ético e propositivo da escola enquanto espaço de acolhimento e transformação social. Como destaca Freire (1996), ensinar exige compromisso com a realidade do educando e disposição para reinventar práticas

pedagógicas que dialoguem com suas experiências e contextos. Nesse sentido, a escola atual precisa se reinventar para acolher jovens e adultos marcados por trajetórias de exclusão e vulnerabilidade. Isso implica a necessidade de contar com professores bem formados, comprometidos, criativos e capazes de construir ambientes de aprendizagem significativos. Berbel (2011), ao tratar das metodologias ativas, defende que o protagonismo do aluno e a mediação do professor são elementos centrais para tornar o processo de ensino mais atrativo e eficaz. Portanto, para além de reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, é preciso que a escola se comprometa com práticas inovadoras e transformadoras, que valorizem o sujeito aprendiz e enfrentem de maneira crítica as injustiças sociais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro.

Segundo Soares (2002, p. 55):

[...] a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulados sistemas de ensino dos Municípios envolvendo os Estados e a União sob égide da colaboração recíproca.

A reflexão de Soares (2002) sobre a EJA como uma política pública necessária, contínua e articulada entre as esferas de governo, evidencia a importância de se reconhecer essa modalidade como um direito legítimo e não como um espaço de exclusão ou de “reparação” das falhas do sistema educacional regular. No entanto, o que se observa atualmente é que muitos estudantes, ao não apresentarem o “rendimento esperado” nas turmas regulares, são direcionados precocemente à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes como solução paliativa. Essa prática evidencia uma lógica excludente e preocupante: ao invés de se investir em estratégias pedagógicas inclusivas e personalizadas para garantir a permanência e aprendizagem dos alunos no ensino regular, opta-se por “empurrá-los” para a EJA, como se esse espaço pudesse corrigir, de forma emergencial, um percurso escolar marcado por lacunas.

Como consequência, muitos desses estudantes chegam à EJA sem as habilidades mínimas do ensino fundamental, carregando um histórico de fracassos que impacta diretamente sua autoestima e sua motivação para continuar os estudos. Essa trajetória os fragiliza ainda mais diante dos desafios do ensino médio, levando muitos à evasão, por não conseguirem acompanhar os conteúdos e por perceberem que não há estrutura pedagógica suficiente para

recuperar aquilo que não aprenderam anteriormente. Arroyo (1997) já alertava para esse processo quando denunciava o “jogo de empurra” das responsabilidades educacionais.

A escola, ao invés de assumir seu papel de mediação e transformação, transfere o problema para outra modalidade, sem garantir a devida articulação entre os níveis e etapas do ensino, como propõe Soares (2002). É urgente, portanto, repensar a função da EJA dentro do sistema educacional, não como destino de estudantes “não adaptados”, mas como parte de uma política pública séria, integrada, com currículos contextualizados, professores preparados e estratégias capazes de resgatar a aprendizagem com dignidade e equidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, torna-se evidente que a evasão escolar no Brasil é um fenômeno profundamente enraizado em questões estruturais, culturais e pedagógicas que, muitas vezes, são negligenciadas pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares. A responsabilização exclusiva da família ou do aluno, como aponta Arroyo (1997), contribui para um ciclo de exclusão em que a escola se isenta de seu papel transformador. A falta de estratégias pedagógicas inclusivas, a desvalorização dos sujeitos em sua diversidade e a pouca conexão entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes reforçam o desinteresse e a sensação de fracasso, especialmente entre jovens em situação de vulnerabilidade. Assim, é necessário que a escola se comprometa com uma educação significativa, que reconheça e dialogue com as múltiplas realidades dos alunos, promovendo ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, estimulantes e comprometidos com a permanência e o sucesso escolar.

Neste sentido, o encaminhamento precoce de estudantes para a EJA, como forma de “resolver” o baixo rendimento no ensino regular, evidencia uma grave falha na articulação entre as modalidades de ensino e revela a carência de políticas públicas efetivas de recuperação da aprendizagem. Como defende Soares (2002), a EJA deve ser uma política contínua, articulada e comprometida com o direito à educação, e não um espaço improvisado para acolher os que foram deixados para trás. Para reverter esse cenário, é imprescindível que os sistemas educacionais adotem uma abordagem integrada, com ações coordenadas entre União, Estados e Municípios, garantindo formação docente qualificada, infraestrutura adequada e currículos flexíveis que valorizem as trajetórias dos estudantes. Só assim será possível construir uma escola mais justa, equitativa e verdadeiramente transformadora, capaz de combater a evasão escolar e oferecer a todos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Lei nº 4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Lei nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1996.
- CAVALCANTE, Meire. **O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos.** *Nova Escola*, São Paulo, ago. 2005, p. 50.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A evasão escolar no Brasil: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas educacionais e justiça social.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 8. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.
- INEP. **Resultados do SAEB 2023.** Brasília: Ministério da Educação, 2023.
- MENEGOLLA, Maria. **Didática: aprender a ensinar.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- PORTELA, Romualdo. **Educação e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2021.
- RIDENTI, Marcelo Siqueira. **Mudanças culturais e simbólicas que abalam o Brasil.** *Plural*, v. 25, n. 1, p. 45-62, 2018.
- SOARES, José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO ESPECIAL DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO, HISTÓRIA, AVANÇOS E CONQUISTAS PARA UMA NOVA REALIDADE

Ivanildo Vieira de Sousa

Graduado em Letras/Português UFPB, Pós-graduação Educação Infantil FAVENI, graduando em Pedagogia UEPB.

Jeane Dantas Leal de Araújo

Pedagogia-FIP Especialização em Psicopedagogia Educacional-FIP, Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Josélio Lucena Diniz

Graduação: Licenciatura Plena em geografia. Especialização em Geopolítica e História. FIP. Faculdade Integrada de patos. Mestrando em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Marinêz Felix Mariz

Licenciatura Plena Pedagogia UVA-CE. Especialização: Psicopedagogia Clínica e Institucional FECR-PI. Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Neuraide Ramos Soares Costa

Pedagogia- Licenciatura Plena UVA-CE. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional FECR-PI. Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação inclusiva no Brasil, levando em consideração seus processos; histórico, político, evolutivo e estrutural, dentro de uma perspectiva de ensino humanizada e emancipadora. Buscou-se responder dois questionamentos, como se deu a implementação da Educação Inclusiva no Brasil? E como isso foi sendo desenvolvido ao longo dos anos. Para dá embasamento a pesquisa, foram exploradas as teorias de autores(as), como Mantoan (2003), Oliveira (2017), Melo (2012), Sampaio (2009), entre outros. O tema foi abordado dentro de uma sequência histórico-cronológica, partindo do início do processo educativo brasileiro, com os Jesuítas, até a implantação dos dispositivos legais que garantem o acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais específicas.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Direito. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, dentro do contexto escolar, no Brasil, consiste em um processo que foi se construindo ao longo de séculos, a partir das lutas em defesa do direito da pessoa com deficiência. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que consolidou a educação como um direito de

todos e a Declaração de Salamanca em 1994, que trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, efetivaram-se as políticas sociais públicas, que efetivaram este direito.

O presente artigo, tem como objetivo geral, discorrer sobre a implementação e a consolidação da inclusão da pessoa com deficiência dentro do contexto escolar. A abordagem da temática, se dá a partir da observação e exploração da realidade histórica da educação pública, tendo como pressuposto, apresentar fatos e relatos que demonstrem os avanços das políticas sociais públicas, rumo a garantia desse direito para todos que necessitam.

A educação especial desenvolvida dentro de uma perspectiva inclusiva, remete uma ação humanizadora, que tem como papel fundamental, proporcionar as condições mínimas ideais, para que os educandos, que nasceram com algum tipo de deficiência, tenham o direito de aprender, e isso ocorra de uma maneira que seja respeitado, não apenas os direitos, mas também a dignidade da pessoa humana.

Partindo dessa observação, o professor é representado e descrito, como um agente de transformação e inclusão, ao passo que, é ele quem executa todas as ações e atividades na sala de aula, fazendo com as crianças aprendam e sejam incluídas, de fato e não de forma presumida.

Todavia, o presente trabalho, buscou fazer uma abordagem sobre a educação especial inclusiva, levando em consideração, todo o percurso histórico da educação brasileira, começando pelo século XVI e vindo até os dias atuais, nos quais o problema da inclusão social, está presente em todas as esferas educacionais, e que a garantia desse direito, estar cada vez mais vigente, mostrando, pois, eu a distância que no passado, separava os alunos tidos como normais, dos não normais, está acabada, cedendo lugar para a igualdade de direitos e a perpetuação da equidade.

1. Um breve Histórico da Educação Brasileira: Dos Jesuítas aos dias atuais.

A educação brasileira começa a dá seus primeiros passos ainda no século XVI, como a chegada ao Brasil, dos padres Jesuítas em 1549, que tiveram como missão catequisar os nativos/gentios e inseri-los na cultura e Língua Portuguesa. Isso representou um passo importante para a época, porém, fica evidente a fragilidade e ineficiência do sistema, que tinha como base, um método simples, que visava apenas ensinar noções de linguagem, literatura e cálculos matemáticos.

De acordo com Melo (2012, p. 9):

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos foram responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas.

Esses religiosos foram os responsáveis pelos primeiros passos de nossa educação, deram início a aquilo que séculos depois, se transformaria em um sistema organizado, voltado para toda a população. Com o passar dos anos, foram sendo implementados novos modelos de educação, mas, sempre voltado para as classes de melhor poder aquisitivo. No Brasil colônia, tinha-se uma metodologia de ensino voltada para os filhos dos fazendeiros e outra para os nativos e filhos de escravos, chamado de Ratio atque Institutio Studiorum, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum.

Ainda de acordo com Melo (2012, p. 13), esse sistema de ensino:

Era direcionado para os filhos dos dirigentes da sociedade da época, sem pretensão de instruir índios e negros: a estes era destinada exclusivamente a catequese. As Missões de Evangelização, responsáveis pela catequese, acabaram, inclusive, transformando os índios nômades em sedentários, facilitando a captura deles pelos colonos.

Dentro desta perspectiva se constrói uma educação excludente, que deixa de fora de seu arcabouço, as pessoas mais necessitadas, servindo apenas aos filhos dos poderosos. Com isso, o problema da exclusão social vai se perpetuando dentro da educação brasileira, deixando de fora do processo educativo, crianças pobres, negros, indígenas, e principalmente, aqueles e aquelas que nasciam com algum tipo de deficiência, fosse ela, mental, intelectual ou física.

Segundo Sampaio (2009, p. 29):

A noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade. Ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais.

O problema da exclusão social, especialmente dentro do contexto escolar brasileiro, se apresenta como um fator histórico-cultural, tendo início na colonização e estendendo-se até final do século XX e início do século XXI, quando se perpetuaram as lutas pelos direitos da

pessoa com deficiência e as políticas sociais públicas, voltadas para a inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência no contexto escolar. De acordo com Salamanca (1994, p. 8):

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas.

Neste sentido, a educação brasileira que se iniciou como um sistema frágil e excludente, passa a ter uma nova configuração, dando a todos a oportunidade de frequentar a escola e aprender em condições de igualdade e equidade. Esses foram os primeiros passos para a consolidação da inclusão da pessoa com deficiência dentro do contexto escolar. Destas ações nasceu a Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva, tendo, pois, a finalidade de garantir que todos os indivíduos tenham o direito de aprender.

2. A Educação Inclusiva no Brasil: surgimento, avanços e conquistas.

O processo de inclusão social está intimamente ligado a um conjunto de transformações sociais e atitudinais, que visam garantir melhores condições de acesso, a pessoas com deficiência, aos mais variados ambientes. Tais ações vão desde a construção de rampas de acesso em calçadas das vias públicas, caixas eletrônicos adaptados para que pessoas cegas, ou com baixa visão possam acessar sua conta bancária, entre outros. No que se refere a educação, tais ações, começaram a dá seus primeiros, ainda no período imperial, mas com pouca relevância e significado, devido à ausência de políticas públicas voltadas para tais finalidades.

De acordo com Sousa; Palitot (2021, p. 50):

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Partindo desse pressuposto pode-se compreender que era uma ação limitada, uma instituição de pouca abrangência, diante das reais necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos, com deficiência. Somente a partir do século XX, mais precisamente entre as

décadas de 1960/70, começaram a ser implementadas as primeiras ações voltadas para uma educação inclusiva, com maior relevância.

Em 1973, contudo, houve um avanço, pois neste ano é criado, dentro do MEC, o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial. Tal organização alavancou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas estas ações ainda tinham um viés de campanhas assistenciais isoladas do Estado (SOUSA; PALITOT 2021, p. 51).

Embora tenham representado um passo importante, para a sociedade brasileira, no que se refere à inclusão de pessoa com deficiência, no âmbito da escola de ensino regular, estas ações ainda representavam muito pouco, diante da real necessidade apresentada. Todavia, com promulgação da Constituição Federal de 1988, que deu a todos os brasileiros, o direito de ter acesso à educação, as lutas e movimentos ganharam maior destaque, vindo a se transformar em políticas públicas e melhoria na qualidade, não só do acesso, mas também da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Segundo Mantoan (2003, p. 19):

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação.

Nesta perspectiva, é importante pensar o processo de inclusão escolar, levando em consideração a realidade de toda a comunidade estudantil, não apenas as crianças com deficiência, pois é dentro deste ambiente, que se encontram as maiores disparidades entre as camadas sociais, no Brasil. Dentro de uma mesma escola, se encontram pessoas das mais diversas realidades, desde aquelas que pertencem a um nível socioeconômico mais elevado, até chegar nas classes menos favorecidas. Outro fator que também influencia, na formação das crianças, é sem sombra de dúvidas, a estrutura familiar e condições de moradia, que também influenciam no desenvolvimento do educando.

Mantoan (2003, p. 20): Chama a atenção para esta realidade afirmando que:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o

aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Contudo, compreender as diferenças em seu sentido mais amplo, é reconhecer cada ser dentro sua individualidade e realidade histórica, cultural, social e política, não se limitando apenas a uma ação de compensação de uma deficiência. A educação Inclusiva, no Brasil, tem alcançado níveis de evolução considerados elevados, tendo em vista os investimentos e ações que visam melhorar a qualidade do acesso e a permanência dos alunos com deficiência, na escola. Neste contexto, surge um novo ator, que tem como prerrogativa, fazer com que se tenha uma inclusão de fato, o “professor”.

3 O Papel do Professor, Como um Agente de Transformação na Inclusão Escolar.

A atividade docente na educação infantil é uma ação desafiadora, e ao mesmo tempo prazerosa, tendo em vista esta etapa da educação básica, representar a primeira ruptura do educando com o meio no qual ele convive, o seio familiar. Partindo desse pressuposto, é importante ressaltar o papel do professor, como um agente de transformação, que constrói a cada dia uma nova realidade, um novo aprendizado para os alunos.

Vale salientar, que este/esta profissional, é o ator principal dentro da conjectura da inclusão social, promovendo a igualdade, quebrando barreiras e paradigmas, na busca de um sistema de ensino mais justo e inclusivo.

O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 8).

A escola tem um papel social, de preparar seres humanos para a vida social, cultural, visão crítica e para o mundo trabalho. Esta construção se firma a partir do conjunto de conhecimentos e ações historicamente construídos, para que todos tenham a oportunidade aprender de forma digna. No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito da sala de aula de ensino regular, é indispensável a atuação desse profissional, pois é ele quem conduz todo o processo educativo.

Para que se ofereça uma qualidade de vida melhor é necessário oferecer não só a prática pedagógica, mas atender à necessidade de cada um em ambientes integrados,

que ofereçam suporte a essas pessoas, os professores precisam ser capacitados para desenvolver melhor suas habilidades profissionais (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 9).

Para alcançar seus objetivos e efetivar o processo de inclusão dentro do ambiente escolar de forma eficiente e equânime, o docente precisa estar sempre buscando novos conhecimentos, aprimorando suas técnicas de ensino com a finalidade de alcançar um melhor desempenho em suas funções. Por isso é importante que o profissional de educação esteja sempre se reciclando, passando por cursos de formação continuada, para que possa oferecer um ensino, capaz de transformar a realidade de cada indivíduo.

3.1 A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O sistema educacional brasileiro foi sendo aprimorado de acordo com as necessidades e os processos evolutivos, que foram se consolidando a cada geração. No início, era uma educação para poucos, deixando de fora de sua abrangência, pessoas que tivessem qualquer tipo de deficiência, fosse esta, mental, física ou intelectual. Com advento da promulgação da Constituição de 1988 e a LDB (Lei 9.394, de 1996), houve um grande avanço nas políticas educacionais, sendo que a educação especial, passou a ser um direito do educando e um dever do estado.

A política de educação inclusiva, pressupõe mudanças estruturais na escola, para que haja adaptações escolares aos educandos com deficiência, considerando, na prática escolar, a convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais (OLIVEIRA 2017, p.39).

A Educação Especial requer mudanças e adaptações dentro e fora da estrutura escolar, para que possa ofertar para todos um ensino de qualidade, que respeite e garanta a continuidade e prevalência, de um educar humanizado voltado para o respeito a dignidade humana. É um conjunto de ações e procedimentos que visa garantir a inclusão da criança com deficiência, dentro do contexto educacional. Para que esses objetivos sejam alcançados, conforme emana das políticas sociais públicas voltadas para este campo, é necessário que tanto os professores, quanto toda a comunidade escolar, se mobilize, com a finalidade fazer valer os direitos das crianças.

Assim, a escolarização na Educação Especial se dimensiona como um direito, mas também uma questão ética, que precisa avançar na luta pela concretização da

educação para todos, com outro paradigma educacional, que de fato viabilize um ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo (OLIVEIRA 2017, p.48).

A consolidação da Educação Especial como um direito, tem sido um dos maiores avanços das políticas de inclusão dentro do ambiente escolar. Entretanto, garantir que todos tenham acesso ao saber e possam construir suas aprendizagens, é um papel importante para a escola. Todavia, para que todos os avanços cheguem ao alcance daqueles/aquelas que mais necessitam, é de suma que os professores, a comunidade escolar e a sociedade em geral, tenham a consciência de que, o ensino precisa ser conduzido de forma dinâmica e humanizada.

4. Considerações Finais

A partir do referido estudo, foi possível compreender que a inclusão da pessoa com deficiência, foi acontecendo de forma gradativa e lenta, vindo a se fortalecer, a partir da segunda metade do século XIX, quando com o fortalecimento das ações e políticas públicas voltadas para esta finalidade.

O processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas, dentro contexto da educação formal brasileira, foi sendo construído de forma gradativa, através de muitas lutas e ações que visavam uma educação equânime e igualitária, para todos. As primeiras ações, começam a se desenvolver ainda no século XIX, de forma tímida e muito limitada.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), a educação passou a ser vista como um direito de todos, e dever do estado. Com isso, pessoas com deficiência, passaram a ser integradas dentro dos sistemas de ensino. Partindo deste pressuposto, é possível compreender que a implementação de políticas sociais públicas voltadas para este público, criou as condições mínimas ideais para que pessoas, que no passado, eram relegadas ao analfabetismo, em virtude de uma deficiência, passaram a ter acesso irrestrito a educação escolar.

Portanto, para que a educação inclusiva cumpra com seu papel, é necessário o envolvimento de vários atores, dentre eles se destaca o professor, que é o mediador de todas ações de inclusão, representando o elo de ligação entre a escola, as famílias e os educandos com deficiência. Portanto, o referido artigo, traz uma abordagem sobre o tema em discussão, levando em consideração, os fatores sociais, históricos e culturais, que envolvem todas as ações voltadas para esta finalidade.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p.: il. 27cm. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educação.pdf>. Acesso: 28/04/2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação Especial, Direitos Humanos E Cidadania**. Educação especial: cidadania, memória, história. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. (org). – Belém: EDUEPA, 2017. 296p.

SILVA, Ana Paula Mesquita da. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. **Introdução. In: Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-32. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>. Acesso: 03/05/2025.

SOUSA, Igor Leite. PALITOT, Katianne Cristina dos Santos. **Avanços e desafios referentes à compreensão do espectro autista – uma revisão histórica**. In.: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. Educação inclusiva, especial e políticas de inclusão (org) – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso: 01/05/2025.

CAPÍTULO 3- TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Francisco Antônio de Oliveira

Mestrando do Curso de Ciência da Educação da World University Ecumenical
E-Mail: *fat-2030@hotmail.com*

Luiz Carlos Dionisio Meireles

Mestrando do Curso de Ciência da Educação da World University Ecumenical
E-mail: *Luizz_carlos001@hotmail.com*

RESUMO: O presente trabalho aborda sobre a Tecnologia Assistiva na educação especial, destacando sua importância para inclusão e o desenvolvimento da pessoa com deficiência dentro do ambiente escolar. O conceito da Tecnologia Assistiva (TA), ressalta o efetivo processo de execução nas redes municipais e estaduais de ensino como apoio individualizado e contribuições no desenvolvimento para a aprendizagem. O objetivo é investigar como esses recursos facilitar o acesso ao currículo, promovendo a autonomia melhorando o desempenho acadêmico desses estudantes. Dessa forma, o presente estudo utilizou-se de uma revisão bibliográfica de estudos e pesquisas recentes sobre a Tecnologia Assistiva (TA) no processo de inclusão em ambientes educacionais, além de estudos de caso e informações já disponíveis a respeito do assunto. Os principais resultados mostram que o uso das Tecnologia Assistiva contribuíram consideravelmente para inclusão escolar, promovendo maior engajamento na formação do profissional e na participação dos estudantes com deficiência em atividades educacionais. Além disso, o acesso a essas tecnologias favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras, ampliando as oportunidades de aprendizagem e interação. Portanto, percebe-se a eficácia da Tecnologia Assistiva (TA), na qual desempenha um papel essencial na construção de um ambiente educacional inclusivo. Destacando a necessidade da formação continuada de professores e investimentos em infraestrutura.

Palavras-chaves: Tecnologia assistiva; Educação especial; Inclusão escolar.

ABSTRACT: This study explores the role of Assistive Technology in special education, emphasizing its importance in fostering inclusion and supporting the development of students with disabilities within the school environment. The concept of Assistive Technology (AT) highlights its effective implementation in municipal and state education networks, providing individualized support and contributing to the learning process. The objective is to investigate how these resources can facilitate access to the curriculum, promote autonomy, and enhance the academic performance of these students. To achieve this, the study is based on a literature review of recent research on Assistive Technology (AT) in inclusive education, as well as case studies and existing information on the subject. The main findings indicate that the use of Assistive Technology significantly contributes to school inclusion by fostering greater engagement among educators and increasing the participation of students with disabilities in educational activities. Additionally, access to these technologies supports the development of cognitive, social, and motor skills, expanding learning and interaction opportunities. Therefore, the study highlights the effectiveness of Assistive Technology (AT) in creating an inclusive educational environment, emphasizing the need for continuous teacher training and investments in infrastructure.

Keywords: Assistive Technology; Special Education; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva representa um papel fundamental na educação especial, promovendo a inclusão e o acesso ao aprendizado para alunos com deficiências. O presente artigo explora a importância da tecnologia assistiva, seus benefícios e os tipos de recursos mais utilizados na educação especial. Ferramentas tecnológicas adaptadas proporcionam autonomia, independência e novas possibilidades de aprendizagem para as crianças e jovens.

De acordo com Prais e Rosa (2017) as políticas educacionais que se deu destaque à formação de professores e à organização do ensino para atender às demandas da educação inclusiva. Além disso, a organização do ensino deve ser estruturada para garantir que as escolas sejam espaços acessíveis, igualitários e preparados para responder às necessidades individuais dos estudantes.

Os professores precisam ser capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que acolham e valorizem a diversidade dos alunos, promovendo a inclusão de todos, independentemente de suas diferenças, como deficiências, condições sociais ou culturais (Prais; Rosa, 2017).

Ressalta a importância de compreender os elementos como **Leitores de Tela e Softwares de Leitura, Teclados Adaptados e Dispositivos de Entrada, Software de Reconhecimento de Voz, Materiais Didáticos Multissensoriais**, com isso o uso de dispositivos interativos e jogos educativos pode tornar o aprendizado mais interessante e envolvente, estimulando o interesse dos alunos pela escola.

A partir desse contexto, esta pesquisa levanta o seguinte problema: “Qual o panorama de pesquisas sobre a utilização da Tecnologia Assistiva na contribuição para a inclusão dos estudantes, Plano de Atendimento Educacional Especializado PAEE?” (Pereira; Braz; Gonçalves; 2024, p.03).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar os elementos que podem-se predispor a estudante para que essas ferramentas sejam eficazes, é imprescindível que professores e demais profissionais da educação recebam a formação adequada para utilizá-las e na contribuição da inclusão de estudantes PAEE.

Este artigo contribui para a inclusão no contexto escolar, especialmente voltada para Pessoas com Deficiência (PCDs), é essencial para promover um ambiente equitativo, respeitoso e acolhedor. A importância da Inclusão Social de PCDs no Contexto Escolar reflete o cumprimento da legislação, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Recentemente foi instituída a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de acordo com essa nova norma jurídica estabelecida a (TA) é referida como: produtos, recursos, metodologias, práticas, serviços, equipamentos, dispositivos e estratégias que tenha objetivo de promover funcionalidade no indivíduo com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015 apud Fachinetti; Carneiro, 2017, p. 1593).

Por meio de legislações e políticas públicas, a utilização da Tecnologia assistiva (TA) é assegurada em diferentes áreas, como saúde, educação, mercado de trabalho e acesso à justiça, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, garantindo que pessoas com deficiência ou necessidades específicas possam a cessar direitos fundamentais e participar da sociedade.

1 CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Para que o uso dessas tecnologias seja bem sucedido, é necessário que o educador compreenda o conceito de competência no contexto educacional, e envolva o conhecimento das ferramentas, habilidade de integrar o planejamento pedagógico e a atitude de promover uma cultura inclusiva.

Essa competência permite que o educador personalize o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, fortalecendo a autonomia bem como a participação de todos. A tecnologia assistiva (TA) engloba dispositivos, softwares e estratégias que auxiliam alunos com deficiência a superar barreiras de acesso ao currículo e à comunicação.

De acordo com Lévy (1997, n.p) A tecnologia seria comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo ambulante... Essa metáfora balística é criticável por mais de uma razão. Não se trata de avaliar a pertinência estilística de uma figura de retórica, mas de tornar manifesto o esquema de leitura dos fenômenos -para mim, inadequado- que revela a metáfora do impacto.

A inclusão da tecnologia assistiva (TA) no contexto da educação especial é fundamental para promover uma aprendizagem acessível, significativa e inclusiva. O uso das TICs e da tecnologia assistiva (TA) não se limita ao ambiente escolar; ele também se estende às atividades realizadas em casa e na comunidade, ampliando as oportunidades de aprendizado e inclusão social.

A ideia central é assumir um papel ativo: pensar estrategicamente sobre como utilizar esse recurso de maneira consciente e intencional, tomando decisões sobre seu uso para explorar suas possibilidades. O foco não deve ser apenas em avaliar os "impactos" ou consequências imediatas que isso pode causar. Em vez disso, o objetivo é compreender os caminhos

irreversíveis que seu uso pode abrir, as oportunidades que pode oferecer e os potenciais que carrega (Lévy, 1997).

O foco principal desse debate não deve ser restrito apenas aos alunos com deficiência ou às suas melhores especificidades. Em vez disso, deve-se buscar estratégias para educar dentro da diversidade, reconhecendo-a como uma característica legítima e essencial da natureza e da condição humana. Essa abordagem propõe uma educação inclusiva, que respeite e promova as diferenças como parte fundamental do processo de aprendizado e convivência (Bersch *et al.*, 2005).

Reconhecer a diversidade é essencial para construir uma sociedade mais justa, empática e harmoniosa, onde as diferenças se tornam fontes de aprendizado e enriquecimento mútuo. Isso implica em aceitar e respeitar as diferenças, promovendo um ambiente inclusivo onde todas as pessoas sejam valorizadas por suas particularidades.

Promover a valorização da diversidade é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde as diferenças são vistas como pontos de fortalecimento e não de separação. Ao considerar e celebrar a diversidade, criamos oportunidades para o diálogo, o respeito mútuo e a convivência harmoniosa.

A valorização da diversidade na sociedade brasileira é rica em pluralidade de culturas, religiões, raças, costumes e origens. Além disso, destaca-se a necessidade de transformar estruturas e comportamentos sociais para promover igualdade e justiça, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como os pobres, pessoas com deficiência, idosos, LGBTQs, negros e indígenas.

Bersch *et al.* (2005, p.87) afirmaram que a inclusão desacomodou a todos nós e provocou um maior diálogo entre as áreas da educação, educação especial e da saúde/reabilitação. Ela nos desafia continuamente a transpor barreiras, encontrar soluções e ainda, a construir novos modelos de práticas interdisciplinares.

A sociedade inclusiva é aquela que respeita e valoriza a diversidade de sua população, compreendendo que as diferenças entre as pessoas são uma riqueza.

A temática apresentada refere-se a duas categorias de Tecnologia Assistiva (TA) que são consideradas inovadoras no contexto educacional e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Essas modalidades reforçam o compromisso com a inclusão, permitindo que pessoas com deficiência superem barreiras e participem plenamente das atividades.

A CAA busca fornecer recursos e estratégias que ampliem ou substituam essas formas de comunicação, permitindo que essas pessoas expressem ideias, necessidades e emoções, é

uma área da Tecnologia Assistiva (TA) focada em oferecer suporte a pessoas que não conseguem se comunicar de forma eficaz por meio da fala ou da escrita convencional.

Esse suporte é voltado para atender indivíduos que enfrentam dificuldades totais ou parciais na comunicação, seja pela ausência de fala ou escrita funcional, seja por uma discrepância entre suas necessidades comunicativas e suas habilidades atuais de expressão verbal ou escrita. O estudo de Bersch *et al.* (2005, p.89) “Na CAA os “sistemas de símbolos gráficos” são muito utilizados na construção das pranchas ou cartões de comunicação e estes, são comercializados através de livros e softwares”.

Comunicação Aumentativo e Alternativa (CAA), que auxilia pessoas com dificuldades severas de comunicação por meio de sistemas e recursos como pranchas de símbolos e aplicações, e a Acessibilidade ao Computador, que adapta dispositivos e software para permitir o uso do computador por pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, promovendo inclusão e participação no ambiente educacional.

O ponto de partida para implementação de um serviço de TA, ligado a uma rede municipal ou estadual de educação, poderia estar em um projeto para a capacitação dos profissionais desta rede, visando aprofundamento teórico e prático de sua equipe (Bersch *et al.*,2005, p.92).

A educação inclusiva é um direito fundamental que busca assegurar a participação equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas ou sociais.

2.1 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO.

As ferramentas tecnológicas e as estratégias pedagógicas inclusivas não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem uma sociedade mais equitativa e respeitosa. A inclusão educacional é um direito fundamental e uma responsabilidade coletiva.

Com os avanços tecnológicos, surgem inúmeras oportunidades para tornar o ensino mais acessível, igualitário e significativo para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou características. Ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas têm se mostrado poderosa aliadas nesse processo de transformação educacional.

Dentre as ferramentas tecnológicas, destacam-se os aplicativos e softwares de acessibilidade, como leitores de tela para deficientes visuais e tradutores automáticos para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que permitem maior autonomia aos estudantes com deficiência.

Bersch *et al.* (2005, p.88 a 89) revela que a introdução destes conhecimentos e recursos no âmbito da escola brasileira, será tão fundamental à educação de muitos de seus alunos, como já acontece com Braille e com o ensino de LIBRAS, seguramente mais populares em nosso meio.

A plataforma de ensino adaptativa, que ajustam o conteúdo de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem, também tem um impacto significativo na personalização do ensino. Por outro lado, as estratégias pedagógicas para inclusão demandam um olhar sensível e colaborativo.

A adoção de metodologias ativas, como aprendizagem por projetos, favorece a participação de todos os estudantes, valorizando suas contribuições únicas. Além disso, a formação continuada de professores é indispensável para eles estejam preparados para utilizar as tecnologias de forma eficiente e inclusiva.

É importante destacar que essas limitações não determinam a capacidade ou potencial de uma pessoa, mas podem se tornar barreiras dependendo das condições do ambiente ou da falta de acessibilidade e inclusão.

Essas iniciativas, quando combinadas, promovem um ambiente educacional mais acolhedor, onde cada estudante se sente respeitado e capaz. Assim, construir uma educação inclusiva não é apenas desafio técnico, mas uma missão humana que reforça os valores de empatia e equidade.

Pessoa com Deficiência (PCD), termo utilizado para identificar indivíduos que possuem algum tipo de limitação, seja ela intelectual, física, auditiva ou visual. Essas deficiências podem gerar desafios adicionais para a realização de determinadas atividades, especialmente no ambiente de trabalho, quando comparados a pessoas que não enfrentam essas condições.

De acordo com Freita, Fossate e Kortmann (2017, p.85) “Na fase da verdadeira inclusão, as instituições e espaços públicos promovem as condições necessárias e suficientes para quem tem necessidades especiais diversificadas”.

A importância de estudar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI), conhecida também como Estatuto da da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A necessidade de estudar a LBI implica que não deve ser ignorada, especialmente por quem atua em áreas como educação trabalho e outros contextos que envolvem o atendimento a pessoas com deficiência.

A LBI é uma Legislação essencial no Brasil que visa assegurar os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência, promovendo igualdade de oportunidades e eliminando barreiras que dificultam sua participação plena na sociedade. A temática de inclusão do Público

Alvo da Educação Especial (PAEE) tem na sua perspectiva da inclusão, referente-se aos estudantes que possuem necessidades específicas e que têm direito a atendimento educacional especializado para garantir sua aprendizagem e igualdade de condições.

O PAEE inclui geralmente os seguintes grupos: Deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação, o foco da inclusão é garantir que esses estudantes tenham acesso à educação de qualidade em escolas regulares, com suporte adequado para atender suas necessidades, como salas de recursos multifuncionais, adaptações curriculares e o apoio de profissionais especializados.

Mantoan (2015) aborda os fundamentos e desafios da educação inclusiva, defendendo o direito universal à educação e a necessidade de transformação das escolas para atenderem a todos os estudantes, sem exclusões. A autora reflete sobre sua experiência como educadora e sua trajetória no ensino universitário, destacando a importância de ressignificar práticas pedagógicas.

A evolução da educação inclusiva no Brasil, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que marcou uma ruptura com o modelo segregacionista. No entanto, ainda há desafios significativos, como superar preconceitos e discriminações enraizadas nas práticas educacionais (Montoan, 2015).

O livro é estruturado em três questões centrais: o que é inclusão escolar, por que promovê-la e como implementá-la. Segundo Montoan (2015) questiona práticas homogêneas, defendendo uma pedagogia que valorize a diferença e a singularidade dos indivíduos. Ela argumenta que a escola deve mudar para garantir o direito à educação a todos, independentemente das suas condições. A perspectiva inclusiva requer mudanças estruturais, desde a formação de professores até a adequação dos ambientes escolares.

Montoan (2015) propõe uma educação centrada na cooperação, solidariedade e valorização das diferenças, rompendo com o modelo tradicional baseado na transmissão de saberes fragmentados. Ela ressalta que o caminho para a inclusão exige um compromisso coletivo, destacando que não há "receitas prontas", mas uma reinvenção constante das práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na educação especial, possibilitando a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. Esses instrumentos permitem

que os estudantes superem barreiras de acesso ao conteúdo educacional, contribuindo para sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso a pesquisa teve como objetivo geral de analisar a inclusão educacional e social de estudantes com deficiência por meio do uso de tecnologias assistivas (TA). Busca-se garantir o acesso equitativo aos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que esses alunos desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e sociais de maneira plena e significativa.

Dessa forma, visa-se contribuir para a construção de um ambiente educacional inclusivo, que valorize a diversidade e respeite as especificidades de cada indivíduo, alinhando-se às diretrizes de uma educação de qualidade.

O presente estudo almejou uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada na análise de literatura acadêmica e em estudos de caso documentados e pesquisas sobre a aplicação da tecnologia assistiva (TA) no processo de inclusão na educação. Foram selecionados artigos, publicados nos últimos cinco anos, com o objetivo de identificar boas práticas e resultados obtidos.

No que tange às limitações, pode-se destacar relacionada aos custos dessas tecnologias, que muitas vezes são elevadas. Essa realidade torna difícil a aquisição de dispositivos e softwares especializados, especialmente em escolas públicas ou instituições de ensino localizadas em regiões de menor investimento educacional.

Outro desafio significativo está relacionado à capacitação dos profissionais da educação, muitos professores e colaboradores carecem de formação específica para integrar as tecnologias assistivas (TA) ao currículo escolar de forma eficaz.

Posto isso, em relações às futuras investigações, recomenda-se a realização de estudos que analisem os impactos a longo prazo do uso de tecnologias assistivas (TA) na educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, Rita et al. Tecnologia assistiva no processo educacional. **Ensaio Pedagógico Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília. Distrito Federal: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, p. 87-92, 2005.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. A Tecnologia Assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas a literatura. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1588-1597, 2017.

FREITAS, Simone Van Der Halen; FOSSATTI, Paulo; KORTMANN, Gilca Maria Lucena. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: **um olhar a partir das políticas de inclusão**. 2017.

LÉVY, Piérre. O inexistente impacto da tecnologia. **Folha de São Paulo**, v. 17, p. 3, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 30, p. e30004, 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Suosa; ROSA, Vanderley Flor. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017.

CAPÍTULO 4- O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elenildo Vicente da Silva

Licenciatura plena em Física pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFRN).

Especialista em Ensino de Ciências na Educação Básica (IFRN).

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI.

Pós-Graduado Lato Sensu em Educação Inclusiva e Especial (FAVENI).

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Resumo: Este artigo analisa a importância do lúdico no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica sobre práticas lúdicas em contextos inclusivos. Os resultados apontam que jogos, dramatizações, músicas e contação de histórias estimulam habilidades como atenção, linguagem e socialização. Conclui-se que o lúdico é uma estratégia eficaz para a inclusão, tornando o aprendizado mais significativo. Ressalta-se a necessidade de formação adequada dos educadores para adaptar essas práticas às necessidades individuais dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Lúdico. Autismo. Inclusão. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurobiológico caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. Crianças com TEA apresentam uma forma diferenciada de aprendizagem, o que exige estratégias pedagógicas específicas e inclusivas. Dentre as metodologias que têm se mostrado eficazes no processo de ensino e aprendizagem, o lúdico é uma abordagem promissora. O uso de atividades lúdicas no ambiente escolar pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças, promovendo um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Apesar dos avanços nas metodologias de ensino para crianças com TEA, ainda existem dificuldades em encontrar estratégias que favoreçam o aprendizado dessas crianças de maneira inclusiva e eficaz.

Diante do que foi apresentado, surgiram as seguintes problemáticas: o uso do lúdico como ferramenta pedagógica pode ser uma alternativa viável para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas desses alunos no contexto escolar? como tornar o lúdico uma prática pedagógica efetiva no ensino de crianças com TEA?

Diante do que foi apresentado, teve como objetivo geral, investigar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento dessas crianças no

contexto escolar. Já os objetivos específicos foram: compreender os principais desafios enfrentados por crianças com TEA no processo de aprendizagem; identificar como o uso de atividades lúdicas pode auxiliar na construção de habilidades sociais e cognitivas de crianças com TEA; analisar experiências pedagógicas e metodologias que integrem o lúdico no ensino de crianças com TEA e propor estratégias pedagógicas baseadas no lúdico para a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar.

A justificativa para a escolha deste tema reside na necessidade de promover um ensino inclusivo e eficaz para crianças com TEA, utilizando estratégias que considerem suas particularidades no processo de aprendizagem. O lúdico, por sua natureza, pode favorecer a interação, a comunicação e a expressão emocional dessas crianças, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento. Ao explorar essa abordagem, este estudo visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas e eficientes, tornando o ambiente escolar mais acessível e inclusivo.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica sobre o uso do lúdico na educação de crianças com TEA. Foram analisados estudos de caso, artigos científicos, livros e dissertações que abordam a utilização do lúdico em contextos educacionais inclusivos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 AUTISMO: UM BREVE CONCEITO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neuropsiquiátrica que compromete principalmente a capacidade de interagir socialmente e se comunicar verbal e não verbalmente. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

"Ao longo de sua vida, o indivíduo com autismo pode apresentar dificuldades de socialização, comunicação e comportamentos repetitivos, que variam consideravelmente em intensidade e expressão" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

O diagnóstico de autismo é clínico e é feito com base em uma avaliação detalhada do comportamento do indivíduo, levando em consideração os sintomas descritos no DSM-5. Segundo a pesquisa de Moura et al. (2016), o diagnóstico precoce pode melhorar

significativamente a qualidade de vida das pessoas com TEA, pois permite a implementação de intervenções mais eficazes.

A etiologia do autismo é complexa e envolve uma interação entre fatores genéticos e ambientais. Estudos sugerem que a predisposição genética desempenha um papel crucial, mas fatores ambientais, como infecções virais durante a gestação, também podem contribuir para o desenvolvimento do transtorno (LARSON; FIELDS, 2017).

O tratamento do autismo envolve abordagens multifacetadas, com foco na melhoria da comunicação, habilidades sociais e comportamentais. Programas como a Terapia Comportamental Aplicada (ABA) são amplamente utilizados e têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento de habilidades funcionais e redução de comportamentos desafiadores (LAVESSON, 2018).

2.2 PRÁTICA LÚDICA: OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O lúdico vem sendo estudado por diversas áreas da educação, como também pela Antropologia, Sociologia, Psicologia da Educação e áreas afins. Para compreendermos melhor o conceito do que seria o lúdico, tema caro a este artigo, destacam-se as ideias de alguns autores. Partindo da etimologia da palavra, Santos (2018, p.03) ressalta:

[...] a palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como nova forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas e também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade. O lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança.

Na mesma perspectiva, Dohme (2019, p. 32) traz vários exemplos de fácil entendimento, na medida em que o pesquisador defende que a ludicidade se refere:

[...] aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores". Nesse sentido, aproxima o lúdico da prática pedagógica.

Neste contexto, a criança necessita apenas de ser auxiliada para ter a oportunidade de descobrir e aprender, interagindo com o ambiente, buscando a propriedade e função dos objetos, manipulando e transformando-os. O jogo torna-se, então, peça fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança, como também para a sua relação de convivência com

as outras crianças e, acima de tudo, para o seu desenvolvimento. Na visão de Froebel (1970, p. 16), a atividade lúdica proporciona à criança “alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo”. O autor também afirma que uma criança que brinca integralmente, por determinação de sua própria atividade, perseverando até que a fadiga física a impeça, será provavelmente um adulto completo e determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem-estar de si mesmo e dos outros.

Pode-se dizer, portanto, que a criança se revela totalmente no lúdico, sendo este um caminho proveitoso para se conhecer suas ideias e sentimentos. De acordo com Lima (2018, p. 19) afirma: “a infância é o tempo de aprendizagem, de desenvolvimento das diferentes funções motoras, psicológicas e psíquicas, das potencialidades que emergem e estão latentes na criança. Ela se torna grande pelo jogo”. O autor também descreve que o jogo, concebido como atividade de natureza histórica e social, incorpora diferentes aspectos da cultura: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes. Portanto, a sua utilização como recurso pedagógico requer do educador um posicionamento frente às suas possibilidades e limitações.

O brincar desperta, ainda, a curiosidade da criança, na medida em que desenvolve habilidades motoras, estimula a concentração e a atenção. Logo, a brincadeira não é um simples passatempo. Nesse sentido, Piaget (1975) defende que é através da brincadeira que a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

Ou seja, é no processo lúdico que a criança desenvolve suas habilidades, o que facilita sua aprendizagem, o seu desenvolvimento no aspecto social e cultural, além de também promover a criança no processo facilitador de socialização com outras crianças. Como afirma Dohme (2019), as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo. Sua capacidade de liderança também pode ser aprimorada, na medida em que seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios. Estes permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.

Diante disso, defende-se que utilizar a atividade lúdica como meio no processo educacional da criança é desfazer aquele pensamento do senso comum, defendendo que o brincar não é apenas brincar, mais sim uma ferramenta indispensável em sala de aula, para favorecer o desenvolvimento intelectual e social da criança.

Neste sentido, o teórico Koshimoto (2018) afirma que o jogo contempla várias formas de representação da criança e de suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo

adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Corroborando essas ideias, Mafra (2019, p.13) esclarece:

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente; integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico, voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola.

Sendo assim, é através do lúdico que a criança consegue desenvolver e aprender de forma mais prazerosa, menos cansativa. Utilizando imagens, jogos educativos, brincadeiras e histórias infantis, a criança internaliza o aprendizado mais rápido e de maneira mais articulada e consistente. O conhecimento torna-se, então, parte da realidade da criança. Neste sentido, Mafra (2019, p.14) complementa ao dizer:

[...] o aprendizado que se dá através de jogos e brincadeiras tem vários fatores positivos, tornando o desenvolvimento escolar da criança menos monótono e desinteressante que a simples exposição de conteúdos, pois na atividade lúdica ela participa ativamente como parte integrante do processo, fazendo com que a criança desenvolva-se de maneira integral, onde todas as suas habilidades e motivações são exploradas.

Como consequência dos processos mentais adquiridos no período das brincadeiras, as funções cognitivas da criança ficam cada vez mais aguçadas. No início do desenvolvimento infantil, a percepção, segundo Vygotsky (1998) informa: está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensorio motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade”. Assim sendo, com o passar do tempo, a criança começa a interagir com os objetos já distinguindo a realidade da fantasia, adquirindo, aos poucos, experiências e desenvolvendo conceitos sobre o mundo que a cerca.

Para Kraemer (2018), brincando, a criança aprende a compreender o mundo em que vive. Logo, realizando atividades lúdico-educativas, a criança aprende com prazer, principalmente na escola. Assim como a criança aprende a brincar com o passar do tempo, o educador precisa ensinar a criança e o adolescente a gostar de realizar atividades lúdico-educativas, por meio das quais eles irão desenvolver a imaginação, a criatividade, a atenção e a sociabilidade.

Segundo Vygotsky (1998), brincando a criança tem oportunidade de criar situações simbólicas que predominam na primeira infância, o que auxilia em seu desenvolvimento psicológico, social e cultural. Ainda na visão de Vygotsky (1998, p. 23) completa ao afirmar: não existe atividade lúdica sem regras, porque a situação imaginária de qualquer brinquedo já possui regras de comportamento, mesmo não apresentando as regras explícitas como um jogo. Já na visão de Devries (1992, p.73) corrobora ao dizer:

[...] os jogos servem, particularmente, para promover o desenvolvimento da cooperação, porque as crianças são motivadas pelo divertimento do jogo a cooperar voluntariamente (autonomamente) com outros, seguindo as regras. Jogos requerem, em grande parte, adequação e coordenação interindividual e as crianças são motivadas a usar a inteligência para compreender o jogo.

Na mesma linha de raciocínio, Brunet (2014) defende que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da linguagem na criança. O desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais objetivos da maioria das atividades lúdicas.

Os recursos lúdicos também fazem com que a criança desenvolva as habilidades de se expressar, trabalhar em grupos com outras crianças, inibindo a vergonha, timidez e, acima de tudo, desperta o interesse na criança de aprender. Logo, a brincadeira é a oportunidade de desenvolvimento na qual a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e ainda confere suas habilidades (MAFRA, 2019).

3. METODOLOGIA

Esse tópico tem como objetivo apresentar metodologia utilizada na pesquisa para que os objetivos propostos neste trabalho fossem alcançados. Visa permitir, através da exposição detalhada do caminho escolhido para formulação e desenvolvimento do estudo em questão, dar ao leitor condições para a compreensão dos mesmos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, ela é exploratória e descritiva, para Santos (2002) explorar é tipicamente a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo revelar ao pesquisador novas fontes de informação. Por isso, a pesquisa exploratória é quase sempre feita como levantamento bibliográfico.

4. RESULTADOS

Portanto, faz-se necessário, conforme comprovado através de pesquisadores e estudiosos da área, que através dos jogos e brincadeiras a criança consegue desenvolver suas habilidades com mais facilidade. Nesta perspectiva, utilizando o conceito da autora Mafra (2008, p.11) onde a mesma defende:

A brincadeira é a oportunidade de desenvolvimento no qual a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e ainda confere suas habilidades”. A mesma autora ainda complementa que o brincar traz diversos benefícios para a criança bem como “estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Chegando a proporcionar aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Os jogos e brincadeiras são estimuladores da cognição, afeição, motivação e criatividade.

Dessa forma, é descrito abaixo alternativas lúdicas que poderão auxiliar o professor (a) em sala de aula com alunos voltados para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Alternativa 01: Os *jogos* é uma ferramenta importante para se utilizar, pois através desse recurso o professor consegue extrair a atenção da criança, ela participa com o objetivo de obter prazer e para o professor dar a oportunidade de explorar inúmeras formas de educar a criança. É importante que o professor saiba escolher o jogo propício e saber identificar o que realmente aquele jogo traz como benefícios, demonstrando que brincando a criança também aprende.

Alternativa 02: Utilizando *contação de histórias*, proporcionam as crianças com TEA, a curiosidade nos personagens, favorece o aprendizado em identificar os nomes dos envolvidos no drama. O professor utilizando esta ferramenta, ajuda na concentração, em saber ouvir, fazendo o exercício da imaginação e ir além, provocando o descobrimento das emoções das crianças, uma alternativa para o aprendizado das mesmas. O uso do conto de fadas, em sala de aula nos faz demonstrar as crianças mensagens educacionais, dentro dos contos encontramos: a violência; o preconceito; a discriminação; o respeito para com o próximo; a resiliência.

Alternativa 03: A *dramatização* é uma estratégia que o professor pode utilizar como ferramenta educacional. O teatro pode ser visto também o “ludoeducação”, através de uma peça que tem o objetivo de transmitir uma mensagem educacional. A participação das crianças em peças teatrais, desenvolve e trabalha o seu lado artístico, o convívio social, a socialização com outras crianças, o respeito às diferenças.

Alternativa 04: A *música* é uma estratégia importante também para o desenvolvimento das crianças, trabalha a timidez, a concentração, o esquema corporal, a criança consegue distinguir através de determinadas músicas alguns gestos; a função de cada dedo das mãos; a importância da higienização e etc.

Alternativa 05: *Artes visuais*, através de uma pintura, de um desenho ou instalação artística, as crianças desenvolvem auto-expressão, suas habilidades com as cores, o papel, a imaginação, determinados objetos e etc.

As alternativas/estratégias pontuadas acima demonstram o quão importante e prazeroso é utilizar tais ferramentas com o intuito de fazer com que a criança aprenda com o lúdico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mostrou-se uma abordagem promissora e eficaz, proporcionando avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças. Ao integrar atividades lúdicas no cotidiano escolar, é possível criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado, considerando as particularidades de cada criança com TEA. O brincar, além de ser uma forma de expressão natural para as crianças, serve como uma poderosa ferramenta para superar barreiras comunicativas, facilitar a interação social e estimular o raciocínio lógico e criativo.

Através da metodologia lúdica, é possível trabalhar habilidades essenciais, como a atenção, o controle emocional, a resolução de problemas, a comunicação e a empatia. As crianças com TEA podem se beneficiar de um ambiente que não só respeite suas diferenças, mas que também as incentive a participar ativamente do processo educacional de forma prazerosa e envolvente. Contudo, é importante destacar que o sucesso do lúdico no ensino de crianças com TEA depende de uma adaptação cuidadosa e de uma formação adequada dos educadores, que precisam estar preparados para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos.

Embora os resultados encontrados na literatura e em práticas pedagógicas sejam positivos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para consolidar o lúdico como uma prática pedagógica efetiva e amplamente aplicada. A implementação de estratégias baseadas no lúdico deve ser feita de maneira gradual, considerando as características específicas de cada criança, e sempre com acompanhamento contínuo para avaliar os resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: teorias e práticas**. Reflexões e fundamentos. 1ª edição. Volume 1. São Paulo: Edições Loyola. São Paulo/SP. 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.

ANDRADE, Fabiana. **A Pedagogia do afeto na sala de aula**. Ilustrações: Vanessa Andrade – 2ª ed. Recife. Prazer de Ler, 2014, 112 p.

ALENCAR, Sylvia. **A música na Educação Infantil**. 4º. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

DEVRIES, Constance Kamii Rheta. **Piaget para a educação pré escolar**. Editora: Artes Médicas. 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos e a Educação**. Ed. Cortez, 2ª ed. 2018.

KRAEMER, Maria Luiza. **Aprendendo com criatividade**. Autores Associados (formação de professores). Campinas.SP.2018.

LARSON, R.; FIELDS, B. **Genetic and environmental factors in autism spectrum disorders**. 3. ed. New York: Springer, 2017.

LAVESSON, S. **Applied behavior analysis: A practical approach to autism treatment**. 2. ed. London: Wiley, 2018.

MOURA, D. et al. **Diagnóstico precoce e intervenções no autismo: Um estudo clínico**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 110-115, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. - A Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. –

A Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 5- VÍNCULOS FAMILIARES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PARCERIA ESSENCIAL

Magna Alves de Souza Reis

Mestre em Educação pela IESK, Especialista em Educação Especial e AEE, bacharel em Pedagogia, professora da rede estadual da Bahia, e-mail magnareis99@gmail.com.

RESUMO: Este artigo investiga a importância dos vínculos familiares na inclusão escolar, destacando a parceria entre família e escola como essencial para o sucesso educativo de alunos com necessidades especiais. A justificativa do estudo reside na crescente busca por práticas inclusivas eficazes e no papel fundamental do suporte familiar. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, analisando estudos e publicações relevantes sobre o tema. Os resultados mostram que a colaboração entre família e escola contribui significativamente para o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Conclui-se que a inclusão escolar é mais eficaz quando há um forte envolvimento familiar, estabelecendo-se como uma parceria indispensável.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Vínculos familiares. Parceria escola-família. Necessidades especiais. Suporte educacional.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é um tema central na educação contemporânea, abordando a integração de todos os alunos no ambiente escolar de maneira equitativa e respeitosa. Dentro deste contexto, os vínculos familiares emergem como um fator determinante para o sucesso do processo inclusivo, atuando como uma ponte essencial entre o ambiente doméstico e escolar. A colaboração ativa entre família e escola pode transformar significativamente a experiência educacional, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso e eficiente para os alunos com necessidades especiais.

A importância dos vínculos familiares na inclusão escolar está fundamentada em evidências de que o suporte contínuo e a participação ativa dos familiares podem melhorar tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional dos alunos. Este estudo justifica-se pela necessidade crescente de desenvolver práticas inclusivas eficazes que contemplem a participação da família como um componente integral do processo educacional.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição dos vínculos familiares na promoção da inclusão escolar e identificar estratégias eficazes para fortalecer essa parceria na comunidade educacional. Para alcançar este objetivo, os objetivos específicos são: Identificar os principais benefícios da participação ativa da família no processo de inclusão escolar, destacando seu impacto positivo no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos;

Analisar os desafios comuns enfrentados pelas famílias e pelas instituições educacionais na promoção de uma parceria eficaz para a inclusão, buscando compreender as barreiras e oportunidades para a colaboração mútua e Proporcionar um conjunto de estratégias e práticas recomendadas para fortalecer os vínculos entre família e escola, visando promover uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e apoie as necessidades individuais de todos os alunos.

Este estudo é relevante para a sociedade e a comunidade científica, pois oferece uma compreensão aprofundada da dinâmica entre família e escola, destacando a importância de uma parceria colaborativa para o sucesso da inclusão escolar. A pesquisa contribui para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes, beneficiando diretamente alunos, famílias e educadores.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica, envolvendo a análise de estudos e publicações relevantes sobre o tema dos vínculos familiares e a inclusão escolar. Este procedimento permitiu uma compreensão ampla e fundamentada das diversas perspectivas e práticas existentes na literatura acadêmica.

O problema central desta pesquisa é: de que maneira os vínculos familiares influenciam a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais? A hipótese levantada é que a colaboração ativa entre família e escola melhora significativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos, configurando-se como uma parceria essencial para a inclusão efetiva.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar é um conceito que visa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente escolar regular. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar vai além da mera inserção física do aluno na escola, exigindo uma transformação no sistema educacional para atender às diversas necessidades dos estudantes. Esse processo requer uma parceria colaborativa entre diferentes atores, sendo a família um componente fundamental.

Os vínculos familiares desempenham um papel crucial no sucesso da inclusão escolar. Nogueira (2006) afirma que o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas de interação, dos quais a família é o mais próximo e impactante. Quando os familiares se envolvem ativamente na educação dos filhos, estabelecem-se pontes que facilitam a adaptação e o progresso escolar dos alunos com necessidades especiais. Este envolvimento pode

manifestar-se de diversas formas, como o apoio emocional, a participação em reuniões escolares e a colaboração na implementação de planos educativos individuais.

No passado as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matérias de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas. (Nogueira, 2006. p. 164)

A inclusão escolar é um tema de grande relevância na educação contemporânea, e a participação ativa das famílias é fundamental para seu sucesso. Conforme destaca Maria Teresa Eglér Mantoan, "a inclusão escolar não é um favor, mas um direito de todos os alunos, independentemente de suas condições" (Mantoan, 2003, p. 45). Para que esse direito seja plenamente garantido, a colaboração entre escola e família é essencial.

A escola inclusiva deve ser um espaço onde todas as crianças, com ou sem deficiências, possam aprender juntas e se desenvolver integralmente. Segundo a autora, "é necessário criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de cada aluno, o que só é possível com o apoio e a participação ativa das famílias" (Mantoan, 2015, p. 78).

Dessa forma, a inclusão não se restringe apenas ao âmbito escolar, mas se estende para uma parceria contínua com os pais e responsáveis. Davis também ressalta a importância dos vínculos familiares no contexto da inclusão escolar. Ela afirma que "o suporte familiar é crucial para a efetividade das práticas inclusivas, pois os pais são os primeiros educadores e conhecedores das necessidades de seus filhos" (Davis, 2010, p. 52). Davis (2010) observa que quando há uma comunicação aberta e colaborativa entre a escola e a família, os resultados para os alunos tendem a ser mais positivos, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso e inclusivo.

A inclusão escolar bem-sucedida depende de uma aliança sólida entre educadores e famílias, baseada no respeito mútuo e na troca constante de informações. Para criar essa aliança, é essencial que as escolas ofereçam suporte não apenas aos alunos, mas também aos pais, orientando-os sobre como podem contribuir para o processo educacional inclusivo. (Abreu, 2018, p. 34)

Diversos estudos destacam a importância dos vínculos familiares para o desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Epstein (2001), a parceria entre escola e família é um fator determinante para o sucesso escolar. Os alunos cujas famílias mantêm um vínculo estreito com a escola tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior autoestima e melhores

habilidades sociais. Essas interações positivas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.

A comunicação aberta e contínua entre família e escola permite identificar e resolver precocemente possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esta abordagem colaborativa facilita a adaptação do currículo às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um aprendizado mais efetivo e personalizado. Portanto, os vínculos familiares fortalecem a capacidade da escola de responder de maneira adequada às demandas educativas dos alunos com necessidades especiais.

As práticas de colaboração entre família e escola são essenciais para a promoção de uma inclusão escolar efetiva. Henderson e Mapp (2002) sugerem que programas e estratégias que fomentam o envolvimento dos pais na educação de seus filhos resultam em benefícios significativos para o desempenho escolar dos alunos. Estes programas podem incluir workshops para pais, visitas domiciliares e atividades que envolvam a comunidade escolar.

Uma prática eficaz é a realização de reuniões regulares entre pais e professores para discutir o progresso do aluno e ajustar as estratégias educativas conforme necessário. Estas reuniões proporcionam uma oportunidade para os pais expressarem suas preocupações e contribuírem com insights valiosos sobre o comportamento e as necessidades dos filhos, como apontado por Swap (1993). Além disso, a implementação de planos educativos individuais (PEIs) é uma ferramenta importante para garantir que as necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais sejam atendidas de forma colaborativa e personalizada.

O suporte familiar é igualmente crucial para o bem-estar emocional dos alunos com necessidades especiais. Estudos indicam que alunos que recebem apoio emocional e psicológico de suas famílias apresentam níveis mais baixos de ansiedade e depressão, bem como maior resiliência em face das dificuldades escolares (Eccles & Harold, 1993). O ambiente familiar pode atuar como uma fonte de segurança e conforto, ajudando os alunos a enfrentarem os desafios do ambiente escolar de maneira mais confiante e positiva.

A colaboração entre escola e família é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social. No entanto, a implementação dessa parceria enfrenta diversos desafios e barreiras que dificultam a efetividade dessa colaboração.

Um dos principais desafios é a comunicação ineficaz entre pais e educadores. Muitas vezes, a falta de clareza e a ausência de canais de comunicação adequados resultam em mal-entendidos e expectativas não correspondidas. Pais e professores podem ter percepções

diferentes sobre o papel de cada um no processo educativo, o que pode levar a conflitos e frustração. A construção de uma comunicação aberta e transparente é fundamental para alinhar objetivos e estratégias, mas exige esforço e compromisso de ambas as partes.

Além disso, diferenças socioculturais representam uma barreira significativa. As escolas atendem a uma população diversificada, com diferentes contextos culturais, econômicos e linguísticos. Essas diferenças podem gerar desentendimentos e dificultar a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos. Por exemplo, pais que não dominam o idioma utilizado na escola podem sentir-se excluídos das atividades e das discussões sobre o desempenho acadêmico dos filhos. É crucial que as escolas adotem práticas inclusivas e sensíveis às diversas realidades das famílias para promover uma verdadeira parceria.

Outro obstáculo relevante é a falta de tempo. Muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas e compromissos variados que limitam sua disponibilidade para participar de reuniões escolares, eventos e outras atividades. Da mesma forma, professores e administradores escolares frequentemente lidam com cargas de trabalho pesadas que dificultam o estabelecimento de contatos regulares e personalizados com cada família. Encontrar maneiras de flexibilizar horários e utilizar tecnologias de comunicação pode ajudar a mitigar esse problema, permitindo uma maior participação dos pais na educação dos filhos.

A falta de confiança mútua também pode ser um impedimento significativo. Pais e educadores precisam confiar uns nos outros para colaborar efetivamente, mas essa confiança nem sempre é fácil de construir. Historicamente, algumas famílias podem ter tido experiências negativas com instituições educacionais, o que pode gerar desconfiança e resistência. Investir em ações que promovam a construção de relacionamentos positivos e baseados na confiança é essencial para superar essa barreira.

Por fim, a escassez de recursos representa um desafio tanto para escolas quanto para famílias. Recursos limitados podem restringir a implementação de programas de envolvimento parental e a oferta de suporte adequado aos alunos. As escolas precisam de apoio financeiro e logístico para desenvolver iniciativas que envolvam as famílias, enquanto muitas famílias podem precisar de apoio adicional para participar plenamente das atividades escolares.

Em resumo, a colaboração entre escola e família enfrenta múltiplos desafios e barreiras que requerem atenção e estratégias específicas para serem superados. Ao reconhecer e abordar essas dificuldades, é possível construir uma parceria mais forte e eficaz, beneficiando o desenvolvimento e o sucesso dos alunos. A busca por soluções criativas e inclusivas, bem como

o compromisso contínuo de todas as partes envolvidas, é fundamental para promover uma educação de qualidade e um ambiente de aprendizagem positivo.

Diante disso, é fundamental que as escolas promovam um ambiente inclusivo que valorize e encoraje a participação ativa das famílias. Ao criar uma cultura escolar que reconheça a importância do suporte familiar, as escolas podem melhorar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar geral dos alunos. Os educadores devem ser capacitados para trabalhar em parceria com as famílias, reconhecendo-as como aliadas no processo educacional.

Apesar dos benefícios evidentes, a colaboração entre escola e família enfrenta vários desafios. Entre as barreiras comuns estão a falta de tempo dos pais para se envolverem nas atividades escolares, a falta de recursos e suporte por parte das escolas, e a ausência de uma comunicação eficaz entre professores e pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Esses obstáculos podem dificultar a criação de vínculos fortes e produtivos entre a escola e a família.

Para superar essas barreiras, é necessário que as escolas desenvolvam políticas e práticas que facilitem o envolvimento parental. Por exemplo, a flexibilidade nos horários das reuniões e eventos escolares pode aumentar a participação dos pais que trabalham. Além disso, a capacitação dos professores em técnicas de comunicação eficaz pode melhorar o diálogo entre escola e família, promovendo uma parceria mais coesa e colaborativa.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um processo complexo que exige a participação ativa de diversos atores, sendo a família um dos mais importantes. A literatura demonstra que os vínculos familiares são essenciais para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos, reforçando a necessidade de uma parceria colaborativa entre escola e família. As práticas de colaboração, o suporte emocional e a superação das barreiras existentes são elementos-chave para a efetividade da inclusão escolar. Portanto, é imperativo que as escolas desenvolvam estratégias que fomentem o envolvimento familiar, garantindo um ambiente educativo inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

A inclusão escolar é um objetivo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas características individuais, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Neste contexto, os vínculos familiares desempenham um papel crucial. A colaboração entre família e escola não apenas

enriquece o processo educativo, mas também fortalece a rede de apoio necessária para que cada aluno possa enfrentar e superar os desafios que surgem ao longo da jornada acadêmica.

Diversos autores que exploram essa temática, destacam a importância de uma comunicação aberta, de uma compreensão mútua das responsabilidades e do respeito às diferenças culturais e socioeconômicas. Eles mostram que, quando famílias e escolas trabalham juntas, os benefícios são amplos: melhora do desempenho acadêmico, maior motivação e engajamento dos alunos, e desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a vida.

Contudo, essa parceria enfrenta desafios significativos, incluindo a comunicação ineficaz, as diferenças socioculturais, a falta de tempo, a falta de confiança mútua e a escassez de recursos. Superar essas barreiras exige esforço e comprometimento de ambas as partes, além de políticas e práticas escolares inclusivas que acolham e valorizem a diversidade das famílias.

Portanto, é essencial que tanto escolas quanto famílias se empenhem na construção de uma parceria sólida e eficaz, reconhecendo a importância dos vínculos familiares para o sucesso da inclusão escolar. Investir em estratégias que promovam a participação ativa dos pais, em programas de apoio que considerem as diversas realidades familiares, e em iniciativas que fortaleçam a comunicação e a confiança mútua, são passos fundamentais para assegurar que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial. A inclusão escolar bem-sucedida depende dessa colaboração contínua e dedicada, que constitui a base para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos conscientes e preparados para contribuir positivamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Débora Cristina Piotto de. Inclusão escolar: o papel da família no processo educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, 2018.

DAVIS, Claudia. Família e educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, 2014.

CHRISTENSON, S. L., & SHERIDAN, S. M. Escolas e famílias: Criando conexões essenciais para a aprendizagem. Guilford Press, 2001.

ECCLES, J. S., & HAROLD, R. D. Envolvimento dos pais na escola durante os anos de adolescência precoce. *Teachers College Record*, v. 94, n. 3, p. 568-587, 1993.

EPSTEIN, J. L. Parcerias entre escola, família e comunidade: Preparando educadores e melhorando as escolas. Westview Press, 2001.

HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. Uma nova onda de evidências: O impacto das conexões entre escola, família e comunidade no desempenho dos alunos. Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

HOOVER-DEMPSEY, K. V., & SANDLER, H. M. Por que os pais se envolvem na educação de seus filhos? Review of Educational Research, v. 67, n. 1, p. 3-42, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. Moderna, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias. Petrópolis: Vozes, 2006.

SWAP, S. M. Desenvolvendo parcerias entre casa e escola: Dos conceitos à prática. Teachers College Press, 1993.

CAPÍTULO 6- EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DAVID AUSUBEL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Maria Verônica da Silva

Licenciada em Química pelo IFRN, mestra em ensino pelo POSENSINO (IFRN, UERN, UFERSA) e doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade estadual da Paraíba, especialização em regionalização pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba.

RESUMO: Na atualidade, o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos químicos enfrenta inúmeras dificuldades relacionadas ao interesse pela disciplina e a falta de percepção da presença do que está sendo estudado no cotidiano dos alunos. Neste contexto, as aulas experimentais apresentam contribuições positivas, pois possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições de Paulo Freire e David Ausubel para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos químicos, bem como da experimentação como abordagem metodológica. A abordagem metodológica utilizada nesse estudo foi revisão bibliográfica, pautada nos principais estudos referentes a temática. Ao final do estudo foi possível perceber que o aporte teórico de Paulo Freire e David Ausubel contribuíram para repensar os processos que permeiam o ensino de Química.

Palavras-chave: Experimentação. Ensino de Química. Aprendizagem significativa.

Introdução

As aulas experimentais realizadas na disciplina de Química são atividades práticas nas quais são desenvolvidos experimentos com diferentes tipos de abordagens. Essas metodologias apresentam contribuições positivas para o ensino e são amplamente discutidas na literatura. Objetivos, abordagens, implicações no processo de ensino e aprendizagem, bem como as dificuldades para a realização de atividades dessa natureza, são temas frequentes nas publicações acadêmicas.

As aulas experimentais têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Além disso, é fundamental que o aluno tenha interesse pela aula, a qual deverá ser ministrada de forma contextualizada (Rocha, 2020).

Araújo e Abib (2003) apresentam três tipos de experimentação: aquelas realizadas pelo professor, nas quais os alunos são apenas expectadores, comumente exigem uma breve duração e são interligadas às aulas teóricas — nesse caso, os experimentos são demonstrados; aquelas empregadas para confirmar uma teoria ou uma lei — a opção por essa abordagem muitas vezes

se dá devido à falta de um ambiente adequado para a participação de todos na atividade; por fim, aquelas em que os alunos decifram uma problemática e elaboram uma solução para ela — também chamadas de atividades de experimentação investigativa.

Dessa forma, a escolha do tipo de experimentação a ser adotado em uma determinada escola depende do contexto, ou seja, das condições físicas, do tempo disponível e dos objetivos almejados. É importante destacar que o ensino de Química passou por intensas modificações ao longo da história, as quais contribuíram para o fortalecimento desse campo disciplinar. Nesse contexto, serão apresentadas neste artigo as contribuições teóricas de Paulo Freire e David Ausubel para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos químicos, bem como da experimentação como abordagem metodológica.

Paulo Freire: vida, obras e contribuições para o ensino

Na atualidade, é notável a dificuldade que os alunos apresentam para compreender e perceber a presença dos conteúdos em sua vivência. Esse fato pode ser resultado das abordagens metodológicas adotadas, bem como dos obstáculos que permeiam o cotidiano escolar. Assim, as obras e estudos de Paulo Freire apresentam importantes reflexões que podem contribuir para melhorar esse cenário.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no estado de Pernambuco, na cidade de Recife, sendo filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire (Beisiegel, 2010). Seu trabalho impactou a sociedade e a educação mundialmente, perpetuando-se até os dias atuais. Sua formação acadêmica teve início na escola primária em Jaboatão e foi concluída no ensino secundário no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

Nessa mesma cidade, diplomou-se no curso de Direito, em 1946; no entanto, não exerceu a profissão, preferindo se dedicar à educação, lecionando diferentes disciplinas. No decorrer de sua trajetória, desenvolveu importantes reflexões e estudos que são basilares para a construção da educação brasileira. O renomado educador brasileiro faleceu no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo. Mesmo após sua morte, suas contribuições permanecem presentes no cotidiano escolar por meio da práxis de inúmeros educadores no Brasil.

De acordo com o ponto de vista freiriano, a educação deve ser realizada por meio de um processo contínuo, inquieto e, principalmente, constante de busca pelo conhecimento, em resistência ao que o autor nomeou de "educação bancária" (Francisco; Ferreira; Hartwig, 2008). Segundo Paulo Freire, a educação bancária incentiva a ingenuidade e a ausência de criticidade,

além de valorizar a estabilidade; por outro lado, a educação transformadora corrobora com a mudança, o pensamento crítico, a realização de reflexões e o estímulo à autenticidade (Coelho; Marques, 2007).

A metodologia de trabalho de um profissional que utiliza essa abordagem é descrita pelo autor:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, p.80, 2023).

De acordo com essa concepção, o professor é o detentor do conhecimento, e os alunos são apenas receptores; os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas vivências, não são levados em consideração em sala de aula. Essa passividade contribui para o desinteresse e a falta de aprofundamento no que está sendo trabalhado.

Reforçando essas reflexões, Freire (2023) afirma que ninguém educa ninguém, assim como ninguém educa a si mesmo: os homens são educados no compartilhamento intermediado pelo mundo. Dessa forma, a abordagem bancária impossibilita a partilha de informações, sejam elas oriundas da formação acadêmica ou do cotidiano. Assim, é imprescindível a ruptura dessa conduta nos ambientes escolares, para que estudantes e professores possam construir juntos uma educação de qualidade.

Em vista disso, essas reflexões possibilitam ao professor ou, mais largamente, à escola, perceber a necessidade de não apenas respeitar os conhecimentos com os quais os estudantes, sobretudo os mais jovens, chegam até ela. Esses saberes são socialmente elaborados na vida em comunidade. É importante também debater com os alunos o motivo de ser de alguns desses conhecimentos em relação com o ensino dos conteúdos.

Ao promover um ambiente de aprendizado com espaço para as mais diferentes opiniões, o ensino permite o exercício do pensamento crítico e contribui para a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. A curiosidade, como forma de questionar, como a intenção de solucionar uma problemática, como questionamento falado ou não, como busca de explicações, como indicativo de atenção que recomenda atenção, é parte da vida. Não existiria inventividade sem o interesse que nos move e que nos coloca perseverantemente diante do mundo que não criamos, adicionando a ele algo que realizamos (Freire, 1996).

Esses aspectos são fundamentais para serem discutidos na formação de professores, pois possibilitam aos docentes em formação inicial a oportunidade de refletir sobre sua prática em sala de aula e evitar a reprodução de uma conduta que, muitas vezes, fez parte de sua instrução na educação básica.

Dessa forma, o docente não pode desempenhar essa tarefa sem estar aberto a questionamentos, sugestões e explicações que seus alunos venham a realizar. As transformações químicas, a poluição ambiental, os medicamentos e os alimentos são alguns exemplos presentes na vivência diária e que podem enriquecer uma discussão em sala de aula por meio das contribuições dos estudantes.

Ao perceber que a Química está presente em suas vidas, o aluno entende sua importância e o motivo pelo qual é indispensável possuir conhecimentos dessa área. Corroborando essas ideias, a utilização da experimentação como proposta metodológica tem se mostrado eficiente, permitindo a aplicação da teoria vista em sala de aula em atividades práticas, contextualizando o conteúdo e utilizando a investigação como instrumento de promoção de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa de David Ausubel e suas potencialidades para trabalhar a experimentação no ensino de Química.

A experimentação possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, teoria desenvolvida por David Ausubel. O mencionado autor nasceu no Brooklyn, Nova York, em 1918. Sua esposa foi Pearl Leibowitz, e ele foi pai por duas vezes (Distler, 2015). Seus pais eram judeus, e suas condições financeiras não eram boas; sua infância foi marcada por grandes dificuldades. Ausubel formou-se em Psicologia e Medicina.

Desempenhou suas atividades laborais também como docente em diversas universidades, como a Universidade de Toronto e instituições europeias. Além disso, prestou grande contribuição à produção acadêmica por meio da escrita de 120 artigos científicos (Distler, 2015). Apesar de sua vasta contribuição para o desenvolvimento das áreas em que atuou, em 1994, aos 76 anos, aposentou-se e passou a dedicar seu tempo apenas à escrita. Ausubel faleceu em 9 de julho de 2008.

A teoria da aprendizagem significativa desenvolvida pelo autor é amplamente discutida no âmbito das Ciências Naturais, especialmente na Química. Essa teoria teve origem a partir do descontentamento vivido por Ausubel em sua formação acadêmica, marcada pela inexistência

de condições que colaborassem com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem de novos conceitos pelos demais estudantes (Silva, 2020).

Os conhecimentos prévios são a base para as discussões desse teórico. Ao mencionar “aquilo que o aprendiz já sabe”, Ausubel está se referindo à “estrutura cognitiva”, ou seja, ao conteúdo integral e à estruturação das ideias do indivíduo, ou, na conjuntura da aprendizagem de determinado conteúdo, ao assunto e à estruturação de suas ideias nessa área específica de conhecimento (Moreira, 2006). Para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, de acordo com esses princípios, são indispensáveis duas condições: propensão do aluno para aprender e material de ensino potencialmente significativo (Silva, 2020).

Dessa forma, as aulas, os livros e os softwares educativos necessitam conter significados lógicos, permitindo que o aprendizado seja construído com recursos adequados que possam ser interligados à estrutura cognitiva (Moreira, 2012). Assim, é importante destacar que não são os materiais que são significativos, mas as pessoas, que, por meio de seus conhecimentos prévios, podem atribuir significados a eles.

Outro aspecto relevante é que, para facilitar a aprendizagem significativa em sala de aula, é imperativo oferecer ao aluno uma estrutura adequada, por meio de três modos: delimitar conteúdos fundamentais, organizar esses conteúdos e conectá-los a diferentes graus. Esse é o controle dos aspectos cognitivos para finalidades pedagógicas, denominado substantivo. Outra maneira de controle é a forma programática, que se refere à seleção dos conteúdos planejados, adaptados à estrutura cognitiva dos estudantes, tendo em vista que nem todos os conteúdos são prioritários (Batista, 2016).

Ao priorizar uma sequência bem delimitada, é possível favorecer os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes, ou seja, contemplar conceitos mais básicos e mais complexos sem prejudicar o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, os subsunçores são fundamentais para fortalecer o processo de aquisição do conhecimento. "Subsunçor" é um termo que surge de um conhecimento particular, presente no arcabouço de conceitos do indivíduo, possibilitando a significação de novos conceitos que são desvendados ou identificados por ele (Moreira, 2012). Para que seja possível obtê-los, é necessário que existam conhecimentos prévios particularmente pertinentes que possam ser conectados a eles. Sua obtenção pode ocorrer por meio da atribuição de significados, da recepção ou da descoberta.

Os subsunçores iniciais são integrados à estrutura cognitiva através da evolução do indivíduo na infância; seu convívio escolar e a intervenção do docente contribuem para a

elaboração de significados (Batista, 2016). Trata-se de um conhecimento mutável, não estático, podendo se desenvolver ou até regredir (Moreira, 2012). A constância cognitiva, a abrangência, a perceptibilidade e a caracterização de um subsunçor modificam-se com o tempo, ou seja, com a aprendizagem significativa dos conteúdos.

Nesse contexto, o mapeamento conceitual é uma estratégia que pode facilitar a aquisição de conhecimentos. Os mapas conceituais são diagramas que mostram conexões entre definições. Além disso, podem ser compreendidos como diagramas hierárquicos que buscam representar a estruturação conceitual de uma disciplina ou de um segmento dela. A estrutura conceitual de um corpo de conhecimento ou de uma disciplina pode ser o ponto de partida para sua formação (Moreira, 2006).

É importante destacar também que um mapa conceitual não é a única forma de representar um determinado tema; podem existir muitas formas de representá-lo. Isso dependerá da estrutura cognitiva de cada indivíduo que elaborou o material. Outrossim, os mapas conceituais são utilizados também para apresentar relações significativas entre definições ensinadas em apenas uma aula, em uma etapa de estudo ou em um curso integral (Moreira, 2013).

A aprendizagem pode ser facilitada por meio de representações sucintas das composições conceituais que estão sendo estudadas. Contudo, é imprescindível a mediação do docente, tendo em vista que os mapas conceituais não transmitem as informações por si só, sem uma orientação adequada.

De forma a complementar a essas reflexões, Ausubel (2003), em sua publicação, descreve dois tipos de aprendizagem por retenção significativa: a aprendizagem representacional e a aprendizagem de proposições. A aprendizagem por representação tem semelhanças com a aprendizagem por memorização, sendo alcançada quando os significados dos símbolos se assemelham aos seus referenciais. Isso pode ser ilustrado, por exemplo, quando, desde a infância, os nomes significam aquilo que os referentes representam para a criança.

Por outro lado, a aprendizagem por proposições caracteriza-se pela subordinação, ocorrendo quando uma proposição nova tem a possibilidade de ligar-se a um amplo conjunto de ideias anteriores, que apresentam relevância para a estrutura cognitiva, ou a ideias subordinadas específicas. Assim, percebe-se que, para que os conteúdos sejam trabalhados de forma significativa em sala de aula, é fundamental analisar como os novos conceitos são

assimilados no sistema cognitivo dos estudantes e selecionar a melhor maneira de interligá-los às novas informações.

Considerações finais

Os apontamentos apresentados nesse artigo possibilitam perceber que o embasamento teórico de Paulo Freire contribui para repensar os processos que permeiam o ensino de Química. O processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina implica relacionar os conceitos com a realidade concreta e atribuir significados ao que está sendo discutido em sala de aula.

Além disso, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel consiste em um embasamento para refletir sobre a experimentação no ensino de Química. Ao utilizar experimentos com a participação e o protagonismo dos estudantes, mediados pelo professor, é possível aprender de forma significativa, integrando os conhecimentos que os alunos já possuem com o que é trabalhado no decorrer das aulas práticas.

Referências

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, p. 176–194, 2003.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, 2003.

BATISTA, Jhonnata de Sousa. **Contextualização, experimentação e aprendizagem significativa na melhoria do ensino de cinética química**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 128 p. (Coleção Educadores).

COELHO, Juliana Cardoso; MARQUES, Carlos Alberto. Contribuições freireanas para a contextualização no ensino de Química. **Revista Ensaio**, v. 9, n. 1, p. 59–75, jan.–jun. 2007.

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 191–199, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2025.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de Ciências. **Química Nova na Escola**, v. 30, n. 4, p. 34–41, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 p. ISBN 978-85-7753-418-0.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://nuted.ufrgs.br/oa/ap/mapas_moreira.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

MOREIRA, Marcos Antônio. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, Porto Alegre, v. 25, p. 29–56, mar. 2012. ISSN 1130-5371. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/96956>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MOREIRA, Marcos Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 186 p. ISBN 85-230-0826.

ROCHA, Jaqueline. **Uma proposta de aula experimental lúdica com conotação forense como ferramenta didática motivacional para o ensino de Química direcionada ao ensino médio: Seropédica, RJ**. 2020. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional – PROFQUI) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15743>. Acesso em: 3 set. 2024.

SILVA, João Batista. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições possíveis. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 4, p. e09932803, 2020.

CAPÍTULO 7- SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES E PROFESSORES: UM DESAFIO URGENTE NA EDUCAÇÃO

Gilvânia Bezerra Linhares Ribeiro

Mestranda em Ciências da Educação -Pedagoga-FACERN, Pós-Graduada em Neuropedagogia (FACEN), Professora Efetiva da Rede Municipal de Caiçara do Rio do Vento/RN. E-mail: gilvanialinhaires2@gmail.com

RESUMO: A Saúde mental de estudantes e professores tornou-se uma questão crítica no contexto educacional contemporâneo, especialmente após as transformações provocadas pela pandemia de COVID-19. Este artigo analisa os principais fatores que afetam o bem-estar emocional no ambiente escolar, como a pressão acadêmica, o bullying, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de suporte psicológico. Através de revisão bibliográfica recente, discute-se a importância de políticas públicas, programas de apoio emocional e a construção de espaços escolares mais inclusivos e acolhedores. Investir na saúde mental é essencial para a promoção de uma educação mais humana, eficaz e transformadora.

Palavras-chave: Saúde Mental. Emocional. Professores. Alunos.

Abstract: The mental health of students and teachers has become a critical issue in the contemporary educational context, especially after the transformations caused by the COVID-19 pandemic. This article analyzes the main factors that affect emotional well-being in the school environment, such as academic pressure, bullying, teacher workload and lack of psychological support. Through a recent literature review, the importance of public policies, emotional support programs and the construction of more inclusive and welcoming school spaces is discussed. Investing in mental health is essential to promote a more humane, effective and transformative education.

Keywords: Mental Health. Emotional. Teachers. Students.

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental tem ganhado destaque nos debates educacionais contemporâneos. As pressões acadêmicas, as demandas emocionais e as mudanças sociais intensificadas nos últimos anos, especialmente após a pandemia de COVID-19, trouxeram à tona a necessidade urgente de cuidar do bem-estar psicológico de estudantes e professores.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os fatores que afetam a saúde mental no ambiente escolar e estratégias para promover uma cultura de cuidado e apoio para o bem-estar, assim como, a vida saudável.

A saúde mental no ambiente escolar emergiu como uma preocupação central nas discussões educacionais do século XXI. As profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, somadas às consequências da pandemia de COVID-19, intensificaram o sofrimento psíquico de estudantes e professores (WHO, 2023; BRASIL, 2024).

Diante desse cenário, é fundamental compreender as causas, impactos e estratégias de enfrentamento dessa crise silenciosa. O debate sobre saúde mental no contexto educacional tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionado por transformações sociais, econômicas e tecnológicas que impactam diretamente as relações de ensino e aprendizagem.

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2023) reconhece a saúde mental como componente essencial para o pleno desenvolvimento humano, enfatizando que o ambiente escolar desempenha papel fundamental na promoção do bem-estar psicológico de crianças, adolescentes e adultos.

Nesse contexto, a abordagem proporciona a reflexão dos cuidados a cerca da saúde mental no contexto das vivências dos estudantes e professores na sua vida social, bem como, na boa relação no processo de aquisição de aprendizagens.

2 A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES: UMA AÇÃO DIALOGADA SOBRE O PROCESSO DE BEM-ESTAR

Muitos estudantes enfrentam altos níveis de ansiedade, estresse e depressão. A competitividade acadêmica, as cobranças familiares e as incertezas em relação ao futuro profissional são fatores que impactam diretamente seu equilíbrio emocional.

Além disso, questões como bullying, O sedentarismo em crianças e adolescentes, caracterizado pela falta de atividade física regular, tem sérias consequências para a saúde física e mental, aumentando o risco de obesidade, doenças crônicas, problemas de desenvolvimento e problemas de saúde mental.

O sedentarismo também pode contribuir para dificuldades de sono e problemas sociais. A utilização excessiva de telas (celulares, tablets, videogames etc.) pode levar à redução do tempo dedicado à atividade física e à prática de hábitos sedentários.

As escolas podem oferecer aulas de educação física, atividades extracurriculares e eventos esportivos para incentivar a prática de atividade física entre os alunos. Ao combater o sedentarismo infantil e adolescente, é possível melhorar a saúde física e mental das crianças e adolescentes, prevenindo doenças crônicas e promovendo um estilo de vida mais saudável, exclusão social e dificuldades de aprendizagem também agravam o cenário.

As pesquisas recentes indicam que problemas de saúde mental podem comprometer o desempenho escolar, reduzir a motivação e aumentar a evasão. Portanto, a escola precisa ser

um espaço que vá além do ensino de conteúdos, acolhendo e apoiando os estudantes em sua integralidade.

A saúde mental dos estudantes é um tema de crescente preocupação, com pesquisas indicando que problemas de saúde mental são comuns entre jovens em idade escolar e universitária. A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais esta situação, com um aumento nos casos de ansiedade, depressão e outros transtornos. É fundamental que escolas e universidades ofereçam suporte e recursos para apoiar a saúde mental dos estudantes, visando garantir um ambiente de aprendizagem saudável e promotor do bem-estar.

Cuidar dos estudantes no período pós-pandemia exige atenção tanto ao bem-estar emocional quanto à readaptação pedagógica e social. Aqui estão algumas estratégias fundamentais:

1. ACOLHIMENTO EMOCIONAL

- Escuta ativa: Criar espaços seguros onde os alunos possam expressar sentimentos e experiências.
- Apoio psicológico: Disponibilizar atendimento com psicólogos escolares ou projetos de saúde mental.
- Atividades socioemocionais: Promover dinâmicas e rodas de conversa que desenvolvam empatia, resiliência e cooperação.

2. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Avaliação diagnóstica: Identifique lacunas de aprendizagem para planejar intervenções específicas.
- Reforço escolar: Oferecer aulas de apoio e tutoria para estudantes que ficaram defasados.
- Flexibilização curricular: Adaptar o currículo com foco no essencial, sem sobrecarregar os alunos.

3. FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS ESCOLARES

- Ambiente acolhedor: Reforce a importância da escola como espaço de convivência e pertencimento.
- Projetos integradores: Usar projetos interdisciplinares que envolvam temas próximos à realidade dos alunos.

- Parceria com famílias: Estabelecer uma comunicação próxima com os responsáveis, valorizando sua participação.

4. CUIDADOS COM A SAÚDE FÍSICA

- Higiene e segurança: Manter orientações claras sobre práticas de saúde, mesmo com o fim da emergência sanitária.
- Alimentação e sono: Trabalhar temas de autocuidado, como alimentação saudável e rotina de sono.

No entanto, o aumento dos casos de ansiedade, depressão e burnout entre estudantes e professores evidencia uma lacuna preocupante nas políticas públicas educacionais e de saúde (BRASIL, 2024; FONSECA & LIMA, 2024).

Estudos como o de Oliveira e Santos (2024) revelam que a pressão por desempenho, a ausência de suporte emocional e as práticas pedagógicas excludentes contribuem significativamente para o adoecimento psíquico no ambiente escolar.

Fatores como violência escolar, cobranças familiares exacerbadas e incertezas quanto ao futuro têm se mostrado determinantes para o surgimento de transtornos mentais (SILVA & RAMOS, 2023).

De acordo com os estudos existem várias preocupações, bem como destaca que:

Já entre os professores, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização social da profissão e as exigências constantes de atualização tecnológica têm favorecido o desenvolvimento da síndrome de burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e sentimento de baixa realização profissional (MASLACH & LEITER, 2022, p.20).

Ressalta a contribuição de observar que a saúde mental dos estudantes impacta diretamente seu rendimento e permanência escolar. Como defendem Oliveira e Santos (2024), “uma escola que ignora o sofrimento emocional de seus alunos perpetua a exclusão e compromete os processos de ensino-aprendizagem”.

São muitos desafios frente a essa realidade, o presente estudo busca analisar criticamente os principais fatores de risco para a saúde mental de estudantes e professores no ambiente escolar, propondo estratégias de intervenção que favoreçam a construção de espaços educacionais mais acolhedores e emocionalmente saudáveis.

Nesse foco, o estudo o objetivo é compreender como a escola pode se tornar um agente ativo na promoção da saúde mental, a partir da revisão de literatura recente e da sistematização de práticas exitosas já implementadas em diferentes contextos educacionais

2.1 Fatores que afetam a saúde mental dos estudantes:

A pressão para obter boas notas e o volume de trabalho podem gerar estresse e ansiedade.

PROBLEMAS SOCIOECONÔMICOS: A insegurança financeira e a falta de recursos podem afetar a saúde mental dos estudantes.

USO INRRESPONSÁVEL DA TECNOLOGIA: O uso excessivo de redes sociais e outros dispositivos eletrônicos pode levar ao isolamento e a problemas de saúde mental.

BULLYING E DISCRIMINAÇÃO: A violência e o preconceito podem ter um impacto negativo na saúde mental dos estudantes.

FALTA DE SUPORTE SOCIAL: A falta de amigos, familiares e apoio profissional pode dificultar o acesso a cuidados e recursos para a saúde mental.

PROBLEMAS DE SAÚDE MENTAL PRÉ EXISTENTES: Alguns estudantes podem ter condições de saúde mental pré-existent que são agravadas pela vida acadêmica. Importante observar que a saúde mental dos estudantes impacta diretamente seu rendimento e permanência escolar.

Como defendem Oliveira e Santos (2024), “uma escola que ignora o sofrimento emocional de seus alunos perpetua a exclusão e compromete os processos de ensino-aprendizagem. “Segundo a Organização Mundial da Saúde (2023), cerca de 15 % dos adolescentes apresentam transtornos mentais diagnosticáveis.

O ambiente escolar, muitas vezes altamente competitivo, contribui para a elevação de quadros de ansiedade e depressão (PISA, 2022). Problemas como bullying, exclusão social, e pressão por resultados acadêmicos são fatores de risco apontados por estudos recentes (Silva & Ramos, 2023).

2.2 A saúde mental dos professores

Os professores, por sua vez, enfrentam uma sobrecarga de trabalho que inclui não apenas o ensino, mas também funções administrativas, atendimento a pais, gestão de conflitos e adaptação constante a novas metodologias e tecnologias. A falta de reconhecimento profissional, os baixos salários e as condições de trabalho precárias agravam o quadro.

De acordo com as pesquisas, aponta o Relatório do Ministério da Educação (MEC, 2024) revela que 38% dos docentes brasileiros apresentaram sintomas moderados ou graves de esgotamento no último ano. Esse quadro compromete não apenas a saúde dos educadores, mas também a qualidade do ensino oferecido. Justifica-se este estudo pela necessidade premente de repensar o papel da educação não apenas como transmissora de conhecimentos, mas também como promotora do desenvolvimento humano integral, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ao valorizar competências socioemocionais como parte fundamental da formação escolar.

Os professores vivenciam intensas jornadas de trabalho, baixa valorização profissional e instabilidade emocional diante das novas exigências educacionais. De acordo com Maslach e Leiter (2022), o Burnout é hoje uma das principais síndromes que acometem profissionais da educação, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e sensação de baixa realização.

“Cuidar da saúde mental dos professores é um investimento essencial para a qualidade da educação, especialmente após os efeitos duradouros da pandemia.”
(BRASIL, 2022, p. 5)

A saúde mental dos professores é uma questão séria, especialmente diante de cargas de trabalho elevadas, pressão por resultados e falta de valorização. Algumas estratégias que podem ajudar a amenizar ou solucionar esse problema.

1. APOIO PSICOLÓGICO INSTITUCIONAL

- Oferecer acesso a psicólogos ou terapeutas na rede escolar, com atendimentos regulares.
- Implantar programas de acolhimento emocional, especialmente no início do ano letivo ou após períodos de crise.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA A SAÚDE MENTAL

- Promover cursos e palestras sobre autocuidado, estresse e inteligência emocional.
- Incluir tópicos de saúde mental na formação pedagógica dos professores.

3. MELHORAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Reduzir turmas superlotadas e excesso de burocracia.
- Garantir tempo adequado para planejamento, descanso e lazer.
- Criar ambientes escolares mais seguros e colaborativos, com apoio da gestão.

4. VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO

- Implantar programas de reconhecimento profissional (elogios públicos, bonificações, premiações).
- Estimular a cultura do respeito e valorização do trabalho docente por alunos, pais e sociedade.

5. FORTALECIMENTO DA CULTURA DO CUIDADO

- Estimular a formação de redes de apoio entre professores, como grupos de escuta e rodas de conversa.
- Implementar políticas escolares que priorizem o bem-estar coletivo, evitando a cultura da sobrecarga.

6. FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA

- Permitir mais autonomia no processo de ensino-aprendizagem, evitando cobranças excessivas por resultados padronizados.
- Oferecer opções de trabalho remoto ou horários mais flexíveis, quando possível.

7. ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

- Promover o engajamento dos pais e responsáveis na vida escolar, compartilhando responsabilidades.
- Estimular uma cultura de diálogo entre direção, professores, alunos e comunidade.

3. A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR DA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES PÓS-PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 escancarou diversos desafios enfrentados pela educação, e um dos mais críticos foi o impacto sobre a saúde mental dos professores. Durante os períodos de isolamento social, educadores precisaram adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, muitas vezes sem a formação adequada e com poucos recursos tecnológicos.

Ao mesmo tempo, enfrentaram o medo da doença, perdas pessoais, a sobrecarga de trabalho e a solidão, fatores que contribuíram significativamente para o aumento de transtornos mentais como ansiedade, depressão e síndrome de burnout.

Com o retorno às atividades presenciais, muitos professores continuaram a lidar com os efeitos emocionais do período pandêmico, além de novos desafios: defasagens de aprendizagem, aumento da indisciplina, mudanças nas rotinas escolares e pressão por resultados rápidos.

Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer que o cuidado com a saúde mental dos educadores não é um luxo, mas uma necessidade urgente.

“O retorno às aulas presenciais trouxe não apenas desafios pedagógicos, mas também emocionais, com professores inseguros, sobrecarregados e emocionalmente exaustos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 7).

Investir na saúde mental dos professores no pós-pandemia significa promover ambientes escolares mais acolhedores, solidários e humanos. Isso inclui o oferecimento de suporte psicológico institucional, formações voltadas para o bem-estar emocional, valorização profissional, melhoria nas condições de trabalho e o incentivo ao autocuidado. Também é importante criar espaços de escuta e diálogo, onde o professor possa expressar suas angústias sem medo de julgamento.

Cuidar da saúde mental dos professores é cuidar da educação como um todo. Um professor saudável emocionalmente é mais criativo, empático, engajado e capaz de promover experiências de aprendizagem mais significativas.

Após a pandemia, esse cuidado precisa ser parte integrante das políticas educacionais, da gestão escolar e da cultura organizacional das instituições de ensino.

A preocupação com o cuidado da saúde mental é uma necessidade urgente que reflete na qualidade do trabalho, assim como na busca de harmonia entre os profissionais e os

estudantes. Desta forma, destacam-se algumas metas com o trabalho de prevenção e cuidados com a saúde:

- Professores emocionalmente equilibrados conseguem criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis e produtivos.
- O bem-estar do educador impacta diretamente na qualidade da educação e no desenvolvimento emocional dos alunos.
- Reduzir o sofrimento mental ajuda a diminuir a rotatividade e o abandono da profissão, fenômenos que vêm crescendo em diversas redes de ensino.

Contudo, o bem-estar do professor no ambiente escolar é favorável para a condução de uma boa aula, além de fortalecer as práticas pedagógicas com perspectivas de resultados significativos dos alunos que são assistidos por profissionais saudáveis e motivados ao trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da saúde mental de estudantes e professores no ambiente escolar evidencia um cenário preocupante, no qual fatores estruturais, pedagógicos e sociais se entrelaçam para produzir contextos de sofrimento psíquico. Como demonstrado ao longo deste estudo, a escola, tradicionalmente concebida como espaço de formação intelectual, precisa ampliar sua função, assumindo também o compromisso com a promoção do bem-estar emocional de sua comunidade.

O adoecimento mental dos estudantes compromete não apenas o rendimento escolar, mas também sua permanência e desenvolvimento integral. Da mesma forma, a saúde mental dos professores impacta diretamente a qualidade do ensino, a motivação para o trabalho e a construção de vínculos pedagógicos significativos. Ignorar essa realidade é perpetuar ciclos de exclusão, adoecimento e fracasso escolar.

Nesse sentido, é imperativo que políticas públicas e projetos institucionais sejam desenvolvidos com foco específico na saúde emocional da comunidade escolar. Estratégias como a criação de programas de apoio psicológico, a formação contínua de docentes em competências socioemocionais e a promoção de ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos surgem como caminhos viáveis e necessários para enfrentar essa crise.

Ademais, destaca-se a importância da articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social, reconhecendo que o cuidado emocional ultrapassa os muros da escola e demanda ações coletivas e integradas.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas aprofundem a compreensão dos impactos da saúde mental no processo de ensino-aprendizagem, explorando metodologias de intervenção que possam ser replicadas em diferentes realidades educacionais. Cuidar da saúde mental no contexto escolar é, portanto, não apenas uma demanda urgente, mas também uma condição fundamental para a construção de uma educação mais humana, emancipadora e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (2022). **Guia de Saúde Mental para Educadores – Pós-Pandemia**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em 10 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Saúde Mental na Educação**. Brasília, 2024.

FIOCRUZ (2021). **Relatório técnico: Impactos da pandemia na saúde mental dos profissionais da educação**. Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br> . Acesso em 23 de abril de 2025.

FONSECA, M.; LIMA, A. **A escola como espaço de cuidado: reflexões sobre saúde mental e educação**. Educação em Debate, v. 46, n. 2, 2024.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Understanding the burnout experience: recent research and its implications**. Current Directions in Psychological Science, 2022.

OLIVEIRA, D.; SANTOS, R. **Saúde emocional na educação básica: caminhos para a inclusão**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, 2024.

PEREIRA, J.; SOUZA, L. **Formação docente e competências socioemocionais: desafios e possibilidades**. Educação & Sociedade, v. 45, 2023.

PISA. Well-being of Students **Report**. OECD, 2022.

SILVA, G. R.; LIMA, M. A. (2022). **Saúde mental dos professores no contexto pós-pandemia:** desafios e estratégias. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 91.

SILVA, T.; RAMOS, V. **Pressões acadêmicas e saúde mental juvenil:** uma análise contemporânea. Psicologia Escolar e Educacional, 2023.

SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, T. R. (2021). **Burnout e sofrimento psíquico em professores no retorno às aulas presenciais.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 24, n. 1.

UNESCO (2021). **Educação em tempos de pandemia:** desafios e perspectivas para a saúde mental dos professores. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 03 de abril de 2025.

WHO. **World Mental Health Report.** World Health Organization, 2023.

**CAPÍTULO 8- INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: UM CONVITE AO
PRAZER DE LER
CHILDHOOD AND CHILDREN'S LITERATURE: AN INVITATION TO THE
PLEASURE OF READING**

Ednaide de Oliveira Soares

Doutoranda em Ciências da Educação – World Ecumenical University, ednaideo@gmail.com

Rivaneide Alves Barbosa Cruz

Doutoranda em Ciências da Educação – World Ecumenical University, rivaneidealves@yahoo.com.br

Maria Luciene de Arruda

Doutoranda em Ciências da Educação – World Ecumenical University, m.lua_ar@hotmail.com

RESUMO: A arte de contar história é uma tradição antiga, ninguém sabe qual foi a primeira história, nem quem a contou. Atualmente pouco se conta histórias para crianças, um hábito vem se modificando nas famílias e até mesmos nas salas de aula da educação infantil, tirando das crianças a possibilidade de fazê-las sorrir, gargalhar, imaginar situações, construir e desconstruir saberes já existentes no mundo do faz de conta. O presente trabalho registra a experiência da prática pedagógica voltada para a importância da literatura infantil na formação da identidade da criança enquanto sujeito histórico, social e produtor de cultura, tendo como objetivo resgatar o ato de ouvir e contar histórias por prazer, envolvendo a escola e a família numa perspectiva de vivenciar momentos lúdicos movido encantamento e prazer de ler.

Palavras-chaves: literatura; leitura; infância.

ABSTRACT: The art of storytelling is an ancient tradition; no one knows what the first story was or who told it. Nowadays, few stories are told to children, a habit that has been changing in families and even in early childhood classrooms, taking away from children the possibility of making them smile, laugh, imagine situations, construct and deconstruct knowledge that already exists in the world of make-believe. This work records the experience of pedagogical practice focused on the importance of children's literature in the formation of the child's identity as a historical, social and culture-producing subject, with the aim of rescuing the act of listening to and telling stories for pleasure, involving the school and the family in a perspective of experiencing playful moments driven by enchantment and the pleasure of reading.

Keywords: literature; reading; childhood.

Introdução

A arte literária é resultado de um processo comunicativo, e, como tal, implica na presença de elementos que constituem a teoria da comunicação entre os quais situam -se o emissor, a mensagem e o receptor. Portanto, com a literatura infantil não é diferente, é necessário estar sensível ao mundo imaginário do faz de conta que a literatura infantil nos apresenta. Acreditamos que é com esse processo dialógico que as creches e pré-escolas devem estar preocupadas, visto que o livro literário infantil ou não está situado na esfera da educação.

Tanto ao jogo, quanto o ato de contar histórias lhe são conferidos uma função educativa. O leitor e o livro devem assinar um acordo nas regras do lúdico, mesmo em sala de aula, o que certamente irá ao encontro de uma das necessidades básicas da criança – o de brincar. Do contrário, conforme enfatizou Sans (1994, P. 22) a perda do “lúdico” provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade. A relação entre o leitor e o livro são de natureza lúdica conforme sugere a própria origem da palavra “lúdico” do latim ludos, que configura -se como um jogo de imaginação, um instante de prazer. A atividade imaginária pressupõe aventurar, arriscar, desafiar, brincar e representar. A Educação formal em muitas circunstâncias ignora a presença do sentido imaginário na vida escolar da criança. Sabemos que a criança tem prazer em brincar, e que nem sempre encontra correspondência em sala de aula, daí a necessidade de um olhar sensível ao jogo simbólico, visto que o imaginário é indicativo de prazer, euforia, contentamento, motivo pelo qual dificilmente presenciamos uma criança (ou mesmo um adulto) distanciada de sentimentos e satisfação no momento do jogo do faz de conta.

Analizando escritos sobre projetos pedagógicos, formação de leitores e contos de histórias na educação infantil e, observando a realidade de nossas crianças sentimos a necessidade de experimentar como se daria este processo com crianças pequenas oriundas de nossa escola, Sabendo da importância da prática da leitura, e na tentativa de significá-la no âmbito escolar, como também no cotidiano familiar, e, visto que é um desafio, objetiva - se resgatar o ato de ouvir e contar histórias por prazer de forma que possa envolver a escola e a família numa perspectiva de vivenciar momentos lúdicos movido a fantasia, onde as crianças e seus familiares possam consolidar este hábito. Para tanto, Gomes (2003, p. 70) ressalta que “A família e a escola são duas instituições de referência onde o indivíduo, e a criança de modo particular, cumpre suas funções sociais. São, portanto, ambientes indispensáveis no contexto da formação do leitor”.

Sendo assim, acreditamos que o trabalho com a literatura na educação infantil é convidativo, pois amplia o repertório de experiências e competência sociocomunicativa, desenvolve a capacidade de ouvir, possibilita melhor desempenho na formação do pensamento daí resolvemos pesquisar, analisar e planejar algumas ações e atividades a serem desenvolvidas com nossas crianças; surgindo então a ideia de um projeto intitulado “Infância e Literatura Infantil: um convite ao prazer de ler”. Projeto este que vigora até os dias atuais, sendo revisado e atualizado a cada ano letivo segundo as necessidades de nossas crianças.

O projeto foi realizado durante o ano de 2016, na turma de nível V, com alunos na faixa etária de 05 anos de idade, na Escola Municipal Manoel Luiz de Araújo, localizada na

comunidade Lagoa Seca, zona rural pertencente ao município de Macaíba/RN. A escolha por narrativas de contos de fadas se deu por entendermos que o gênero está organizado em início, meio e fim, o que gera expectativas nas crianças e nos adultos, devido as previsões que fazemos a respeito de todo o jogo lúdico presente na trama. Para Bettelheim (2002, p. 197), o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual.

Nessa acepção, Garcia e Marques (1990), deduzem que:

Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participarem das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação, são componentes desse prazer embora a contribuição do brincar bem. Além de impulsos parciais a criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade transitando livremente de uma situação a outra. (Garcia; Marques, 1990, p. 11).

Da contação ao prazer de ler

Contar histórias significa ampliar horizontes de leitura, como também marcar um encontro com a própria imaginação, uma vez que tal atividade permite revelar o conhecimento de si mesmo. Por esta razão pode se dizer que ouvir histórias também permite ordenar ideias, acionar movimentos misteriosos que vai do caos ao cosmos, evoca lembranças e solta o pensamento. Sabe-se que a leitura é um fenômeno complexo que se processa na intimidade do leitor, mediante a elaboração mental do pensamento, quando instigado a questionar os enigmas textuais requisitando a compreensão. É nessa hora que o leitor envolvido pelas imagens do movimento, reconhecendo suas impressões, brinca de questionar as coisas com as quais encontra, lança hipóteses para enfim, desvelar todo aquilo que lhe é apresentado em condições obscuras.

Entendemos por leitor o indivíduo que desenvolve com regularidade e competência suas práticas de leitura, confiante na sua capacidade de ser desafiado por qualquer texto, extraindo dessa experiência prazer e conhecimento. Amarilha (1996), coloca que o texto, objeto de sua concepção, torna o elemento provocador de significados. A leitura resulta desse encontro entre o leitor e o texto. É este encontro que nós professores devemos proporcionar as crianças que não têm acesso ao livro infantil e ao espaço leitor. Sabemos que a literatura infantil é um instrumento desafiador na formação ou surgimento de bons leitores, daí a importância de desenvolvermos desde muito cedo o prazer de ler nas crianças pequenas.

Ao contar histórias para as crianças devemos entender que as interfases da comunicação acontecem em sentido duplo: do contador de histórias para os ouvintes e dos ouvintes para o

contador, aqui o contador assume a condição de mediador das histórias, enquanto os ouvintes devem desenvolver atitudes de interação com o contador sobre a qual está centrada a palavra. As respostas desta interação podem vir através de um gesto de espanto, um olhar de aprovação, um sorriso, um menear a cabeça ou até mesmo comentários sobre a história expressando entendimento, sentimentos e emoções relacionados a história. O contador de histórias precisa ser um leitor experiente. No espaço de sala de aula, é o professor que compreende suas atribuições de mediador para formar, de igual modo leitores experientes.

Ao analisar esta questão, Barbosa (1994, p. 136) diz que:

O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver as experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento.

Partindo desse pressuposto entendemos que ser leitor tornou -se indispensável a qualquer pessoa que esteja inserida no contexto de vida social e cultural, seja ela de zona urbana ou rural, visto que hoje nos é exigido habilidades de leitura não somente da palavra, mas do mundo que o projeta num universo de sentidos múltiplos. Por entender que a escola é um espaço privilegiado para a formação do leitor, pressupomos que a contação de história em sala de aula, enquanto estratégia de leitura, promove o gosto e o prazer de ler. Acreditamos ainda que a ação de contar histórias para crianças pequenas, poderá ultrapassar os muros escolares e alçar novos espaços comunitários, inclusive as residências de nossas crianças.

Teoria x Prática: Vivências e Experiências

Todas as aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico; mas resulta da participação de crianças e adultos em práticas socialmente circunscritas, em que histórias lidas ou contadas com a mediação de adultos. Percebe-se que ao ouvirem histórias, as crianças demonstram interesse, encantamento, expressam desejos, sentimentos e emoções quando lhes é oferecido oportunidades de leitura.

A arte de contar história é uma tradição antiga, ninguém sabe qual foi a primeira história, nem quem a contou. Sua fonte natural é o povo que sentindo a necessidade de explicar os fatos e os fenômenos da natureza que lhes causavam medo e admiração, acabavam criando e recriando situações, pessoas, lugares, sonhos, transformando-as em histórias, mitos e lendas que eram passados de geração em geração através da oralidade. Percebemos que atualmente

pouco se conta histórias para crianças, este hábito vem se modificando nas famílias e até mesmos nas salas de aula da educação infantil, tirando das crianças a possibilidade de fazê-las sorrir, gargalhar, imaginar situações, construir e desconstruir saberes já existentes no mundo do faz de conta.

Diante desta realidade vivenciada por nossas crianças, o presente trabalho registra a experiência da prática pedagógica voltada para a importância da literatura infantil na formação da identidade da criança enquanto sujeito histórico, social e produtor de cultura, contemplando o campo de experiência da escuta, fala, pensamento e imaginação, visto que desde o nosso nascimento, participamos de situações comunicativas.

Sobre essa questão a Base Nacional Comum Curricular diz que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2018, p. 42).

Sendo assim, acreditamos que o trabalho com a literatura na educação infantil é convidativo, pois amplia o repertório de experiências e competência sociocomunicativa, desenvolve a capacidade de ouvir, possibilita melhor desempenho na formação do pensamento.

Nosso trabalho teve início com ações dentro e fora da escola. Na escola, com a intenção de realizar um trabalho sistematizado e significativo, observamos quais histórias a turma demonstrava interesse, selecionamos previamente os livros que seriam lidos para as crianças; organizamos a hora do conto, onde usamos a sala e outros espaços da escola, como: o pátio e os corredores para momento de contação das histórias; inserimos na nossa rotina semanal a mala literária, sendo intitulada de: “Cardápio literário”, onde toda sexta-feira acontecia um sorteio com os nomes das crianças e o aluno sorteado levava a mala para compartilhar a leitura com os familiares. Sendo que na segunda-feira havia a devolução da mala e ao aluno era solicitado o relato da experiência de contar e ouvir história em família.

Com relação as ações que ultrapassaram o muro da escola, pontuamos as seguintes ações: a sensibilização da família anfitriã, envolvendo-os e gerando expectativas acerca do que iria acontecer durante a visita, também era explicado o objetivo do projeto e combinado qual seria a melhor data e o horário para a visitação da turma na residência; a organização de um cronograma de agendamento do transporte escolar para levar as crianças até o local combinado; a motivação através da conversa prévia com as crianças sobre o que iria ocorrer durante a visita, onde era ressaltados pontos como, qual família iria nos receber, qual história iria ser lida, quais

seriam os combinados necessários para que a visita ocorresse de forma tranquila, quais espaços poderiam ser utilizados; havia a solicitação do lanche coletivo para que fosse distribuído ao final da visita.

As etapas acima citadas foram importantes para chegarmos a consolidação da contação de história, que sempre era realizada nos espaços livres da residência, nesse momento sempre incentivamos a participação das crianças e dos familiares, com intuito de promover o contato de todos com a literatura infantil de forma prazerosa. Podemos perceber que a experiência era cheia de magia e envolvimento, se estabelecia um clima de cumplicidade entre o professor, o texto e os ouvintes. Sobre esse momento cheio de significado para todos e principalmente para a criança, Abramovich (1997) reafirma que:

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta (Abramovich, 1997, p. 37)

Ainda sob o efeito de encantamento, ao retornarmos para a escola, sempre acontecia a roda de conversa para que as crianças relatassem sobre os fatos ocorridos durante a visita, e diante dos relatos, observamos que a cada visita os alunos demonstravam consolidação em suas ideias, linguagem e imaginação. Os registros dos avanços eram direcionados para atividades voltadas para o desenho, dramatizações, contos e recontos das histórias.

Os resultados deste trabalho revelaram várias constatações acerca de como é importante que o professor da educação infantil conte história para seus alunos. Percebemos que a partir dessa prática educativa, os alunos demonstraram mais interesse em ouvir; adquiriram o hábito de sentir o livro, folheando-o e explorando suas linhas e/ou ilustrações, numa atitude de prazer e envolvimento com a literatura; passaram a contar história cada um a seu modo, mergulhado num clima de imaginação, desafio e ludicidade presente no texto; observamos ainda que as crianças passaram ter maior concentração e o interesse pelas aulas; construíram laços de afetividade e interação com as famílias visitadas; conheceram outros lugares onde também se podia levar a literatura.

Considerações Finais

Nos últimos anos chega a ser constante as declarações de que as pessoas leem pouco, que a escola não tem cumprido com o papel no sentido de incentivo ao gosto pela leitura, que

as bibliotecas não estão devidamente equipadas para atender à demanda e que as famílias nem sempre podem proporcionar condições favoráveis à formação de leitores experientes. Compreende-se que essa realidade é mais visível nas comunidades periféricas e rurais, visto que as escolas não dispõem de bibliotecas, e as famílias por sua vez são privadas de acervos literários devido aos inúmeros fatores que os cercam.

Durante o processo de desenvolvimento da experiência, foi possível identificarmos alguns aspectos importantes como: o interesse crescente das crianças para participarem da ação hora do conto; a atenção e concentração na hora da história; a capacidade de entendimento temporal e causal presentes na narrativa; a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas. O envolvimento das famílias no cumprimento de suas ações enquanto participantes do processo; o melhor desempenho das crianças na oralidade, apresentação em público e realização das atividades escolares e o interesse por livros de diversos gêneros textuais. Vale ressaltar que, além da contação de histórias em sala de aula, outras oportunidades de interação com textos literários devem estar presentes na educação infantil, como também o desenvolvimento de outras ações que favoreça o contato com a literatura como: rodas de leitura, cantinhos de leitura, mala literária, leitura compartilhada, visitas à sala de leituras, entre outras. Ações como estas possibilitam a construção de uma identidade grupal de leitura fazendo com que as crianças sintam-se parte das práticas educativas da escola a qual pertence. Ao desenvolver este trabalho nossa intenção foi de promover o contato de todos com a literatura infantil de forma prazerosa, na esperança que as crianças e suas famílias sintam-se envolvidos em uma experiência cheia de magia e encantamento, em um clima de cumplicidade entre escola/família repleta de significados para todos os envolvidos. Acreditamos que ler por prazer passa a ser uma questão cultural e deve ser introduzida na infância em creches e pré-escolas partindo da contação de histórias e outras ações de leitura como atividade rotineira de sala de aula.

Os resultados deste trabalho revelaram várias constatações acerca de como é importante que o professor da educação infantil conte história para seus alunos. Percebemos que a partir das nossas práticas pedagógicas, os alunos demonstraram mais interesse em ouvir; adquiriram o hábito de sentir o livro, folheando-o e explorando suas linhas e/ou ilustrações, numa atitude de prazer e envolvimento com a literatura; passaram a contar história cada um a seu jeito, mergulhado num clima de imaginação, desafio e ludicidade presente no texto; também observamos que passou a haver maior concentração e o interesse pelas aulas; construímos laços

de afetividade e interação com as famílias visitadas; conhecemos outros lugares, onde também se podia levar a literatura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, J. H. **Alfabetização e leitura**. Ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

GARCIA, R.M.R.; MARQUES, L.A. **Brincadeiras cantadas**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

GOMES, Adriano Lopes. **A voz que vem de longe: O contador de Histórias na formação do leitor**. Coleção mossoroense. Série c, v.1404. Natal, Fundação Guimarães Duque, 2003.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância** – 1 ed. São Paulo: Global, 2010.

ARMARILHA, Marly (Org.) **Era uma Vez...e ainda é**. Seminário de Educação e Leitura 1, Anais. Natal: UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação, 1996. P. 147 – 152.

CAPÍTULO 9- POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE DAS BARREIRAS E FACILITADORES NO AMBIENTE ESCOLAR

Márcia Valéria Veloso Alves de Moraes Rocha

marciavvamr@hotmail.com

RESUMO: Nos últimos anos houve um momento de cisão entre a escola e o modelo de aluno iluminista, isto é, a idealização de um aluno “perfeito” que aprendia em um único ritmo e, principalmente, da homogeneização destes. Essa ruptura levou a comunidade escolar e a sociedade a pensar na diferença, na heterogeneidade dos estudantes em sala. Assim, as diversas necessidades educacionais – sejam elas de ordem física ou motora, de dificuldades de aprendizado ou transtornos de aprendizagem – colocou em pauta novos caminhos e abordagens pedagógicas que permitissem a inclusão dos estudantes dentro da relação ensino-aprendizagem. Destarte, temos como objetivo discutir a inclusão escolar associada a políticas públicas e práticas pedagógicas, indicando barreiras e possibilidades. 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. Desse modo, observa-se que repensar a práxis pedagógica, aliada a políticas públicas, para a educação inclusiva é essencial, superando a discriminação e exclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação. Inclusão escolar. Políticas públicas.

Introdução

A íntima relação entre escola e sociedade é evidenciada no processamento e síntese de que, ao observar os vários núcleos escolares, pode-se evidenciar comportamentos que podem ser vistos fora da sala de aula, num duplo processo de representação social e cultural, no qual influência e modifica-se a si mesma. Isto é, a escola pode ser percebida como um reflexo da sociedade, mas também de modificadora desta.

Assim, ao analisar o contexto escolar e perceber e sentir a ausência de múltiplos agentes é imperativo entender os porquês deste processo de exclusão. Por exemplo, ao percebemos que não há pessoas com deficiência em sala de aula – isto não significa que deva ter cotas para pessoas com deficiência em sala de aula, mas que é uma ausência que permanece –, pode ser um sintoma de que a sociedade e o sistema escolar relegam espaços periféricos para a atuação de pessoas com deficiência, seja motora ou intelectual.

De forma planejada ou não, a exclusão de pessoas com deficiência ocorre de diversas maneiras, em diferentes contextos e em diferentes temporalidades, marginalizados, excluídos e colocados na categoria da “diferença”, está última sentido como falha, agentes “estranhos” ao corpo social.

Portanto, é imperativo para uma sociedade justa, ética e inclusiva superar a visão preconceituosa de que ser “diferentes” é um marcador que rebaixa as pessoas, de que é negativo. Segundo Boaventura de Sousa Santos:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Ao colocarmos a “diferença” em um patamar de valorização e da síntese de identidades, construídas a partir de si e por meio da comunidade que circunscreve, permite que possamos aceitar, respeitar e, sobretudo, defender as múltiplas formas de ser, pensar e se expressar. Assim, permite que sejam incluídos nos ciclos sociais, culturais, políticos e na tomada de decisões da sociedade, dando voz ativa aos marginalizados.

Desta maneira, como percebemos que a escola exerce papel de suma importância na sociedade e como formadora de pessoas para o exercício da cidadania, bem como um dos papéis e um dos desafios da educação, buscamos discutir a inclusão escolar associada a políticas públicas e práticas pedagógicas, indicando barreiras e possibilidades.

A educação inclusiva vem sendo debatida há pelo menos três décadas, como na Conferência de Jomtien, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que teve como uma das principais pautas o atendimento aos grupos com necessidades especiais e acesso universal à educação básica até o início do século XXI.

A “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, realizada pela Universidade de Salamanca, na Espanha, em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU), nela foi lançado o documento Declaração de Salamanca (1994), no qual lançaram a Declaração de Educação para Todos, com vistas à educação especial.

Em 1999 foi realizada a “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na cidade da Guatemala. A Declaração da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, e determina que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência” (Brasil, 2001).

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem caráter bibliográfico, pois analisamos trabalhos acadêmicos sobre o assunto supracitado. 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”.

O artigo é dividido em duas seções. Na primeira, discutimos as possibilidades e desafios da inclusão escola associada às políticas públicas. Na segunda, discutimos algumas deficiências que os estudantes podem ter e indicamos alguns caminhos possíveis para o exercício da inclusão escola destes. Ao final do artigo, apresentamos considerações finais sobre a análise aqui promovida.

1 Inclusão escolar: desafios e possibilidades

A escola enquanto instituição mantém uma dupla relação com a sociedade, ao tempo que ela faz parte e é reflexa desta última, a escola também a modifica por meio da educação, acompanhando as mudanças sociais, política e culturais, isto influencia mutuamente ambas.

Pensar a escola como fruto de uma dada temporalidade e espacialidade é possível compreendê-la como esta reflete a sociedade no qual está circunscrita. Esta maneira de pensar é importante porque permite pensar a escola historicamente e, com isso, pensar os processos de exclusão escolar, sejam elas de ordem motora ou intelectual.

Esses processos de exclusão dos estudantes com deficiência podem ser vistos a partir de duas perspectivas, que podem dialogar: a) primeira dela é do processo de

homogeneização e idealização dos discentes, isto é, um modelo de estudante iluminista que retrata a perfeição do aprendizado e do mesmo ritmo de aprendizagem. Essa forma de pensar e agir levou a posturas conservadoras, de uma práxis pedagógica mecanizada, ou seja, uma práxis sem pensar nas particularidades e nas necessidades dos estudantes. Àqueles que não conseguem acompanhar o ritmo imposto resta a exclusão, excluídos do processo de aprendizagem.

É imperativo repensar o processo de ensino e aprendizagem, buscar novas metodologias na mediação do conhecimento, no planejamento pedagógico, pensar a partir das necessidades dos estudantes. Só assim podemos construir uma sociedade justa, com senso de justiça e ética. Além disso, “é garantido por lei que os alunos com deficiência recebam um profissional que os auxilie e materiais pedagógicos, para que possam acompanhar as aulas como os demais colegas de turma” (Brasil, 1988).

Mas quem seriam estas pessoas com necessidades educacionais especiais? O artigo 5º da LDB nos esclarece esta indagação:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001)

O reconhecimento das diversas necessidades educacionais especiais é importante para que as escolas possam refletir e montar suas propostas pedagógicas no intuito de assegurar os recursos educacionais necessários, para assim “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001).

Segundo Ana Cristina Gipiela Pienta a escola inclusiva

precisa ser flexível em sua organização pedagógica, a fim de apoiar seus profissionais e criar ambientes de aprendizagem com base na promoção da cultura da diversidade, no desenvolvimento de redes de apoio aos estudantes e na adoção de abordagens efetivas de ensino, nas quais são identificados os interesses, as habilidades, as motivações e as limitações dos educandos (Pienta, 2020, p. 42)

O conceito de inclusão, segundo Pienta (2020), opõem-se ao conceito de integração. O processo de integração refere-se a ideia de preparar estudante para ser alocado na escolar regular “o que implica um conceito de *prontidão*, ou seja, o aluno que estiver pronto é transferido da escola especial para o ensino regular (Pienta, 2020, p. 25). Isto é, o aluno é que deve se adaptar à escola.

O conceito inclusão se refere ao processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir da diferença, ou seja, necessidades individuais são postas como princípio para a síntese de uma *práxis pedagógica* acolhedora e de valorização a diversidade, “oferecendo o que precisa para seu pleno desenvolvimento, respeitando seu ritmo e características pessoais” (Pienta, 2020, p. 25), objetivando tanto o desenvolvimento intelectual dos discentes com necessidades especiais quanto o respeito a estes.

O processo de inclusão escolar “pressupõe mudanças significativas, radicais mesmo, em bases estruturais da escola tradicional, como currículo, avaliação e metodologia” (PIENTA, 2020, p. 26). Estas mudanças devem ir além da postura pedagógica, podem e devem ser

estruturais, como na readequação dos espaços físicos como, por exemplos, instalação de rampas e elevadores para alunos com necessidades locomotoras, bem como na melhoria do material dos docentes e funcionários, estimulando-os a inovar e refletirem sobre seus papéis enquanto agentes mediadores e inclusivos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro do processo de inclusão escolar é essencial o diálogo entre a escola e a família, bem como a sociedade no geral, pois, este processo só pode ocorrer por meio do diálogo e de políticas públicas que assegurem a inclusão. A escola ganha destaque no processo inclusivo, pois está deve

possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional (Carvalho, 1997, p. 34-35).

E para que a escola possa implementar e agir no contexto do atendimento às necessidades especiais, as políticas públicas são essenciais para assegurar a inclusão escolar. No artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é destacado como os sistemas devem organizar o trabalho pedagógico para assegurar a inclusão escolar:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996)

Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O inciso III descreve a especialização adequada de professores, que deve estar capacitado para atender as demandas educacionais como, por exemplo, a utilização de Libras para alunos surdos, braile para alunos com deficiência visual, além de estar apto a várias metodologias para as diferentes deficiências, síndromes e transtornos. E para que isto ocorra, a formação continuada é essencial para qualificar os professores (Brasil, 2005).

Para que de fato ocorra a inclusão escolar no contexto da educação é preciso um alinhamento entre a comunidade escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para uma *práxis* educacional interativa e diferenciada, que transforme o ensino em algo significativo.

Destarte, a construção curricular precisa ser feita de forma inclusiva, que envolva a escola e a comunidade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi

Um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania (relativa a critérios de solidariedade e justiça, à alteridade, à descoberta e respeito do outro, ao aprender a viver junto etc.) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 492)

A partir desta perspectiva observa-se o papel da escola na elaboração curricular, alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), este sendo um componente articulador com a gestão democrática, isto é, essa relação dialógica engendra processos de participações na construção da educação e do ambiente escolar, inclusiva e que proporcione o desenvolvimento de habilidades e competência dos discentes.

No artigo 18 das Diretrizes para a Educação Especial, os cursos de formação devem habilitar os professores à:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001).

O docente, muitas vezes, é aquele que identifica transtornos de aprendizagem, que é caracterizada como problema na obtenção e desenvolvimento de funções cerebrais atuantes no processo de aprendizagem. Por isso, a importância de o professor conhecer as características dos principais transtornos de aprendizado para dar o melhor prosseguimento metodológico pedagógico e acompanhamento interdisciplinar.

2 Classificações das deficiências e implicações para a inclusão no ambiente escolar

Nos voltemos sobre estudantes com diferentes tipos de deficiências, pois conhecer as necessidades dos estudantes é o primeiro passo para a construção de uma educação inclusiva.

A deficiência visual é caracterizada como limitação ou perda das funções dos olhos, podendo ser total ou parcial. Nestes casos, o processo de inclusão destes alunos é preciso mudanças estruturais na escola, como marcações metálicas para o uso de bastão guia ou mesmo cão-guia. Além das mudanças estruturais, é necessário que o planejamento escolar seja revisto, que o professor possa incluir metodologias que trabalhem com outros sentidos como, por exemplo, a audição, o tato, o paladar e olfato, e quando for utilizado recursos visuais como, por exemplo, desenhos, símbolos e ilustrações, é preciso que seja adaptado anteriormente pelo professor.

Por apresentar uma grande gama de características, é basta difícil definir a deficiência intelectual. De forma geral, a deficiência intelectual pode ser delimitada como um conjunto de limitações em que habilidades correlacionadas à inteligência e ao raciocínio. Vale ressaltar que “a deficiência intelectual não é um transtorno médico e tampouco um transtorno mental” (Pienta, 2020, p. 85).

A deficiência intelectual está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, os estudantes com essa condição têm dificuldades em resolver problemas e de estabelecer relações sociais como, por exemplo, obedecer às regras.

O processo de intervenção pedagógica nesses casos deve partir do pressuposto em que o próprio aluno seja ativo no processo educacional e ligado às suas experiências de vida, ampliando a memória, noções de espaço, tempo e raciocínio matemático. É imprescindível que os estudantes com deficiência intelectual sejam agentes ativos, por meio de uma mediação pedagógica adequada, no processo de construção de conhecimento, levando sempre em consideração as características individuais e cognitivas de cada um, bem como a importância de trabalhar situações reais do cotidiano, contextualizá-las para transformar em material didático-pedagógico.

A deficiência física e motora pode ser definida como limitações da mobilidade e da coordenação motora e em alguns casos até a fala. Suas causas podem ser de ordem devido a falta, má formação ou deformação de um membro ou ainda em decorrência de lesões.

Em decorrência das diversidades de tipos e graus de deficiência física e motora, é preciso que cada caso seja analisado de forma individualizada, apontando necessidade específicas para montar as devidas adequações pedagógicas e estruturais, “pois são necessárias adequações arquitetônicas, estruturais, de mobiliário, tecnológicas (...) (Pienta, 2020, p. 84), como por exemplo, um estudante que use cadeiras de rodas precisa de rampas, banheiros adaptados.

A deficiência auditiva ou, como é mais conhecida, surdez é a perda da capacidade de perceber sons, que pode variar em diferentes graus. A surdez em crianças pode comprometer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A criança surda não aprende a língua oral, mas pode aprender, com estímulos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é reconhecida oficialmente como segunda língua do Brasil, no qual a criança pode se desenvolver plenamente.

Para os estudantes surdos a escola pode se tornar um desafio, tanto pelo desconhecimento da LIBRAS por parte dos docentes e de seus colegas de sala de aula, bem como a falta de abordagens diferenciadas torne o processo de ensino e aprendizagem inacessíveis para estes.

Para superar este problema o papel do Intérprete da Língua de Sinais (ILS), que atua como mediador em sala de aula, fazendo a interpretação da língua portuguesa para a LIBRAS, sendo um agente mediador entre o docente e os alunos e o aluno com surdez.

Ronice Müller de Quadros define o intérprete como

o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa (Quadros, 2004, p. 27).

O intérprete é um agente novo na educação. A inserção de Língua de Sinais só foi aprovada em 2012, com a lei nº 10.436, que a define como

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002)

É importante também que o professor utilize metodologias para além da oralidade para explicar o conteúdo escolar, podendo usar mapas, fotos, imagens, pinturas, entre outros elementos visuais, que possam ser integrados para facilitar a mediação do aprendizado; manter contato visual também é importante, se expressar gestualmente pode contribuir para o entendimento do aluno surdo.

Considerações finais

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência é de extrema importância a construção de uma sociedade mais igualitária e ordenada com princípios éticos de valorização à “diferença”.

A escola se destaca na inclusão de pessoas com deficiência em dois aspectos. O primeiro está relacionado ao desenvolvimento e bem-estar dos estudantes com deficiência, ressaltando sua importância e garantindo que tenham voz ativa perante a sociedade. Essa abordagem contribui para que esses indivíduos se tornem cidadãos, mais independentes e conscientes de suas capacidades. O segundo aspecto está ligado à desconstrução de estereótipos e preconceitos, mostrando por meio do convívio escolar e das práticas pedagógicas que a deficiência não é um fator que limita a interação social ou o desenvolvimento pessoal.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2001

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 9 out. 2001.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**. 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

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.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Fundamentos da educação especial e inclusiva**. - 1. ed. - Curitiba [PR]: Iesde, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC ;SEESP, 2004**

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPÍTULO 10- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Thaiza Samara Manaia de Lima

Licenciada em Pedagogia- Faculdade do Maciço de Baturité. Pós-graduação em educação especial, inclusiva e múltiplas deficiências-FAVENI. Mestranda em educação – Wold.University Ecumenal

RESUMO: O artigo tem o escopo de apresentar práticas pedagógicas e seus impactos na alfabetização e letramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, priorizando a importância de abordagens variadas e intencionais no processo de ensino-aprendizagem. A priori, discute-se como a diversificação das práticas pedagógicas trazendo à baila métodos fônicos, construtivistas e atividades lúdicas favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, sempre com a razoabilidade de respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Em consonância, enfatiza-se o papel essencial do professor como mediador, responsável por criar ambientes alfabetizadores e identificar e intermediar nas necessidades individuais dos estudantes, promovendo intervenções adequadas e significativas. O artigo traz uma análise do uso de recursos didáticos e tecnológicos, ressaltando como a integração de materiais concretos tipos: jogos, livros e plataformas digitais podendo potencializar o engajamento e o desempenho dos alunos no processo de alfabetização e letramento na escola saindo da prática da metodologia tradicional. Por conseguinte, destaca-se a relevância da avaliação formativa, que permite fazer o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas para garantir avanços efetivos e a superação de dificuldades na sala de aulas. As práticas pedagógicas variadas, mediadas por professores que tenham uma visão aberta a novas metodologias e apoiadas por recursos inovadores e avaliações constantes, são essenciais para promover uma alfabetização e letramento de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Palavras chaves: alfabetização- letramento-metodologia-ensino fundamental I.

ABSTRACT: The article aims to present pedagogical practices and their impacts on literacy and literacy skills in the early years of Elementary School I, prioritizing the importance of varied and intentional approaches in the teaching-learning process. A priori, it discusses how the diversification of pedagogical practices, bringing to the fore phonic, constructivist methods and playful activities, favoring the development of students' reading and writing skills, always with the reasonableness of respecting the different rhythms and learning styles of students. In line with this, it emphasizes the essential role of the teacher as a mediator, responsible for creating literacy environments and identifying and mediating the individual needs of students, promoting appropriate and meaningful interventions. The article presents an analysis of the use of didactic and technological resources, highlighting how the integration of concrete materials such as games, books and digital platforms can enhance students' engagement and performance in the literacy and literacy process at school, moving away from the practice of traditional methodology. Therefore, the importance of formative assessment is highlighted, as it allows for continuous monitoring of students' progress, enabling adjustments to pedagogical practices to ensure effective progress and overcome difficulties in the classroom. Varied pedagogical practices, mediated by teachers who are open to new methodologies and supported by innovative resources and constant assessments, are essential to promote quality literacy and literacy in the initial years of Elementary School I.

Keywords: literacy-literacy-methodology-elementary education I.

1.Introdução

A alfabetização e a educação básica são a base primária para o desenvolvimento educacional (formação) e o exercício completo da cidadania dos alunos. Devido à complexidade desses processos, torna-se necessário reconsiderar e pluralizar as práticas pedagógicas no trabalho do cotidiano escolar. A inflexibilidade dos métodos escolares antigos já não é comprometida para nosso atual grupo de alunos, assim, o professor deve possuir uma

abordagem reflexiva, flexível e até mesmo artística. Uma figura-chave nesse processo é o professor como facilitador. Não apenas um transmissor de conteúdos, ele atua como uma ponte entre a experiência prévia dos alunos e o novo conhecimento, ajudando a construir o pensamento e o uso significativo da linguagem. A mediação do professor se enriquece também se reuniu de numerosos recursos, como materiais práticos "mão na massa", jogos, livros, materiais digitais e ambientes didáticos. Aplicados deliberadamente no contexto, esses instrumentos fomentam o engajamento dos alunos e ampliam as oportunidades de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos escolares.

Outro aspecto relevante para o sucesso do processo de alfabetização é o uso da avaliação formativa, que difere da avaliação apenas para fins classificatórios; ela acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, valoriza avanços e fornece subsídios para intervenções pedagógicas mais eficazes. Nesse sentido, a avaliação desempenha um papel orientador, pois tende a apoiar o aluno na superação de desafios apresentados no circuito, bem como na construção do caminho de leitura e escrita. Nesse cenário, o presente trabalho pretende trazer uma discussão sobre a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas na alfabetização e educação básica, baseando-se em um levantamento bibliográfico e enfatizando:

- o papel mediador do professor;
- o uso de ferramentas didáticas e tecnológicas de apoio à aprendizagem;
- os resultados positivos da avaliação formativa.

Os estudos são fundamentados em autores recentes da área da educação e nas diretrizes atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma reflexão crítica sobre os caminhos abertos para uma alfabetização que seja inclusiva, dinâmica e significativa.

1.1. Metodologia

Foi utilizada a pesquisa com abordagem qualitativa é trabalhada com uma diversidade de características como utilizar a interpretação do contexto e a construção de uma identidade entre sujeito e objeto de pesquisa, Godoy (1995, p. 21) afirma que: Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando

“captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21). A pesquisa foi usada também a metodologia bibliográfica onde podemos citar o conceito de: GIL (1996) expõe que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, teses, revistas. Sendo assim, pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando-se adquirir conhecimentos a partir da utilização de informações primárias e secundárias, com a finalidade de solucionar problemas e hipóteses trabalhadas.

1.2. A Importância da Diversificação das Práticas Pedagógicas na Alfabetização

A alfabetização marca um dos marcos mais significativos do processo educacional, pois é quando uma criança aprende a decifrar e dar sentido ao mundo através da escrita. Mas a eficácia desse desenvolvimento só se concretiza na medida em que está associada às atividades pedagógicas diversificadas que utilizam vários métodos, abordagens e recursos, preocupando-se em responder às diversas formas de aprendizagem. Algumas são mais visuais, outras mais auditivas ou cinestésicas. Alguns são muito mais expostos a livros e à leitura antes de chegarem à escola do que outros, e, para alguns, a escola é a primeira vez que estão em um ambiente de aprendizagem específico para a alfabetização. Com essa variedade, um único método de ensino é insuficiente para que todos naveguem com sucesso pelo processo de alfabetização.

como a alfabetização não é a aquisição neutra de um conjunto de regras, mas implica na aceitação de pressupostos e valores de um mundo que não é seu, é como se a aprendizagem das letras fosse uma traição às origens socioculturais dos contextos menos letrados. (ibid., p.96) COLELLO.

A descentralização didática permite que o professor gerencie uma diversidade de modos de ensino: com jogos educativos, atividades lúdicas, contação de histórias, produção coletiva de textos, uso de tecnologias, leitura em círculo, entre outros.

Por exemplo, não é incomum ter salas de aula com um grande número de níveis de aprendizagem, presentes no sistema público. Uma variedade de estruturas instrucionais nesse cenário permite trabalhar em diferentes níveis de desafio e manter um controle mais próximo de alunos individuais.

Devemos também estar cientes de que a formação contínua dos professores é necessária para fomentar sua inovação de enriquecimento teórico e confiança.

A diversificação da pedagogia da alfabetização não é apenas conveniente: é uma obrigação se quisermos honrar o direito de todos a uma educação de qualidade. Defender caminhos únicos de aprendizagem garante que nenhuma criança fique para trás na jornada essencial de aprender a ler, escrever e entender o mundo.

1.3. O Papel do Professor como Mediador no Processo de Letramento

Assim, na definição de Soares (1998), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (p 39) Soares.

Ler e escrever é mais do que simplesmente decodificar letras e palavras; é a capacidade de ler e escrever de forma significativa na vida do indivíduo e do mundo social. Nesse ponto, o papel do professor é crucial – não como transmissor de conteúdo já elaborado, mas como mediador entre o conhecimento, o aluno e o contexto que ele habita. Ser mediador é compreender que a aprendizagem ocorre através da interação entre as pessoas. Reconhecendo o universo cultural, social e linguístico do aluno, o professor constrói essas conexões entre o que o estudante já sabe e o novo aprendizado. Ele sugere o uso da linguagem na vida cotidiana, como uma provocação do pensamento crítico, a leitura de vários gêneros, debates, interpretações e produção de textos, que são importantes para o aluno.

“O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é criança são capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.” Rego, (1995, p.74).

As mediações do professor também incluem o design consciente e deliberado de intervenções pedagógicas. O apoio baseado em textos e os convites ao pensamento estratégico são realizados pelo professor, que escolhe textos, sugere maneiras de lê-los e escrever sobre eles, e ajusta essas orientações em resposta às necessidades e potenciais da turma. Assim, o professor é uma pessoa que desenvolveu o processo pelo qual o aluno pode realizar uma operação independente e reflexiva de apropriação da linguagem. O professor mediador também confirmou que a alfabetização é um processo vitalício e que cada aluno se desenvolve em seu

próprio ritmo. Ele vê os erros como parte do aprendizado e estabelece um clima convidativo, favorável à expressão, ao discurso e à acessibilidade de diversos estilos de aprendizagem.

Como a teoria construtivista postula que o processo de produção do conhecimento é, teoricamente, centrado no sujeito - no caso, o aluno -, o professor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Essa leitura da teoria acabou produzindo inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função do ensino por parte do professor, pois intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno. (p. 25). Segundo Leite (2010).

Esse papel de mediação torna-se especialmente importante nas escolas públicas, locais de disparidades sociais e culturais significativas. O professor se torna um agente de mudança que ajuda o aluno a entrar na linguagem como meio de participação social, liberação e cidadania. Em suma, o professor mediador do processo de alfabetização ensina a “ler o mundo com olhos de crítico e coração de ser humano”. Ele não ensina apenas a escrever palavras, mas emprega a linguagem para perceber, alterar e habitar a realidade. Como tal, seu papel é crucial para tornar uma educação mais democrática e inclusiva.

2. Recursos Didáticos e Tecnológicos no Apoio à Alfabetização e Letramento

A alfabetização e as habilidades de leitura específicas etapas do processo de ensino e aprendizagem, que não se limitam ao ensino de leitura e escrita, pois pretendem evocar, em cada indivíduo, reflexões e críticas, bem como a competência das pessoas para estabelecer relações com o mundo por meio da linguagem. A introdução da tecnologia educacional, por outro lado, expande novas oportunidades para a leitura e alfabetização. Recursos como aplicativos educacionais, e-books e e-livros didáticos, vídeos interativos, jogos e simulações possibilitam um aprendizado personalizado e tornam o aprendizado mais interativo para os alunos (Lee, 2009), sendo uma ferramenta de facilitação útil para a educação inclusiva, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Bem utilizada, a tecnologia cria um ambiente em que o aprendizado é mais colaborativo, e os alunos assumem maior independência. Por meio de vídeos, áudios, animações e exercícios interativos, podem ser consultados diferentes gêneros textuais temáticos, resultando em fala, escuta atenta e compreensão escrita e oral, que são partes indispensáveis da alfabetização.

Dito isso, é essencial reiterar que a tecnologia não pode suplantiar o professor. É um artista da prática pedagógica e seu uso deve ser adotado em funções de objetivos de aprendizagem claros e situados. O professor toma as decisões sobre o quê, onde e como planeja

recursos com base nas necessidades particulares dos alunos em sua sala de aula, para que todos os alunos tenham igual acesso ao aprendizado. Além disso, o treinamento constante dos professores em tecnologias educacionais é necessário. Só assim eles desenvolvem um pensamento crítico e criativo sobre esses recursos, em vez de oferecer um uso superficial ou puramente de lazer dos dispositivos digitais.

Em suma, ao focar na intencionalidade e reflexão sobre o uso de recursos didáticos e tecnológicos no processo de alfabetização e proficiência em leitura, tais recursos tornam-se poderosas ferramentas de aprendizagem, atuam como instrumentos de inclusão e são colaborativamente responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades do século XXI. As escolas que regularam e investem nessas ferramentas abrem novas possibilidades para criar indivíduos alfabetizados capazes de lidar com as demandas da vida moderna.

2.1. A prática de materiais concretos, jogos, livros, recursos digitais e plataformas educacionais podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem e engajar os alunos.

Materiais concretos – blocos lógicos, peças de letras, miçangas, objetos manipuláveis e recursos táteis – são particularmente importantes na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente na área de alfabetização e leitura. Eles podem ver, sentir e manipular conceitos abstratos — e às vezes difíceis de entender — ajudando a construir suas próprias compreensões por meio do aprendizado investigativo e prático.

“Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (LIBÂNEO, 1994, p. 173)”.

Ler ainda é uma das bases mais firmes para o processo educacional. É por isso que a literatura infantil, as atividades de apoio e os livros de não ficção são tão valiosos. Em suas funções de terapeutas inteligentes, os livros ajudam a construir linguagem, imaginação, empatia e pensamento reflexivo, além de expandir o vocabulário e a compreensão de textos, quando bem escolhidos. Na era digital, existem ferramentas técnicas e plataformas de aprendizagem que adquiriram novas experiências de aprendizagem. Aplicativos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos educacionais, questionários online, jogos digitais e plataformas de leitura e escrita colaborativa, como Google Classroom, ou plataformas como Khan Academy e Wordwall, personalizam o processo educacional, monitoram o desempenho dos alunos em

tempo real e oferecem várias experiências de aprendizagem multimodais. Eles também apoiam o desenvolvimento de habilidades digitais, principalmente no século XXI.

3. Avaliação Formativa e seus Efeitos no Desenvolvimento da Alfabetização

É nesse contexto que a avaliação formativa surge como um procedimento, um processo contínuo e diagnóstico, que é um parceiro poderoso na construção da alfabetização. Diferentemente da avaliação somativa que intervém no final de um ciclo para medir e classificar o estudante que atinge o nível de desempenho, a avaliação formativa acompanha o caminho do aluno, detecta dificuldades, orienta ações pedagógicas e avalia o progresso. O professor pode, então, personalizar melhores suas práticas e tornar uma aprendizagem mais personalizada e inclusiva. No caso específico dos contextos de alfabetização, é ainda mais útil avaliar essa mudança, já que o desenvolvimento dessas habilidades, incluindo processos como a identificação de letras, a consciência fonológica, a construção do princípio alfabético, a compreensão de leitura e a produção escrita, é incremental.

“A motivação do aluno no contexto escolar é positivamente associada há um tipo de meta de realização que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que, por sua vez levam a decisões comportamentais e a reações afetivas. Cada meta de realização representa uma razão específica para o aluno aplicar esforços ou buscar outros objetivos desejáveis”. Bzuneck, (2009 p.71).

Observações, anotações, portfólios, círculos de discussão, produção de textos e atividades lúdicas são todos instrumentos essenciais, através dos quais o professor pode compreender como cada criança está construindo seu conhecimento. Em vez de punir o erro, a avaliação formativa o valoriza como parte da aprendizagem. Além disso, fornecer ao aluno feedback qualitativo e específico ao longo de todo o processo ajuda a dar-lhe autoconfiança e autonomia, permitindo desenvolver habilidades de leitura e escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também endossa essa ideia com a diretriz de que a avaliação deve ser formativa, com a característica de monitorar e orientar o processo de aprendizagem. Isso exige uma mudança de atitude: o professor não é meramente um juiz, mas uma ponte, um ajudante, um mentor, dedicado ao sucesso de todos. A avaliação formativa é uma contribuição pedagógica forte para uma alfabetização de prosperidade e relações sociais de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordagens variadas para a instrução de alfabetização são necessárias para atender às necessidades e preferências de aprendizagem dos estudantes e alcançar sucesso em um processo pedagógico amplo e reflexivo. Tais abordagens são todas capazes de usar diferentes métodos de ensino para criar situações de aprendizagem dinâmicas que sejam sensíveis a diferentes ritmos e mais eficazes para a aprendizagem. A intervenção do professor é de importância essencial. Não figurando apenas como meros transmissores simples ou mediadores do conhecimento, mas intermediários do diálogo que é estabelecido entre o aluno e o conhecimento, aconselhando, estimulando e ajustando suas estratégias à realidade, ao espaço e às características das aulas. É uma ação indispensável, sem a qual o ato de alfabetização não seria bem-sucedido, nem ajudaria a formar indivíduos críticos e socialmente ativos.

Oficinas com recursos didáticos e tecnologia (materiais concretos, jogos, livros e plataformas digitais) enriquecendo o ensino e a aprendizagem, envolvendo os alunos para que possam ser protagonistas do seu processo de alfabetização. Mostra que não apenas o resultado, mas também o processo é o que conta para o orgulho e a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS:

- BORUCHOVITCH, Evelyn e BZUNECK Jose Aloyseo, **A Motivação do Aluno**. Vozes, Petrópolis, 2009.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: o que será que será?**. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos).
- Gil, A. C. (1996). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- LEITE, S. A. S. **Notas sobre o processo de alfabetização escolar**. In: LEITE, S. A. S. (org). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.
- REGO, Tereza Cristina, Vygotsky, **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Vozes, Petrópolis, 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 11- PROJETOS DE LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gibson Marcelo Galvão de Sousa

Mestrando (a) em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. E-mail: gibson.sousa@gmail.com

RESUMO: No Brasil, a situação da alfabetização de crianças é um desafio persistente. Dados de 2016 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), revelam um cenário preocupante: 54% dos alunos que deveriam estar plenamente alfabetizados ainda demonstram baixa proficiência leitora em disciplinas fundamentais como Língua Portuguesa e Matemática. Especificamente, em escolas públicas, 54,73% dos estudantes não compreendem, interpretam e extraem as informações de um texto lido, indicando uma falha significativa na construção das habilidades de leitura. Diante disso, o artigo em questão apresenta e discute os resultados de uma experiência pedagógica com projetos de letramento em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, composta por 13 alunos de uma escola estadual. O trabalho se baseia em sólidas fundamentações teóricas, como os Estudos de Letramento e a Teoria da Complexidade, buscando uma compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Interdisciplinaridade. Leitura. Projeto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo dados de 2016 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Brasil, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), 54% dos alunos que deveriam estar alfabetizados demonstram pouca proficiência leitora em áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e Matemática. Mais precisamente, 54,73% dos alunos de escolas públicas demonstraram não ter o domínio da leitura, pois não conseguem compreender, interpretar e retirar informações de um texto lido. Dentre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, demonstram ter dificuldade em identificar a linguagem figurada em poemas, tirinhas, fábulas etc., além de localizar informações em textos de natureza científica. Assim, a escola precisa repensar as práticas de letramento e possibilitar uma articulação da vida escolar à vida social mais ampla a partir do trabalho com através de temas da atualidade que estão em circulação na mídia e despertar o interesse dos alunos pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Nas práticas de leitura e compreensão de textos, 54,46% têm dificuldade de usar as quatro operações matemáticas (somar, subtrair, multiplicar e dividir), além de não saber interpretar gêneros discursivos como os gráficos e as tabelas. Em relação à escrita, as dificuldades dos alunos também são preocupantes. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), aos 8 anos de idade, o aluno deveria estar alfabetizado ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática, mas em algumas

regiões do país como Norte e Nordeste o percentual de alunos que não estão devidamente alfabetizados nessas duas disciplinas chega a mais de 70%. Assim, atualmente, quando se observa um crescente avanço nas Tecnologias da Comunicação e da Informação e uma procura imensa pelas redes sociais, por mais inacreditável que possa parecer, ainda existem alunos que acreditam saber ler, mas não compreendem satisfatoriamente aquilo que está escrito, surgindo assim uma necessidade de alfabetizar letrando para que o aluno possa efetivamente fazer uso da leitura e da escrita nas diversas situações de comunicação. Desta forma, será que podemos avançar e concretizar um trabalho que articule saberes de diferentes componentes curriculares, utilizando uma proposta interdisciplinar? Como desenvolver uma prática pedagógica mais eficaz que proporcione uma aprendizagem mais significativa das diferentes disciplinas do currículo escolar? Como garantir o direito de aprender a ler e escrever na escola pública?

Na tentativa de responder a essas questões e oferecer melhores condições de aprendizagem das práticas de leitura e escrita na escola, neste trabalho, tenho por objetivo discutir resultados de uma experiência de trabalho com projetos na perspectiva do letramento, cujo propósito era trabalhar leitura e escrita como práticas sociais, inserindo os alunos na cultura letrada, conforme Kleiman (2008), nos diz que quando a prática social estrutura a sala de aula, o eixo do planejamento é a ação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se configura como uma pesquisa-ação por desenvolver o conhecimento através de uma ação prática que favorece o conhecimento.

A experiência foi desenvolvida, no ano letivo de 2017, com 13 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Professor Antônio Fagundes, localizada na Avenida das Fronteiras, 2295, no bairro Potengi, o qual está localizado na Zona Norte de Natal/RN. São crianças que vivem em situação de risco e de vulnerabilidade social, e que moram num ambiente marcado pela violência decorrente do tráfico de drogas.

O processo de geração de dados se deu a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento dividido em quatro etapas. Primeiro, foi feita uma sondagem acerca do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática do projeto, a violência vivida pelos alunos. Depois, foi aplicado um questionário para que algumas perguntas fossem tabuladas. Foram realizadas entrevistas com os familiares dos alunos e moradores da comunidade onde se situa a escola na qual os referidos alunos estudam, a fim de mapear causas e impactos da violência nessa comunidade do entorno da escola.

Além disso, no desenvolvimento do projeto, foram trabalhadas práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, com a realização de oficinas de letramento em que o foco foi a leitura e a escrita de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), considerando que alguns alunos ainda não estavam plenamente alfabetizados.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Atualmente, faz-se necessário proporcionar momentos para discussão junto ao corpo docente, sobre as práticas de letramento a que os alunos têm acesso na escola, porque essas práticas possuem uma relevância significativa em todas as etapas da Educação Básica. A escola deve desenvolver o letramento dos alunos de modo que ele continue aprendendo ao longo da vida. Para isso, o currículo escolar precisa ser diversificado, considerando os múltiplos letramentos, a fim de que os alunos possam se tornar cidadãos letrados e autônomos, de modo que eles possam se tornar capazes de mudar a sua realidade social, tornando-se agentes de mudança.

Um aspecto a ser observado em relação aos letramentos desenvolvidos na escola pública, diz respeito aos resultados apresentados nas avaliações indicadas pelo Ministério da Educação que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos alunos das escolas públicas brasileiras. Nesse quesito, ainda precisamos avançar, pois saber ler, escrever e contar é uma necessidade de sobrevivência na sociedade letrada, mas o ensino da língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, não tem respondido satisfatoriamente a essas necessidades. E, se observarmos o domínio das quatro operações básicas da Matemática, teremos um cenário bem mais caótico.

Para que o processo de letramento aconteça, ou seja, para que o educando venha a ler e escrever, é preciso reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som e letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal e ao domínio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), mas nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa (BRASIL, 1997).

Ser alfabetizado não depende somente do domínio do código linguístico, dos aspectos formais da língua. Ser alfabetizado implica uma compreensão crítica e contextualizada da sociedade. Implica aprender a ler o mundo e se posicionar diante da realidade (FREIRE, 2008;

FREIRE, 1990; MACEDO, 1990). Ler é muito mais do que conhecer as letras e os sons que elas produzem ao ser agrupadas em sílabas, em palavras ou em frases. Saber ler exige ir além dessa ação mecânica e transformar tais ações em prática social, compreendendo os sentidos das palavras e dos textos. Essa é a grande diferença entre alfabetização e letramento. Saber ler envolve a mobilização de diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento.

Ao docente, cabe, dentre outros, o papel de mobilizador dos conhecimentos a serem transmitidos, os recursos a serem utilizados e as capacidades dos alunos, sendo, portanto, um agente de letramento em parceria com seus alunos, buscar alternativas de resolução de problemas, estimulando a autoconfiança, promovendo novas capacidades e minimizando as dificuldades.

O termo “letramento” para Soares (2009) é uma versão inglesa da palavra *Literacy*, e possui um conceito de um produto da participação do indivíduo em práticas sociais que usam a escrita como o seu sistema simbólico, independente do envolvimento de atividades de leitura e escrita. O letramento está relacionado com o uso da escrita na sociedade, e com o impacto da escrita na via moderna.

Neste trabalho, assumimos o conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19), “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para essa autora, ser letrado é utilizar as práticas mediadas pela escrita. Nessa perspectiva, Kleiman (2000 p.238) define Projeto de letramento com uma:

[...] prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Sendo assim, o letramento viabiliza ao sujeito não apenas as ações de ler e de escrever, mas promove a compreensão das necessidades sociais da leitura e da escrita. Isso porque, é na escola, como uma agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que os alunos vivenciam as práticas sociais letradas. E, na sociedade atual, o indivíduo para ser considerado como alguém letrado, este deverá saber ler e escrever, e assim poder agir como um sujeito de linguagem em diferentes contextos nos quais as práticas sociais da leitura e da escrita são utilizadas.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA: O DIÁLOGO ENTRE SABERES

A multidisciplinaridade busca à integração do saber através do estudo de um determinado objeto de mesma e única disciplina ou através de várias delas. De acordo com os estudos realizados por Fazenda (1998), a interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligada ao conceito da disciplina, onde a interpenetração sem a destruição básica às ciências conferidos.

Pois, ao tratamos da interdisciplinaridade na educação, não devemos continuar somente na utilização de uma prática não somente oriunda da teoria, mas é necessário que se realize a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente dentro deste contexto. Através desse pensamento, falar de interdisciplinaridade no contexto escolar, curricular, pedagógica ou didática há uma necessidade de imergir nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade destes conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (Fazenda, 2008).

O nome transdisciplinar não é novo, estudos no Brasil é datado na segunda metade do século XX, mais especificamente em 1970, Jean Piaget, questionou a fragmentação das disciplinas. Desde a origem do homem, a atitude transdisciplinar o acompanha. Isso ocorre pelo fato de ser o homem um produto da natureza biofísica e cósmica, essa mesma natureza que sempre se comportou de forma transdisciplinar, o homem se inseri na sociedade e evolui através de um comportamento transdisciplinar. A sua forma de raciocinar, sentir, organizar é direcionado pelo meio no qual ele se desenvolve e o transforma em ser humano.

Na abordagem transdisciplinar, a descrição geral envolve uma composição de todas as disciplinas e interdisciplinas através de um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um modelo de sistema composto através de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos métodos utilizados (JAPIASSU, 1976).

A transdisciplinaridade está fundamentada em três pilares básicos: a transdimensionalidade do espírito, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 2000). Os três pilares da metodologia transdisciplinar estão mutuamente implicados, mas, como o foco fundamental recai no segundo pilar, o da lógica do terceiro termo incluído, convém iniciar a explicação a partir desta lógica que se contrapõe à lógica clássica, nos termos de “antagônicos, embora, complementares”.

Desta forma, o trabalho docente através da abordagem transdisciplinar favorece um conhecimento mais amplo e diversificado ao aluno e oportuniza um saber mais abrangente e

significativo. Ressalto que o professor deve observar também tudo aquilo que está escrito acerca dos quatro pilares da educação, propostos pelo relatório Dellors, da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

O professor necessita levar em conta a necessidade de criar um espírito investigativo não só de conteúdo, mas de métodos, construir núcleos interiores que fossem flexíveis à criação de alternativas do fazer profissional, convivendo do reconhecimento de si diante do outro, permanentemente situando-se e reconhecendo-se como humano em sua dignidade. Somente a educação integral do ser humano, que harmonize efetividade e afetividade, será capaz de apontar caminhos para a planificação da vida em nosso planeta, construindo um novo humanismo que se situa ao lado das outras formas de vida no planeta e não acima delas, conforme nos fala (NICOLESCU, 2000).

Neste trabalho, para subsidiar a interligação dos saberes, destacamos o conceito de interdisciplinaridade para promover o diálogo entre diferentes componentes curriculares, como a Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Geografia.

O PROJETO DE LETRAMENTO: A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A escolha do tema para ser trabalhado nesse projeto surgiu através de uma conversa em sala, em virtude do aumento da violência vivida na comunidade que eles vivem. Durante a realização desse projeto os alunos participaram de oficinas de leitura de reportagens, charges, notícias. Além de elaborarem uma entrevista, e realizaram trabalho com tabelas e gráficos. A proposta era a elaboração de uma carta aberta, mas devido à greve, não deu tempo produzir a mesma, apenas estudá-la, porque, quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos diz no artigo 7º da Lei de nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. Porém, o que podemos observar atualmente é que a falta de segurança tem sido notícia de forma rotineira apresentada nos telejornais, rádios e revistas. E, conforme o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006, existem diversos tipos de violência, tais como: física, psicológica, doméstica, familiar, dentre

outras. No desenvolvimento do projeto, a temática da violência física, marcada por um alto número de homicídios na comunidade, foi abordada em sala de aula por ser uma problemática real na vida dos alunos da escola onde realizamos a experiência.

O projeto foi desenvolvido no ano letivo de 2017, com os alunos do 5º ano, turma B dos anos finais do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Professor Antônio Fagundes. O tema trabalhado foi a violência urbana, numa proposta de interligação de saberes numa perspectiva transdisciplinar. Assim o projeto envolveu diferentes áreas do conhecimento como as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As atividades do projeto contemplaram um trabalho com as práticas de leitura e escrita através oficinas de leitura, de escrita e de desenho livre. Nessas oficinas, houve a produção e a análise de gráficos, de questionário e leitura de mapas geográficos para situar o problema da violência no Brasil, no RN e em Natal. A princípio, como ponto de partida, foi utilizado o gênero textual notícia veiculada no dia 20 de Outubro de 2017, a qual mostrava que um aluno atirou em colegas dentro de uma escola em Goiânia e matou dois colegas. Essa notícia veiculada nas redes sociais e na TV foi trazida para a sala de aula pelos próprios alunos, pois a violência é uma realidade na vida deles em sua comunidade.

Então, através de uma roda de conversa, buscou-se trabalhar o conhecimento dos alunos acerca da temática, e perguntou-se o que eles achavam de um adolescente utilizar-se de uma arma de fogo para se defender? Os alunos pontuaram que não era admissível esta atitude, e que haveria outros meios para que o aluno resolvesse o problema. Ainda relacionamos os tipos de violências que eles conheciam, e os tipos de armas que eles conheciam. Trabalhamos em Língua Portuguesa a oralidade. Em Matemática, estudo dos gráficos elaborados e dos índices de violência e a tabulação do questionário elaborado. Em Geografia, por se tratar de uma problemática vivenciada na localidade onde os alunos vivem, foi trabalhada a localização geográfica da comunidade e em Artes, a produção de mensagem de paz com ilustrações.

Pensando numa solução para que haja uma desistência de formato engessado, (Silva, 1999) sugere o abandono de um currículo pré-definido utilizado nas escolas atualmente, e que seja adotado um novo currículo dentro da sala de aula.

A construção deste currículo deve ser feita pelo docente no seu dia a dia, relacionando o seu trabalho como o meio, buscando a compreensão da realidade que o discente vive e está inserido, promovendo a o diálogo entre o professor e o aluno para que haja a construção do saber.

Para que ocorra a construção de um currículo informal, mas significativo, retirado da realidade do aluno, Fazenda sugere a necessidade da dissolução dos obstáculos existentes entre as disciplinas, promovendo uma visão interdisciplinar do saber "que respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor" (Fazenda, 1992).

O Currículo no trabalho com o Projeto de Letramento se torna emancipatório, porque o aluno tem mais autonomia de estudar o que é importante para ele, o que é de interesse dele (Santos, 2012), e assim orientados, destacarão a importância na leitura, e a escrita será trabalhada como ferramenta para inserção social, favorecendo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos é uma alternativa que o docente poderá utilizar para adotar uma postura inovadora em sua prática pedagógica, posto que viabilizam um currículo emancipatório. As ideias que fundamentam esse tipo de currículo tiveram início nos anos de 1970, nos Estados Unidos, através de um movimento de reconceptualização do currículo, oriundo da rejeição de um caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular (SILVA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido através do Projeto de letramento violência na escola proporcionou uma maior autonomia aos seus participantes, à medida que esse projeto imprimiu um novo sentido às atividades de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula.

Na experiência em foco, percebeu-se que os alunos envolvidos puderam aprender a ler notícias, reportagens e charges que tratam da temática abordada no projeto de letramento, a violência urbana, discutida em sala de aula, além da utilização do dicionário para obter o significado das palavras desconhecidas. Isso porque, as atividades propostas foram desenvolvidas a partir de um problema de interesse do aluno, envolvendo atividades de leitura e escrita por parte dos alunos, e que ainda circulam na sociedade na qual eles estão inseridos Kleiman (2000).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M., **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro editora, 2008.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/aluno-atira-em-colegas-dentro-de-escola-em-goiania-e-mata-dois.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

FAZENDA, I. C. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo. Loyola, 1992.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B., SIGNORINI, I. (org.). **Ensino e a formação do professor**. Porto Alegre. Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva a social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

SILVA, T. T. (1999). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

CAPÍTULO 12- REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ATUAIS

Maria da Conceição Carvalho Costa

Mestre em Ciência da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL.

ceicaocarvalhocs@gmail.com

RESUMO: A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um direito fundamental e inalienável, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou princípios democráticos e igualitários para todos os cidadãos. Neste contexto, o reconhecimento da diversidade humana e das necessidades específicas das pessoas com deficiência tem motivado a construção de um aparato legal e político voltado para a promoção da equidade no acesso e na permanência escolar. A emergência de normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) sinalizam avanços significativos no campo da legislação educacional inclusiva. **Palavras-chave:** Inclusão. Educação. Legislação. Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um direito fundamental e inalienável, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou princípios democráticos e igualitários para todos os cidadãos. Neste contexto, o reconhecimento da diversidade humana e das necessidades específicas das pessoas com deficiência tem motivado a construção de um aparato legal e político voltado para a promoção da equidade no acesso e na permanência escolar. A emergência de normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) sinalizam avanços significativos no campo da legislação educacional inclusiva.

Contudo, a efetivação desses dispositivos enfrenta entraves que ultrapassam o âmbito normativo. A existência de uma legislação robusta nem sempre se traduz em práticas pedagógicas consistentes com os princípios da inclusão. Persistem desafios estruturais, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a resistência de parte da sociedade e das instituições às mudanças propostas.

Neste cenário, é fundamental compreender como a legislação inclusiva é aplicada na prática e quais são os elementos que potencializam ou limitam sua implementação em contextos reais.

Este artigo propõe uma análise crítica e crescente da legislação brasileira voltada à educação inclusiva, explorando seus fundamentos, suas diretrizes e os principais desafios

enfrentados por gestores, docentes e demais agentes educacionais. Com especial atenção à realidade do Estado do Rio Grande do Norte, buscamos evidenciar experiências locais que possam ilustrar tanto os avanços quanto as limitações deste processo. Através dessa reflexão, objetiva-se contribuir para o fortalecimento de uma prática educacional fundamentada em princípios de justiça social, equidade e anticapacitismo, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva, enquanto direito fundamental e política pública de equidade, representa um dos mais complexos e desafiadores compromissos do Estado democrático de direito. A análise aqui empreendida evidencia que a trajetória brasileira em direção à inclusão educacional de pessoas com deficiência é marcada por uma tessitura de marcos legais e normativos que, embora robustos, encontram limites na concretude de sua aplicação cotidiana.

As legislações analisadas — da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão de 2015 — constituem não apenas dispositivos legais, mas expressões de uma transformação paradigmática que desloca a deficiência do campo biomédico e assistencialista para o campo dos direitos humanos. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser um favor ou concessão para tornar-se uma exigência ética, política e pedagógica. Ainda assim, como demonstrado na análise, a persistência de práticas capacitistas, a formação docente incipiente e a fragmentação das políticas públicas configuram barreiras estruturais à efetividade dos direitos garantidos.

O exame da experiência do Rio Grande do Norte, por sua vez, demonstra que políticas públicas territorializadas, com planejamento intersetorial e formação continuada, têm o potencial de traduzir os princípios legais em ações concretas de inclusão. A atuação da SUESP, as normativas estaduais e a criação de estruturas específicas de atendimento revelam uma experiência que, embora ainda enfrentando desafios de financiamento e abrangência, caminha no sentido da democratização do acesso e da permanência com aprendizagem.

Portanto, as reflexões iniciais aqui construídas sinalizam que a legislação, embora imprescindível, não é suficiente por si só. É necessário um compromisso coletivo — entre Estado, sociedade civil, comunidade escolar e academia — para romper com as lógicas excludentes historicamente arraigadas e promover uma cultura escolar inclusiva e anticapacitista. As próximas seções buscarão aprofundar essa discussão, articulando marcos

legais, práticas pedagógicas e perspectivas críticas, com vistas à consolidação de uma escola que, de fato, acolha todas as diferenças como parte constitutiva do processo educativo

1.FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória legal da educação inclusiva no Brasil representa um percurso de transformação sociopolítica e jurídica, ancorado na busca por equidade, justiça social e reconhecimento da diversidade. A Constituição Federal de 1988 inaugura um novo marco civilizatório ao estabelecer, de forma explícita, a igualdade de todos perante a lei (Art. 5º) e o direito de acesso universal à educação (Arts. 205–214), com diretrizes específicas que incluem a atenção às pessoas com deficiência (Art. 227). Tal previsão rompe com uma tradição excludente e inaugura um processo de institucionalização dos direitos educacionais para essa população. Nesse contexto, a Lei nº 7.853/1989 emerge como instrumento complementar essencial, pois trata pela primeira vez de forma sistematizada dos direitos das pessoas com deficiência, instituindo medidas de apoio educacional, social e profissional, além da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE).

2. AVANÇOS COM A LDB E A EXPANSÃO NORMATIVA NO SÉCULO XXI

A consolidação desse arcabouço jurídico ocorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), cujos artigos 58 a 60 estabelecem o atendimento educacional especializado (AEE) como eixo estruturante da política de inclusão. A LDB firma a diretriz de que o AEE deve ocorrer, preferencialmente, no ensino regular, superando paradigmas segregacionistas e estabelecendo novos princípios pedagógicos voltados à inclusão. A partir dos anos 2000, observa-se uma expansão normativa significativa, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial (1999) e as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que preveem, respectivamente, atendimento prioritário e normas gerais de acessibilidade arquitetônica e comunicacional. O Decreto nº 6.094/2007 consolida essas ações ao comprometer os entes federativos com metas claras de acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas regulares.

3. COMPROMISSOS INTERNACIONAIS E CONSOLIDAÇÃO LEGAL

No plano internacional, a adesão e posterior ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), com status de emenda constitucional desde o Decreto nº 6.949/2009, insere o Brasil em uma rede global de compromissos com a inclusão. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reforça o direito a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade em todos os níveis, apontando para a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Em consonância, o Ministério da Educação institui, ainda em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo ações como formação continuada de docentes, ampliação de salas de recursos multifuncionais e estímulo ao ensino colaborativo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) consolida as garantias legais da inclusão ao tratar a educação como direito humano fundamental. Seu Art. 28 reafirma o princípio da não discriminação, proíbe a recusa de matrícula em instituições públicas ou privadas e determina a oferta obrigatória do AEE.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Conforme visto, essa lei também aponta para o papel intersetorial do Estado, destacando a articulação entre saúde, educação e assistência social como condição para a efetividade da inclusão.

Assim, esse dispositivo reforça que a inclusão educacional não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim uma ação compartilhada entre diferentes políticas públicas, sendo essencial para a efetivação de direitos e para a superação das barreiras que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

No entanto, o Decreto nº 10.502/2020 — que propunha uma política de educação especial paralela — configura como uma tentativa de retrocesso que gerou forte reação social e institucional.

O inciso III do artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 10.502/2020 expressam visões opostas sobre a educação de pessoas com deficiência. Enquanto a LBI promove a inclusão escolar na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado (AEE), serviços de apoio e adaptações razoáveis que garantam autonomia e igualdade no acesso ao currículo, o Decreto propunha uma política paralela, permitindo a oferta de educação em classes ou instituições segregadas.

A diretriz da LBI está alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que assegura o direito à educação inclusiva como princípio constitucional. Já o Decreto nº 10.502/2020, embora alegasse respeito às especificidades dos estudantes, retomava práticas excludentes e capacitistas ao reforçar a separação institucionalizada, contrariando os avanços normativos nacionais e internacionais.

Essa proposta gerou ampla contestação de entidades da sociedade civil, especialistas e órgãos públicos, culminando em sua suspensão e revogação pelo Supremo Tribunal Federal, que reafirmou a inclusão como diretriz constitucional inegociável. O confronto entre esses dispositivos revela um embate político e ético sobre o papel da escola e os direitos das pessoas com deficiência, evidenciando que o caminho para uma sociedade inclusiva passa pela valorização da diversidade e pelo compromisso com a equidade educacional.

4. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DO RIO GRANDE DO NORTE

No contexto estadual, o Rio Grande do Norte destaca-se por estruturar ações voltadas à inclusão por meio da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), vinculada à Secretaria de Estado da Educação. As 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs) atuam com supervisores de Educação Especial que articulam as demandas das escolas com as políticas da SUESP. A rede estadual conta com sete Centros de Educação Especial, além de Núcleos de Atendimento Especializado em várias regiões do estado.

Normativamente, a Resolução nº 03/2016 estabelece a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em todas as etapas da Educação Básica, o que demonstra o compromisso local com os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei Brasileira de Inclusão. Essa resolução também se conecta ao Plano Estadual de Educação

(2015–2025), especialmente com a Meta 4, que visa garantir o atendimento educacional especializado e a permanência na escola regular para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Além das normativas, o Rio Grande do Norte tem promovido práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem inclusiva, como a formação de professores em temáticas específicas (autismo, deficiência intelectual, deficiência múltipla), o uso de tecnologias assistivas e a produção de materiais acessíveis. Os investimentos em acessibilidade arquitetônica e comunicacional também têm sido prioritários, ainda que a cobertura não atinja todas as unidades escolares.

A articulação com instituições de ensino superior para qualificação de recursos humanos e a criação de redes de apoio intersetorial apontam para um modelo promissor de gestão da educação inclusiva, ainda que desafios persistam no que tange à continuidade orçamentária, à capacitação permanente de docentes e ao combate às práticas capacitistas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da legislação sobre educação inclusiva no Brasil revela avanços normativos significativos, que reposicionam as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e cidadãos plenos no processo educacional. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência- CDPD e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão são marcos que consolidam uma base legal robusta e em consonância com os princípios dos direitos humanos.

No entanto, a efetivação desses dispositivos ainda esbarra em desafios estruturais, culturais e políticos muitas vezes também traduzidos em barreiras atitudinais nos cotidianos escolares.

Nesta perspectiva, corroboramos com o pensamento de que é preciso avançar na institucionalização das políticas inclusivas nos sistemas de ensino, ampliar a formação docente, garantir financiamento adequado e assegurar a participação ativa das famílias e da sociedade civil na construção de uma escola verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 28/05/2025

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 28/05/2025

Silva, R. M. da, & Cenci, A. (2022). A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte. *Revista Letra Magna*, 18(30), 24–44. <https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2146>

SILVA, C. L da. Escola democrática, escola inclusiva. Diversa educação inclusiva na prática. Set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 28/05/2025

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 Disponível em : <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-10502-2020-09-30.pdf>

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>

RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em: <https://www.diariooficial.rn.gov.br>

RIO GRANDE DO NORTE. Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025). Disponível em <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em 28/05/2025

SOBRE OS ORGANIZADORES

Francimária de Aquino Silva Brilhante

- Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), conclusão em 2008.
- Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído em 2011.

Michelly Rayane Romualdo Branco

- Citada como membro de comissão editorial em publicações acadêmicas, como o “Panoramas Educacionais na Atualidade” researchgate.net.
- Colaboradora em obras coletivas na área de educação contemporânea (organização e capítulos) .
- Mestre em Ciências da Educação.

Patrício Borges Maracajá

- Engenheiro Agrônomo formado pela Universidade Federal da Paraíba (UF-PB), 1981.
- Doutor em Engenharia Agrônômica (Entomologia) pela Universidad de Córdoba, Espanha (1991–1995), com revalidação pela USP-ESALQ em 1996. Conceito CAPES 7.
- Professor e pesquisador com atuação em ecologia, evolução e biodiversidade; envolvido em extensão rural e ensino superior gvaa.com.br+15escavador.com+15researchgate.net+15.

Aline Carla de Medeiros

- Licenciatura em Biologia pela UVA, 2008.
- Especialização em Educação Ambiental pela FIP, 2011.
- Mestre em Sistemas Agroindustriais pela UFCG (Campus Pombal), 2014.
- Doutora em Engenharia de Processos pela UFCG, com doutorado concluído em 2020.

Flávio Franklin Ferreira de Almeida

- Coordenador de Extensão (COOEX) e presidente do Comitê Editorial da Revista COOPEX-UNIFIP.
 - Professor na Faculdade Católica da Paraíba, atuando nos cursos de Direito, Ciência da Computação, Marketing, Filosofia e Educação Física.
 - Experiência em economia, administração, marketing e ciências sociais.
 - Publicações sobre educação, ensino/pandemia e organização de anais acadêmicos escavador.com+1unifip.edu.br+1.
-

 **Marcos Vitor Costa Castelhana**

- **Mestre em Ciências da Educação, graduado em Psicologia. Atualmente, está como coordenador adjunto do curso de Psicologia da Faculdade Sucesso – FACSU.**

 **Layon Rodolfo Dutra da Silva Santos**

Graduado em Direito, e professor de variadas disciplinas no curso de Direito da Faculdade Sucesso - FACSU.