JOSÉ EDSON CAVALCANTE DA SILVA
ELLEN MAIANNE SANTOS MELO
(ORGANIZADORES)

CONEXÕES II

MENTES ABERTAS PARA O CONHECIMENTO

EDITORA EDFIKA

Esperamos que, a partir da leitura dessa obra, possamos refletir sobre a educação em seus mais diferentes contextos, pensando em uma educação plural a partir da coletânea literária dos autores que compõem esta produção intelectual e científica. O objetivo desta obra é trazer diferentes temas em torno da educação, a fim de discutir e apresentar diversos temas que fazem parte do cotidiano de escolas, professores, estudantes, instituições e modalidades de ensino que precisam ser discutidos, analisados, aperfeiçoados e desenvolvidos em prol de uma educação de qualidade para todos.

ISBN: 978-65-85231-37-4
9 786585 231374
doi 10.29327/5542937

EDITORA EDFIKA

CC BY SA

CONEXÕES II

MENTES ABERTAS PARA O CONHECIMENTO

© COPYRIGHT 2025 BY EDITORA EDFIKA.

Edição: Ellen Maianne Santos Melo.
Diagramação: José Edson Cavalcante da Silva.
Revisão Textual: Ellen Maianne S. Melo e
José Edson C. da Silva.
Capa: Editora Edfika.
Prefácio: Luis Carlos Soares da Silva.

Esta obra é licenciada sob uma Licença CreativeCommons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528m

Silva, José Edson Cavalcante da. [e] Melo, Ellen Maianne Santos**.**

CONEXÕES II: MENTES ABERTAS PARA O CONHECIMENTO – 1ª Edição / José Edson Cavalcante da Silva e Ellen Maianne Santos Melo (Organizadores). – Arapiraca / Alagoas: Editora Edfika, 2025.

224 p.

ISBN**: 978-65-85231-37-4** (Livro Digital)

1. Conhecimentos 2. Mentes Abertas 3. Conexões 4. Educação 5. Pesquisa 6. Docência I. Título II. Autor.

CDD B869.8
CDU Coletânea (081.1) e Miscelânea (089.3); 082.2

Índices para catálogo sistemático:
B869.8 – Coletânea / miscelânea.

JOSÉ EDSON CAVALCANTE DA SILVA
ELLEN MAIANNE SANTOS MELO
Organizadores

CONEXÕES II

MENTES ABERTAS PARA O CONHECIMENTO

EDITORA EDFIKA

COMITÊ EDITORIAL

Dr. Elias Rocha Gonçalves
SEEDUC / Rio de Janeiro - RJ

Me. Maria Fabiana Brito Santos
SEMED / Recife – Pernambuco

Drª. Elizabete Amorim de Almeida Melo
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Dr. Jenivaldo Lisboa de Araújo
SEDUC / AL – Escola Estadual Muniz Falcão

Drª. Ellen Maianne Santos Melo
Instituto Federal de Alagoas – IFAL/Arapiraca

Me. Luis Carlos Soares da Silva
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

“Pouco conhecimento faz com que as pessoas se sintam orgulhosas. Muito conhecimento, que se sintam humildes. É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o céu, enquanto que as cheias as baixam para a terra, sua mãe.”

Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

PRFÁCIO – *Luis Carlos Soares da Silva 11*

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA 1ª ETAPA DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) - Marcos Paulo Barata Ferreira 13

CAPÍTULO II

A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRA AS DROGAS - Lívia Emanuela dos Santos da Silva 29

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DA EJA E O PROCESSO DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA - Marcos Paulo Barata Ferreira 41

CAPÍTULO IV

GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO - Luciano José Machado da Silva / Maria Aparecida Barbosa / Maria de Fátima Barbosa dos Reis 63

CAPÍTULO V

AUTISMO E JOGOS MATEMÁTICOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS - Janete Selma Mendes Monteiro Ribeiro 83

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL E AS BARREIRAS ENCONTRADAS PELO PROFESSOR NA SALA DE AULA - Dilciclei Ferreira da Silva Ribeiro.....107

CAPÍTULO VII

INCERTEZAS E (RE) EXISTÊNCIAS NA DOCÊNCIA DA EJA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS - Marcos Paulo Barata Ferreira 131

CAPÍTULO VIII

DESAFIOS CULTURAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Silvilene da Silva Ferreira 151

CAPÍTULO IX

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAPÁ - Marcos Paulo Barata Ferreira 163

CAPÍTULO X

DESAFIOS ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - Elizete de Oliveira Silva Melo 187

CAPÍTULO XI

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - Cidilene da Silva Ferreira 209

PREFÁCIO

Com muito entusiasmo apresento as reflexões trazidas nesta obra Conexões II, Mentes Abertas para o Conhecimento. Falar e discutir sobre educação e ensino me inspiram, pois, a chave para uma sociedade mais justa e solidária dependem do quanto formamos cidadãos capazes de transformar nosso planeta em um lugar melhor para se viver, mesmo em tempos tão difíceis com disputas geopolíticas e crises ambientais.

Nesta obra, são apresentadas discussões valiosíssimas sobre a educação em seus mais diferentes âmbitos, um verdadeiro convite que nos leva a refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA) a partir do papel das práticas lúdicas, dos desafios e potencialidades da produção textual e na importância do ofício docente na educação de jovens e adultos.

Trazemos também uma série de reflexões sobre a educação especial e a gestão escolar inclusiva e participativa, com enfase em discussões sobre autismo e jogos matemáticos em contextos educacionais inclusivos, aborda os desafios culturais na implementação da educação inclusiva, os desafios escolares na inclusão de

alunos com deficiência intelectual e aponta discussões sobre a dificuldade de aprendizagem na educação especial.

Estendendo a contribuição desta obra, apresentamos temas e discussões muito pertinentes sobre a importância da interdisciplinaridade em práticas educacionais contra as drogas, apresentamos a formação docente na era digital e as barreiras encontradas pelo professor na sala de aula, assim, também como a expansão da educação a distância no Amapá.

Esperamos que, a partir da leitura dessa obra, possamos refletir sobre a educação em seus mais diferentes contextos, pensando em uma educação plural a partir da coletânea literária dos autores que compõem esta produção intelectual e científica. O objetivo desta obra é trazer diferentes temas em torno da educação, a fim de discutir e apresentar diversos temas que fazem parte do cotidiano de escolas, professores, estudantes, instituições e modalidades de ensino que precisam ser discutidos, analisados, aperfeiçoados e desenvolvidos em prol de uma educação de qualidade para todos.

Luis Carlos Soares da Silva

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA 1ª ETAPA DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marcos Paulo Barata Ferreira [1]

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a importância das práticas lúdicas na 1ª etapa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa investiga como essas estratégias podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A pesquisa bibliográfica visa reunir e examinar diferentes abordagens teóricas e estudos já realizados sobre o tema, buscando compreender de maneira mais ampla como o

[1]Doutorando em Ciências da Educação e Mestre pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), pós-graduado em Pedagogia Escolar pela Faculdade (UNINTER). Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade (APOENA), pós-graduado-graduado em Educação de Jovens e Adultos (IFAP). Pós-Graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior (FACEL), Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP) e Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura (UVA). https://lattes.cnpq.br/1870915774189975.

uso de atividades lúdicas pode influenciar positivamente o rendimento e a permanência dos alunos da EJA, considerando os desafios inerentes ao contexto dessa modalidade de ensino. Em síntese, a importância do lúdico nas práticas educativas da 1ª etapa do Ensino Médio na EJA reside em sua capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência mais inclusiva, motivadora e eficaz, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social dos estudantes.

Palavras - Chaves: Educação; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade de ensino voltada para o público que, por diversas razões, não pôde concluir sua formação na idade escolar regular. Nesse sentido, a EJA busca oferecer uma oportunidade de retomada e continuidade do processo educacional, enfrentando desafios significativos relacionados à defasagem escolar, motivação e envolvimento dos estudantes. No contexto da 1ª etapa do Ensino Médio, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os conteúdos são mais complexos e exigem um maior nível de abstração por parte dos alunos. Nesse cenário, o lúdico surge como uma

importante estratégia pedagógica para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade, entendida como o uso de jogos, dinâmicas e atividades interativas que promovem a diversão e o engajamento, tem se mostrado eficaz não apenas para promover o aprendizado, mas também para fortalecer aspectos emocionais e sociais dos alunos da EJA. Essas práticas criam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, facilitando a participação ativa e colaborativa dos estudantes, muitos dos quais retornam à escola com traumas ou dificuldades anteriores de inserção no ambiente escolar. Assim, o lúdico atua como um facilitador na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na superação de barreiras de aprendizagem.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a importância das práticas lúdicas na 1ª etapa do Ensino Médio da EJA, investigando como essas estratégias podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A pesquisa bibliográfica visa reunir e examinar diferentes abordagens teóricas e estudos já realizados sobre o tema, buscando compreender de maneira mais ampla como o uso de atividades lúdicas pode influenciar positivamente

o rendimento e a permanência dos alunos da EJA, considerando os desafios inerentes ao contexto dessa modalidade de ensino.

A problematização gira em torno da seguinte questão: de que maneira o uso de atividades lúdicas pode influenciar positivamente o rendimento e a permanência dos alunos da EJA, considerando os desafios específicos desse público? Ao explorar essas questões, pretende-se compreender como o lúdico pode ser uma ferramenta transformadora, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no fortalecimento das relações interpessoais e na construção da autonomia dos estudantes.

2 O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

2.1 A Contribuição do Lúdico para o Desenvolvimento Cognitivo

O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As práticas lúdicas proporcionam uma maneira dinâmica de aprender, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória, atenção e resolução de problemas. Segundo Vygotsky (2007), "a interação social tem um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, e o

lúdico é uma forma potente de interação entre os alunos e o ambiente de aprendizagem". Assim, o uso de atividades lúdicas possibilita que os alunos explorem conteúdos de maneira mais natural e significativa.

Além disso, Piaget (1972) destaca que o jogo é essencial para o desenvolvimento intelectual, pois através do jogo, os indivíduos conseguem internalizar conceitos abstratos de forma concreta. No contexto da EJA, o lúdico oferece uma maneira acessível e envolvente de abordar conteúdos complexos, facilitando a aprendizagem de alunos que, por diferentes razões, interromperam seus estudos. Como afirma Silva (2019), "o lúdico não apenas entretém, mas, acima de tudo, educa, sendo uma ferramenta valiosa para a construção de conhecimento".

Nesse sentido, o lúdico não é apenas um recurso auxiliar, mas uma prática pedagógica central na promoção do desenvolvimento cognitivo. Oliveira (2019, p. 45) aponta que “as atividades lúdicas são fundamentais para que o estudante se aproprie dos conhecimentos de forma ativa e participativa, transformando a aprendizagem em um processo interativo e dinâmico”. Essas práticas são essenciais para promover a interação entre os alunos e o conteúdo, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz.

2.2 Promovendo a Inclusão e a Motivação Através de Atividades Lúdicas

A inclusão e a motivação são pilares essenciais na educação de jovens e adultos. O uso de práticas lúdicas promove a inclusão ao criar um ambiente acessível e participativo para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Através do lúdico, é possível criar experiências que atendam às diversas necessidades de aprendizagem, favorecendo a integração de todos os estudantes. Segundo Freire (1996), "a educação deve ser um ato inclusivo, e a prática pedagógica precisa considerar as particularidades de cada estudante".

Atividades lúdicas, como jogos e dinâmicas em grupo, são estratégias eficazes para motivar os alunos da EJA, muitos dos quais enfrentam desafios pessoais e sociais que dificultam o processo de aprendizagem. A motivação para o aprendizado está diretamente ligada à sensação de pertencimento e ao engajamento com o conteúdo. Em uma citação de Oliveira (2019, p. 32) a partir de Moura (2008), destaca-se que “o lúdico funciona como uma porta de entrada para que os alunos se sintam parte ativa do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que melhora o rendimento escolar”. Esse aspecto é especialmente importante na EJA, onde a evasão escolar é uma questão recorrente.

As práticas lúdicas também permitem que os alunos interajam entre si de forma colaborativa, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Segundo Almeida (2017), "a ludicidade, ao ser integrada nas práticas educativas, pode gerar uma experiência de aprendizagem mais significativa, inclusiva e motivadora para o estudante". Dessa forma, o lúdico torna-se uma ferramenta poderosa para engajar os alunos e promover uma aprendizagem transformadora.

2.3 Superando Barreiras de Aprendizagem por Meio de Práticas Lúdicas

Muitos estudantes da EJA enfrentam barreiras significativas no processo de aprendizagem, seja por dificuldades anteriores no sistema educacional ou por fatores socioeconômicos e emocionais. Nesse contexto, as práticas lúdicas são fundamentais para superar essas barreiras, pois oferecem uma abordagem mais acessível e menos formal para a aquisição de conhecimentos. Segundo Antunes (2019), "o lúdico cria um ambiente de aprendizagem mais leve e acolhedor, reduzindo o estresse e a ansiedade que muitas vezes acompanham o processo educacional formal".

O uso de atividades lúdicas também favorece o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais

eficazes, ajudando os alunos a assimilarem conteúdos de maneira mais profunda. Conforme mencionado por Silva (2019, p. 56), "as barreiras de aprendizagem podem ser vencidas quando o aluno se sente confiante em participar, e o lúdico oferece um espaço onde ele pode experimentar, errar e aprender sem medo". Isso é particularmente relevante na EJA, onde muitos alunos retornam à escola com experiências anteriores de fracasso ou desmotivação.

Por meio de jogos, dramatizações e outras atividades lúdicas, os professores conseguem criar situações de aprendizado que desafiam os alunos de forma positiva, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. A ludicidade, nesse sentido, serve como uma ferramenta que não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Moura (2021), "as atividades lúdicas são essenciais para a formação do aluno da EJA, pois ajudam a criar pontes entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro".

3. JOGOS E DINÂMICAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

Os jogos e dinâmicas são ferramentas poderosas no contexto educacional da EJA, especialmente no Ensino Médio, pois tornam o aprendizado mais interativo e

acessível. Essas atividades lúdicas ajudam a captar o interesse dos alunos, promovendo o engajamento e facilitando a absorção de conteúdos que, em um contexto tradicional, poderiam ser considerados difíceis ou desmotivadores. De acordo com Lima (2019), os jogos educativos são capazes de "criar um ambiente descontraído, onde o aluno se sente à vontade para participar e explorar novas formas de aprender, sem a pressão de um método exclusivamente formal". Esse ambiente facilita a comunicação e a troca de experiências, importantes para o desenvolvimento intelectual e emocional. Jogos e dinâmicas, como quiz, role-playing e competições amigáveis, não só estimulam a participação ativa dos alunos, mas também favorecem a assimilação de conceitos por meio da prática.

Conforme Batista (2020) aponta, "o uso de dinâmicas em sala de aula permite que os alunos exercitem o pensamento crítico, trabalhem em equipe e desenvolvam habilidades essenciais, como a comunicação e a resolução de problemas". Além disso, essas atividades podem ser adaptadas para diversas áreas do conhecimento, tornando-se versáteis para o ensino de disciplinas como matemática, história, geografia e língua portuguesa.

Na EJA, onde muitos alunos podem ter passado longos períodos fora do ambiente escolar, as dinâmicas e os jogos oferecem uma maneira de reintegrar esses

estudantes de forma acolhedora e inclusiva. Por exemplo, ao utilizar jogos que envolvem resolução de problemas matemáticos ou a construção de narrativas históricas, o professor pode tornar o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos, facilitando sua compreensão e retenção. Assim, os jogos atuam como pontes entre o conteúdo acadêmico e o mundo real, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira mais fluida e prazerosa.

3.2 O Uso de Tecnologias Educacionais Lúdicas no Contexto da EJA

O avanço das tecnologias digitais oferece novas oportunidades para a aplicação de estratégias lúdicas no Ensino Médio da EJA. Ferramentas digitais, como aplicativos educacionais, plataformas de jogos e ambientes de realidade virtual, permitem que o ensino se torne mais dinâmico, interativo e acessível. Além disso, as tecnologias educacionais lúdicas ajudam a suprir as deficiências causadas pela defasagem escolar e a falta de familiaridade com o ambiente escolar tradicional, comum entre os alunos da EJA. Segundo Costa (2021), "o uso de tecnologias digitais no ambiente educacional amplia as possibilidades de ensino, permitindo que o aluno aprenda no seu próprio ritmo e explore novos conteúdos de forma autônoma e lúdica".

As tecnologias educacionais lúdicas, como jogos educativos online, simuladores e aplicativos interativos, podem ser aplicadas em diversas áreas do conhecimento. Além disso, elas ajudam a desenvolver habilidades digitais essenciais no mundo contemporâneo. Através de plataformas gamificadas, os estudantes podem aprender matemática, ciências e outras disciplinas de maneira divertida e envolvente, o que estimula o interesse pelo aprendizado contínuo. Sobre o uso dessas ferramentas, Silva (2019, p. 67) destaca que "as tecnologias digitais, quando aplicadas de forma estratégica, podem transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço colaborativo, onde os alunos da EJA participam ativamente do seu processo educativo, superando os desafios típicos dessa modalidade de ensino".

Um dos grandes benefícios das tecnologias lúdicas é a possibilidade de personalização. Com aplicativos que se adaptam ao ritmo e nível de cada aluno, é possível oferecer uma experiência de aprendizado individualizada, respeitando as diferenças e necessidades de cada um. Na EJA, essa adaptabilidade é fundamental, já que os alunos podem ter níveis de conhecimento muito diferentes entre si. Dessa forma, o uso de tecnologias educacionais lúdicas favorece a inclusão e a motivação dos estudantes, elementos essenciais para o sucesso da EJA.

3.3 Adaptação de Conteúdos Complexos para Atividades Lúdicas

A adaptação de conteúdos complexos para atividades lúdicas no Ensino Médio da EJA é uma estratégia eficiente para facilitar a compreensão e retenção de informações pelos alunos. Muitos conteúdos tradicionais, como álgebra, física e análise literária, podem ser desafiadores para os estudantes da EJA, especialmente para aqueles que passaram longos períodos afastados da escola. Nesse sentido, a ludicidade oferece uma abordagem prática e envolvente, que transforma conceitos abstratos em experiências concretas e divertidas. Oliveira (2020, p. 103) argumenta que "a adaptação de conteúdos complexos por meio de práticas lúdicas permite ao aluno vivenciar a teoria na prática, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e significativo".

Por exemplo, ao ensinar álgebra, o professor pode utilizar jogos de tabuleiro que envolvem a resolução de equações ou desenvolver dinâmicas que simulem situações cotidianas onde a matemática é aplicada. Dessa forma, o aluno consegue ver a utilidade prática dos conceitos que está aprendendo. Em ciências, atividades que envolvem experimentos ou simulações lúdicas ajudam a visualizar fenômenos físicos ou químicos de maneira mais clara. Para Silva (2019), "a utilização de elementos lúdicos na explicação de temas científicos

facilita a construção do conhecimento ao oferecer ao aluno a oportunidade de explorar e experimentar".

A adaptação lúdica dos conteúdos também ajuda a manter o interesse dos alunos, algo essencial no contexto da EJA, onde a motivação é um fator determinante para o sucesso. Conforme Andrade (2021) ressalta, "a transformação de conteúdos complexos em atividades lúdicas, além de facilitar o aprendizado, proporciona ao aluno uma experiência mais leve e prazerosa, reduzindo a ansiedade e o estresse em relação ao processo educacional". Assim, o lúdico se apresenta como uma ferramenta indispensável para superar os desafios do Ensino Médio na EJA, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

CONCLUSÃO

O uso de atividades lúdicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um grande potencial para melhorar o rendimento e a permanência dos alunos. Para que essa abordagem seja eficaz, algumas melhorias podem ser implementadas no ambiente educacional. Primeiramente, é fundamental investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para o uso de metodologias lúdicas adaptadas ao perfil e às necessidades dos alunos da EJA. Isso inclui a familiarização com recursos como jogos digitais, dinâmicas de grupo e ferramentas

interativas que integrem o aprendizado ao entretenimento. Além disso, é essencial garantir que haja espaços e recursos adequados para a realização dessas atividades, como salas preparadas para dinâmicas em grupo, materiais pedagógicos diversos e acesso a tecnologias.

Outra melhoria importante é a integração do currículo com atividades lúdicas, para que elas não sejam vistas apenas como momentos de recreação, mas como parte essencial do processo pedagógico. Para isso, as atividades lúdicas devem estar alinhadas aos objetivos educacionais, utilizando contextos práticos e do cotidiano dos alunos para facilitar a assimilação dos conteúdos. O uso de tecnologias educativas lúdicas também deve ser incentivado. Aplicativos e plataformas digitais que permitem um aprendizado interativo, tanto dentro como fora da sala de aula, podem ampliar o tempo de estudo e motivar os alunos a continuarem envolvidos no processo de aprendizagem.

Incluir atividades culturais e experiências práticas é outra estratégia que pode ser muito eficaz, pois conecta o conteúdo acadêmico com a realidade sociocultural dos alunos. A introdução de elementos como música, teatro, jogos culturais e atividades manuais pode enriquecer o currículo e torná-lo mais significativo para o público da EJA. Por fim, é importante valorizar a autonomia e o

protagonismo dos alunos, desenvolvendo atividades que incentivem a tomada de decisões e a solução de problemas de forma autônoma. Isso aumenta a autoestima e a confiança dos estudantes, promovendo um ambiente mais colaborativo e interativo. Com essas melhorias, o uso de atividades lúdicas na EJA pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais inclusivo, motivador e eficiente, fortalecendo o vínculo dos alunos com a escola e contribuindo para a continuidade de seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria José. O lúdico na educação: práticas inclusivas e motivacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDRADE, Mariana. O lúdico e as relações interpessoais na EJA. São Paulo: Cortez, 2021.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. Petrópolis: Vozes, 2019.

BATISTA, Juliana de Souza. Dinâmicas educacionais para o ensino médio na EJA. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

BONFIM, Solino; GEHLEN, V. Vygotsky na pesquisa em Educação em Ciências: diálogo entre perspectivas passadas e tendências futuras. *Ciências & Educação (Bauru)*, v. 29, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kkmtJRK9v3CVGRYSfL/. Acesso em: 2 fev. 2025.

COSTA, João Pedro. Evasão escolar na EJA: como o lúdico pode transformar a experiência educativa. Porto Alegre: Artmed, 2021.
COSTA, Ricardo Martins. Educação e tecnologia na EJA: desafios e possibilidades. Curitiba: Editora Positivo, 2021.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LIMA, Carlos Eduardo. Autoconfiança e autonomia no ensino de jovens e adultos através do lúdico. Brasília: Editora UnB, 2019.
MOURA, João Carlos. A importância do lúdico na EJA: estratégias de ensino inclusivas. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
OLIVEIRA, Raquel Santos. Estratégias lúdicas para o desenvolvimento emocional e social na EJA. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
OLIVEIRA, Rita de Cássia. Práticas educativas lúdicas e o desenvolvimento cognitivo na EJA. São Paulo: Pioneira, 2019.
PIAGET, J. A psicologia da inteligência. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
SILVA, Ana Paula. O uso de tecnologias educacionais no ensino médio da EJA. Porto Alegre: Artmed, 2019.
SILVA, João Batista. Dinâmicas educacionais e o desenvolvimento de competências sociais na EJA. São Paulo: Pioneira, 2019.

CAPÍTULO II

A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRA AS DROGAS

Lívia Emanuela dos Santos da Silva[2]

RESUMO

A aplicação da interdisciplinaridade no ensino é crucial para lidar com o problema do uso indevido de substâncias. Em vez de tratar o problema apenas do ponto de vista médico, psicológico ou jurídico. O uso de drogas entre adolescentes escolares é um desafio multifacetado que exige uma abordagem integrada e contínua, envolvendo não apenas a educação sobre os riscos, mas também o desenvolvimento de ambientes de apoio e a promoção de alternativas saudáveis para o enfrentamento das dificuldades da adolescência.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Drogas. Adolescência.

[2] (Mestra em Biologia Parasitária pela Universidade Federal de Sergipe (2017), Especialista em Enfermagem do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional (2015), Especialista em Gestão em Saúde pela FIOCRUZ (2011), graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2012), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (2009).

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade no ensino desencadeia novos questionamentos, provoca mudança de atitude e permite compreender e entender o conhecimento. (BARREIRO et al, apud FAZENDA,1993)

O uso indevido de drogas lícitas ou ilícitas constitui-se, atualmente, em problema de ordem internacional, preocupando nações do mundo inteiro. Por sua complexidade e amplitude, é um problema de saúde pública que ameaça as estruturas dos Estados, afetando seus valores políticos, econômicos, sociais e culturais. (UCHÔA,2010)

Os adolescentes estão entre os principais usuários de drogas. Calcula-se que 13% dos jovens brasileiros entre 16 e 18 anos consomem maconha. Em 2001, cresce o uso de crack e drogas sintéticas, como o ecstasy. Os consumidores de cocaína são os que mais procuram tratamento para se livrar da dependência, o qual é feito por meio de psicoterapias que promovem a abstinência às drogas e do uso de antidepressivos em 60% dos casos. Atualmente, cerca de 5% dos brasileiros são dependentes químicos de alguma droga. O uso de drogas é crime previsto no Código Penal Brasileiro, e os infratores estão sujeitos a penas que variam de seis meses a dois anos. (MINISTÉRIO DA SAÚDE,2005)

Além dos prejuízos no âmbito da saúde do indivíduo, que são irreparáveis e muitas vezes incontroláveis, há um prejuízo imensurável no que diz respeito à vida social, familiar, emocional e psicológica do indivíduo. Um outro fator relevante é a formação individual que cada um deve receber enquanto ser humano. Esse é um dos principais motivos de jovens do mundo inteiro recorrerem às drogas, o fato de se sentirem "sozinhos", ou seja, um momento de transição, sem muitas experiências de vida e sem boas referências para descobrirem que caminho querem seguir.

A escola é o lugar onde os jovens socializam-se, fazem amizades e onde podem tem uma interação com adultos significativos (como os professores), sendo um ambiente que possui conhecimentos, valores e afetos. Sendo assim vários vetores sociais contam a favor da escola como um lugar privilegiado para acionarem-se programas preventivos e de atenção. (UNECO,2005)

Segundo a UNESCO (2005), os alunos são os que mais percebem a existência das drogas em todos os contextos, seja dentro da escola ou em outros locais, pois estão abertos para o mundo que não se restringe somente à escola e à família, e que envolve diversas relações sociais no qual compartilham ideias, sentimentos, experiências, emoções e valores, principalmente com seus pares.

Os programas específicos de caráter preventivo, que tenham a escola como agente propulsor, tem efeito de multiplicação em distintos espaços sociais. (UNESCO,2005)

Diante disso, surgiu o interesse em desenvolver um projeto interdisciplinar na Escola Estadual Deputado Gilvan Barros, o qual tem como foco principal conscientizar os alunos quanto os malefícios causados pelo uso indevido das drogas.

MARCO TEÓRICO

A escola, é vista pelos alunos, como o meio para a obtenção de um maior capital social e cultural. No entanto, para que a escola continue exercendo sua função e seja capaz de propor ações concretas na resolução dos conflitos que se dão no seu ambiente-os quais refletem problemas internos e externos a ela, tais como a presença, a venda e o consumo de drogas-, é necessário que ela seja capaz de lidar com novos valores e novas idéias que surgem com as constantes transformações sociais. (UNESCO,2005)

O consumo de drogas tornou-se motivo de preocupação constante da sociedade brasileira. Neste contexto, as pesquisas epidemiológicas sobre o consumo

de substâncias psicoativas são de especial relevância para elaboração de políticas públicas adequadas e efetivas de prevenção ao uso indevido dessas substâncias (GUIMARÃES et al,2004 apud Bucher, 1992).

As primeiras experiências com drogas ocorrem frequentemente na adolescência.A adolescência é uma etapa de transição entre a infância e a fase adulta ,a qual se caracteriza pelo pelo conjunto de mudanças físicas,psicológicas , emocionais e sociais,onde paralelamente se apresenta o desenvolvimento físico interno e externo,e ocorrem modificações na estrutura social,onde a importância do grupo de amigos tende a aumentar e a tendência de imitar a forma de vestir,falar e ser do grupo ao qual pertence é acentuada,optando por hábitos que prejudicam sua saúde(JESÚS,2008 apud ZAGURY,2001).

O Cebrid (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas) tem realizado inquéritos periódicos com adolescentes escolares em 10 capitais brasileiras. Quatro levantamentos nacionais (1987, 1989, 1993 e 1997) mostraram prevalências de uso, na vida, de drogas (exceto álcool e tabaco) sempre maiores no sexo masculino, quando comparado ao feminino, tendo sido as taxas de 26,8% e 22,9%, respectivamente, em 1997. (TAVARES et al,2001 apud GALDURÓZ,1997).

METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido em 2011, sendo desenvolvidas as seguintes etapas: descrição da situação problema; explicação e análise do problema e programação das ações para resolução do problema.

Para a descrição do problema foram realizados debates em sala de aula com os alunos, assim como reuniões com os professores(total=11) da Escola Deputado Gilvan Barros.

Para a etapa de explicação e análise do problema foi desenvolvida uma reflexão sobre as quatro perguntas chave propostas para se delinear um projeto de intervenção como este. Quais sejam: Quais os descritores do problema? E, quais as causas críticas? Cujas respostas estão descritas no tópico resultados e discussões.

E, por fim, para a programação das ações do projeto de intervenção foi proposto e apresentado para os professores e equipe diretiva da Escola Estadual Deputado Gilvan Barros uma matriz de programação de ações (anexo I), que ao serem desenvolvidas, amenizariam ou resolveriam a situação problema identificada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Descrição da situação-problema

Para a descrição da situação-problema foram realizados debates em cada turma, a Escola possui nove turmas e um total de 430 alunos, com a presença de Lívia Emanuela dos Santos da Silva (professora de Biologia).

Sendo assim, diante dos debates sobre as drogas, chegou-se a seguinte reflexão:

Situação Problema: O uso de drogas frequentemente tem seu uso iniciado na adolescência, sendo assim, as drogas na escola tornaram-se um grande problema de saúde pública e de grande prejuízo para o desempenho na escola.

5.1.1-A Pergunta: Quais são as ações preventivas que a escola pode desenvolver diante da problemática das drogas?

5.1.2-As Respostas

Projeto interdisciplinar

Anexo I

Plano de Ação das Disciplina

Cada professor irá atuar de forma sistemática em sua disciplina.

Português:

- Interpretar textos relacionados as drogas(efeitos das drogas,relatos de casos de viciados,entre outros);
- Analisar sintática e morfologicamente os textos sobre relatos de casos de viciados em drogas;
- Incentivar a construção de redação com a temática drogas.

Química:

- Explanar a composição química das principais drogas;
- Enfocar as principais características químicas das principais drogas(substâncias polares e apolares,substâncias simples e compostas,entre outras).

Biologia:

- Esquematizar os efeitos das principais drogas no organismo, enfocando os aspectos biopsicossociais.

História:

- Explanar sobre a origem das principais drogas.

Geografia:

- Identificar as principais áreas de tráfico de drogas à nível de Brasil e Mundo.

Matemática:

- Expor o valor das principais drogas;
- Estimar gastos mensais e anuais com as principais drogas;

- Resolver problemas com a temática drogas(regras de três simples e composta,função,entre outros).

Inglês:

- Traduzir textos com a temática das drogas;

Sociologia:

- Enfocar a temática do viciado em drogas na sociedade(interferência no convívio familiar,no ambiente escolar e no mercado de trabalho).

Educação Física:

- Relatar casos de viciados em drogas que tiveram desempenho prejudicado na realização das atividades esportivas;
- Uso dos anabolizantes nas práticas esportivas.

Física:

- Enfocar as variações de temperatura e pressão provocadas pelas principais drogas no organismo.

Filosofia:

- Refletir sobre o leva o indivíduo a usar drogas.

Atividades educativas:

Cada turma deverá apresentar uma peça teatral e expor cartazes com a temática do uso das drogas.

Além de toda a capacitação, serão implementados projetos sociais nas escolas do município de Campo Grande-AL, bem como para a comunidade local.

CONCLUSÃO

No entanto, a escola continua sendo uma esperança, um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e opiniões e de desenvolvimento pessoal, ela revela sua perplexidade diante das dificuldades cotidianas.

Assim, é importante entender que a questão das drogas é um problema social e, por isso, não deve ser tratada de forma individualizada, uma vez que requer uma visão ampla do contexto no qual se insere e dos elementos que o constituem.

Sendo assim, o aluno foi estimulado a construção do conhecimento crítico, a modelagem ética e a escolha informada e reflexiva, enfatizando a escola como ponto de referência, uma vez que, a mesma reúne várias qualificações que colaboram para a difusão de tal perspectiva na comunidade e na sociedade.

Mais importantes do que programas pontuais – ainda que estes sejam válidos –são as posturas pedagógicas, a vontade de mudança da cultura escolar, tornar mais simétrico o diálogo entre professores e alunos,

explorando a comunicação, e aumentar o investimento feito pelo Estado na melhoria das condições de vida dos professores e sua capacitação (tanto substantiva, em nível da qualidade do ensino, quanto em termos de posturas ético-valorativas). (UNESCO,2005 apud DEBARBIEUX,2001).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY Miriam; CASTRO Mary Garcia.DROGAS NAS ESCOLAS.ed.UNESCO.Brasília,2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139387por.pdf . Acesso em:01/2011

BARREIRO Aguida C. de Méo; GUERRINI Iria Müller; MASCARENHAS Yvonne P. As interfaces possíveis em um estudo sobre interdisciplinaridade na formação inicial e contínua de professores. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física.São Paulo-SP,2004. Disponível em: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/T0088-1.pdf. Acesso em:09/2010

GUIMARÃES José Luiz ; GODINHO Pedro Henrique ; CRUZ Rubens ; KAPPANN Jair Izaías ; JUNIOR Lairto Alves Tosta. Consumo de drogas psicoativas por adolescentes escolares de Assis, SP. Rev. Saúde Pública vol.38 no.1 São Paulo Feb. 2004.Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v38n1/18462.pdf. Acesso em:04/2011

JESÚS María del Carmen García de; FERRIANI Maria das Graças Carvalho. A escola como "fator de proteção" para drogas: uma visão dos

Adolescentes e professores. Rev Latino-am Enfermagem 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692008000700014&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em:01/2011

Ministério da Saúde.Projeto Renascer.2005. Disponível em: http://www.renascebrasil.com.br/f_drogas2.htm . Acesso em:01/2011

Observatório Brasileiro de Informações Sobre Drogas – OBID.Disponível em:WWW.obid.senad.gov.br .Acesso em:09/2010

Secretária Nacional de Política Sobre Drogas – SENAD Disponível em:WWW.senad.gov.br .Acesso em:08/01/2011

TAVARES Beatriz Franck; BÉRIA Jorge Umberto;LIMA Maurício Silva de. Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. Porto Alegre, RS, Brasil Rev.Saúde Pública, 2004.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v38n6/06.pdf .Acesso em:08/01/2011

UCHÔA Paulo R. Yog M. A política nacional antidrogas. SENAD. São Paulo, 2010.Disponível em: http://www.comciencia.br/especial/ drogas/ drogas05. htm#ref1.Acesso em:09/2010

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DA EJA E O PROCESSO DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Marcos Paulo Barata Ferreira [3]

RESUMO

A produção textual representa um desafio significativo para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande parte devido à interferência linguística, que compromete a qualidade e a clareza dos textos. Essa interferência resulta da influência de diferentes registros linguísticos, dificuldades com a norma culta e lacunas na escolarização anterior. Este estudo tem como objetivo analisar o impacto da interferência linguística na produção textual dos alunos da EJA. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em estudos teóricos e análises de produções textuais que

[3] Doutorando [3]Doutorando em Ciências da Educação e Mestre pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), pós-graduado em Pedagogia Escolar pela Faculdade (UNINTER). Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade (APOENA), pós-graduado-graduado em Educação de Jovens e Adultos (IFAP). Pós-Graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior (FACEL), Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP) e Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura (UVA). https://lattes.cnpq.br/1870915774189975.

abordam os desafios enfrentados por esse público. Os resultados revelam dificuldades recorrentes, como problemas de concordância, sintaxe, ortografia, pontuação, coerência e coesão textual. Além disso, a falta de familiaridade com práticas de letramento acadêmico e o distanciamento da norma culta afetam diretamente a qualidade dos textos. Para mitigar esses obstáculos, recomenda-se a implementação de estratégias de ensino individualizado, a promoção de atividades reflexivas sobre a norma culta e as variedades linguísticas, a utilização de recursos didáticos diversificados e a integração de tecnologias educacionais. Essas ações podem contribuir significativamente para a redução da interferência linguística, promovendo uma produção textual mais clara, coesa e eficaz entre os estudantes da EJA.

PALAVRAS – CHAVE: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Interferência linguística

INTRODUÇÃO

A produção textual dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema relevante e complexo no cenário educacional contemporâneo e que tem inquietado o professor e a escola como um todo.

A EJA abrange uma diversidade de alunos com experiências de vida e idades diferenciadas, níveis de

escolaridade e competências linguísticas, o que impacta diretamente na sua produção escrita. Nesse sentido, compreender o processo de interferência linguística nessa produção torna-se fundamental para promover uma educação com mais qualidade.

A EJA enquanto modalidade de ensino, visa garantir o direito à educação para aqueles indivíduos que por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade apropriada (Brasil, 1996) e ao retornar ao sistema de ensino enfrentam desafios específicos, tanto no aspecto linguístico quanto no socioeconômico, que influenciam diretamente na sua produção textual.

É muito comum, se observar a produção textual dos estudantes da EJA com interferência linguística, ou seja, que ocorre quando características linguísticas de uma língua interferem na aprendizagem e produção de outra língua, conforme argumenta Machados e Barros, (2020) ao mencionar que é comum encontrar influências da língua materna, regionalismos, variações linguísticas e até mesmos aspectos culturais nas produções escritas dos alunos da EJA.

A interferência linguística pode se manifestar de diferentes formas, os quais podem ser por meio de erros gramaticais, uso inadequado de expressões idiomáticas, dificuldades na construção de frases coerentes e coesas,

além de influências regionais e coloquiais são alguns exemplos comuns de interferência linguística na produção textual dos estudantes da EJA.

Dessa forma, faz-se necessário a compreensão dessas influências na oralidade e na escrita dos alunos da EJA.

Nesse sentido, a abordagem da temática possui relevância no campo das teorias sociolinguísticas, pois a oralidade e a escrita são práticas que o estudante desenvolve para relatar situações vividas em seu dia a dia, no qual envolve a sua variedade linguística que deve ser entendida como mais uma das variantes da língua materna.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto da interferência linguística na qualidade e clareza da produção textual dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos:I-Identificar os padrões de interferência linguística mais recorrentes na produção textual dos estudantes da EJA; II- propor estratégias pedagógicas e recursos didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes da EJA;III- descrever os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no processo de superação da interferência linguística na produção textual.

Nessa perspectiva, esse estudo se justifica por ser relevante em diferentes aspectos: científico, pedagógico e o social.

Em relação ao aspecto científico, o trabalho vai dialogar sobre o tema estudado com outras pesquisas sob a ótica de diversos teóricos.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico se justifica porque vai analisar o trabalho do professor e as dificuldades que os estudantes encontram na produção textual, podendo trazer contribuições relevantes para a formação docente e outras temáticas que colaboram para um fazer pedagógico mais significativo.

Em relação ao aspecto social, é relevante pois foca no ensino da EJA, considerando o processo de exclusão dessa população em épocas remotas dentro do sistema educacional.

Os resultados obtidos revelaram uma série de desafios enfrentados pelos estudantes da EJA relacionados à interferência linguística, incluindo dificuldades com concordância, sintaxe, ortografia, pontuação, coerência e coesão textual. Além disso, as percepções dos professores indicaram a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para abordar esses problemas de forma eficaz em sala de aula

2 NIVEL CONCEPTUAL

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a produção textual é um campo de estudo que suscita diversas reflexões acerca das peculiaridades e desafios enfrentados por esse público. De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 2004, p. 42):

> A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

A EJA é voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular (Brasil, 1996), e destina-se, àqueles que se encontram na

faixa etária superior à considerada própria para os níveis de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de acordo com o Parecer nº 11/2000 de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000). São indivíduos, que trazem para dentro da escola uma diversidade de experiências de vida e com variedades linguísticas diferenciadas.

Do ponto de vista de Jesus (2021, p.34):

> São chamadas de variações linguísticas as diferentes formas de falar o idioma de uma nação, visto que a língua padrão de um país não é homogênea. No Brasil, por exemplo, essas variantes são percebidas nos diversos dialetos existentes como o mineiro, carioca, gaúcho, baiano, pernambucano, sulista, paulistano, etc. (grifo da autora)

Corroborando com a autora, as variações linguísticas podem ocorrer em diversos níveis, como fonético, lexical, sintático e até mesmo no uso de expressões idiomáticas específicas. Nesse caso, é possível perceber que os estudantes da EJA frequentemente trazem consigo uma linguagem coloquial, marcada por variações dialetais e expressões características da sua região e experiência de vida. No entendimento de Souza e Reis (2017), esses traços linguísticos podem afetar a clareza, coesão e

coerência dos textos produzidos por esses estudantes. Nesse sentido, quando a língua materna difere significativamente da língua predominante do ambiente escolar, é comum que se manifestem interferências gramaticais, lexicais e fonológicas. Contudo, o processo de interferência linguística não deve ser visto apenas como um obstáculo a ser superado, mas também como um reflexo da riqueza da bagagem linguística dos estudantes.

Compreender as influências linguísticas que os estudantes da EJA trazem para dentro da escola pode contribuir para abordagens pedagógicas mais eficazes e sensíveis. Do ponto de vista de Nascimento, Santos e Martins (2022, p.3) "torna-se necessário a tomada de consciência de que os sujeitos da EJA são privados dos bens simbólicos e linguísticos, e que os processos de escolarização devem garantir uma cidadania mais plena e justa".

Dessa forma, se faz necessário a criação de estratégias pedagógicas como a conscientização sobre as diferenças entre a linguagem coloquial e a linguagem formal, bem como a exploração das similaridades e diferenças entre as línguas maternas e a língua de instrução, cabendo ao professor a promoção de atividades de escrita que valorizem as experiências individuais dos estudantes que podem ser empregadas para incentivar o

desenvolvimento da produção textual. Caso contrário, a escola acaba "por reforçar estereótipos que são verdadeiros gatilhos para a disseminação do preconceito linguístico, além de alimentarem a baixa autoestima linguística que envolve milhares de alunos de língua portuguesa no Brasil, sobretudo alunos da EJA" (Araújo e Marine, 2020, p. 162).

A escola desempenha um papel fundamental na formação da identidade linguística dos alunos, especialmente no contexto da Língua Portuguesa no Brasil. Infelizmente, em muitos casos, a escola acaba reforçando estereótipos linguísticos que perpetuam preconceitos e estigmatizam certas formas de falar e ocorre quando as variedades linguísticas presentes na sociedade são desvalorizadas em relação à norma padrão, criando uma hierarquia linguística que marginaliza aqueles que não se encaixam nesse padrão. Essa prática pode resultar na baixa autoestima de muitos estudantes, principalmente os da Educação de Jovens e Adultos, que já enfrentam desafios em seu processo de escolarização.

A disseminação do preconceito linguístico na escola pode ser particularmente prejudicial, pois cria um ambiente em que os estudantess são desencorajados a se expressar em suas variedades linguísticas naturais, o que acaba não apenas limitando a diversidade linguística, mas também, perpetua rótulos sobre grupos específicos de

falantes. Outrossim, a interferência linguística resultante dessa estigmatização pode afetar o desempenho acadêmico e a participação ativa dos estudantes na escola, contribuindo para um ciclo de desvantagem educacional.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam a importância de valorizar todas as variedades linguísticas e promover uma educação inclusiva, que respeite e celebre a diversidade linguística do país. Assim, não apenas ajudará a combater o preconceito linguístico, mas também a melhorar a autoestima dos alunos, tornando a escola um espaço mais acolhedor e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua origem linguística ou socioeconômica.

3 A EJA E SEU RETORNO AO ÂMBITO ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental no combate ao analfabetismo e oferece uma segunda chance para aqueles que enfrentaram desafios que os impediram de completar sua escolaridade na época adequada. O retorno de jovens, adultos e idosos ao ambiente escolar é um processo de empoderamento e inclusão social (Ferreira, 2020), e cabe a escola segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos- DCNs:

> [...] oferecer, a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. Assim, a escola é um local de convívio com outros seres, tão iguais a nós, mas completamente diferentes em suas individualidades [...]. A escola ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que o conhecimento ajuda a promover cidadãos mais participativos e interventores (Brasil, 2000, p. 107).

Esse documento, enfatiza a escola como um espaço múltiplo, não apenas para aquisição de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, cooperação e resolução de conflitos, preparando os alunos para serem cidadãos participativos e interventores na sociedade, tornando leitores ativos dos problemas que a sociedade enfrenta e produtores de textos dos mais diversos tipos.

Ao adquirirem as habilidades de leitura e escrita, esses estudantes podem melhorar suas perspectivas de emprego, participação cidadã e qualidade de vida, no qual a escola pode ser capaz de abraçar as peculiaridades

desse público, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade moderna, no qual as tecnologias se fazem presentes. Nessa mesma linha de pensamento, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, propõe, em seu artigo 1º, que:

> Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990).

A citação acima enfatiza a importância de garantir que toda as pessoas, independentemente da idade, tenham acesso a oportunidades educativas que satisfaçam suas necessidades básicas de aprendizagem que incluem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita, quanto os conteúdos básicos, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

A EJA também desempenha um papel importante na construção de uma sociedade mais justa, na medida em que atende a diversidade de idades, experiências e necessidades educacionais. Nesse sentido, confirma-se a educação ao longo da vida (UNESCO, 1972) passando a ser nesse contexto, uma ferramenta valiosa para promover a igualdade e garantir que ninguém seja deixado para trás no processo educacional "se consideramos que o sujeito está em constante movimento, estamos em confluência com a teoria sociointeracionista e entendemos que esse sujeito se constrói e se reconstrói ao longo de um tempo histórico, de uma realidade social e cultural" (Silva e Zimermann, 2020, p. 116).

4 DESVENDANDO AS TEIAS DA INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL: UM OLHAR SOBRE A EJA

A interferência linguística é um fenômeno comum que ocorre quando uma pessoa que fala ou aprende uma língua influenciada pelos padrões da língua materna ou de outras línguas com as quais ela está familiarizada. Vasconcellos (2022) diz que, a interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis principalmente no âmbito da pronúncia, mas também do vocabulário, da estruturação de frases, bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal causa da interlíngua e da fossilização

Essa interferência pode ocorrer em vários aspectos da língua, como pronúncia, vocabulário, gramática e até mesmo na estruturação das frases.

A linguística tem se dedicado ao estudo desses padrões de interferência, buscando entender como eles surgem e quais são os principais fatores que os influenciam. Através da análise desses padrões, os linguistas podem identificar semelhanças e diferenças entre as línguas, bem como compreender melhor o processo de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua.

De acordo com Vasconcelos (2022, p. 1) na escola, os professores tem se deparado diariamente com:

> A diversidade presente na língua portuguesa. De modo geral, ela é produto da construção humana, e não um instrumento pronto, imutável, disponível para ser utilizado na obtenção de resultados. Ela é o processo e o produto. Porém esse processo é tão fluido que o emitente nem percebe quando o faz, pois o cérebro por si só dá conta do planejamento e da execução.

É importante ressaltar que a interferência linguística não é necessariamente um aspecto negativo. Muitas vezes, ela pode ser um recurso utilizado pelos falantes para se comunicarem de forma mais eficaz em uma segunda língua. Além disso, a identificação dos padrões de interferência pode ser útil no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, auxiliando os estudantes a superarem as dificuldades específicas que podem surgir devido à influência da língua materna.

CONCLUSÕES

Ao concluir de forma abrangente toda a fundamentação teórica que embasou esta pesquisa, os quais foram examinados sob a perspectiva dos teóricos

que fundamentaram este estudo, capacitando-me a apresentar as conclusões sobre o assunto abordado: "A produção textual dos estudantes da EJA e o processo de interferência linguística".

Respondendo ao objetivo: Identificar os padrões de interferência linguística mais recorrentes na produção textual dos estudantes da EJA, se faz necessário para minimizar os efeitos da interferência linguística na produção textual dos estudantes da EJA o professor oferecer um ensino individualizado e direcionado para cada estudante, para ajudar a corrigir e conscientizar sobre os erros de interferência linguística presentes em seus textos. Além disso, é fundamental promover atividades que estimulem a reflexão e a conscientização sobre a importância da norma culta da Língua Portuguesa, bem como sobre as variedades linguísticas existentes e seu contexto de uso.

Respondendo ao objetivo: Propor estratégias pedagógicas e recursos didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes da EJA, acredita-se que estratégias de leitura e interpretação de textos, aliadas a exercícios de produção textual, podem proporcionar aos estudantes da EJA uma maior compreensão das convenções da escrita e uma maior autonomia na expressão de suas ideias.

A integração de tecnologias educacionais, como softwares de correção ortográfica e gramatical, jogos interativos e plataformas de aprendizagem on-line, também pode ser uma ferramenta valiosa no combate à interferência linguística.

Respondendo aos objetivos específicos: Descrever os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no processo de superação da interferência linguística na produção textual, é possível pontuar que estudantes da EJA enfrentam uma série de desafios decorrentes da interferência linguística, que podem comprometer sua capacidade de expressar ideias de forma coerente e gramaticalmente correta. Entre os erros mais comuns de interferência linguística identificados na produção textual dos estudantes da EJA estão a utilização a concordância, sintaxe, ortografía, além de erros relacionados a pontuação, coerência e coesão textual. Diante desse cenário, torna-se imperativo desenvolver estratégias pedagógicas que possam auxiliar os estudantes da EJA na superação dos desafios impostos pela interferência linguística.

Assim, considerando-se a mudança de perfil da população a ser atendida pela Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível repensar e replanejar essa modalidade de ensino e o que poderá ser oferecido aos que a ela recorrem. É importante levar em consideração

os objetivos desses alunos ao procurarem a escola. Por esse motivo, urge uma reestruturação da EJA, com consideráveis alterações em seus objetivos, na metodologia de trabalho, nos conteúdos abordados e no tipo de avaliação a ser realizada, ofertando uma educação de qualidade para todos, na perspectiva de se educar na e para a diversidade.

É importante que a escola e o currículo considerem os nossos alunos da EJA como sujeitos trabalhadores que estudam, havendo uma necessidade imperiosa de sua inclusão digital, para que possam exercer plenamente o direito à cidadania. Existe uma forte relação entre o currículo, a sociedade e o trabalho. O currículo não deve apenas ser uma lista de conteúdos; ele deve cumprir a função valorizar o contexto, os conhecimentos e as experiências dos jovens e adultos, nos quais a inclusão digital se faz necessária na conexão entre educação e trabalho.

A sociedade em que vivemos é informatizada, e a EJA, mais do que nunca, necessita de um currículo integrado que não afaste a Educação Básica da Educação Profissional; somente dessa forma o ensino profissional e as suas tecnologias seriam abordados e debatidos no currículo de ensino.

Dessa maneira, o aluno tornar-se-ia capaz de conviver e conseguiria transformar a si próprio e a

sociedade na qual está inserido. Faz-se urgente, por conseguinte, a necessidade de um programa de ensino que contemple a educação e a tecnologia, para que ambas consigam atuar como facilitadoras para esse momento, que nós, professores, tanto esperamos, aconteça – que nossos alunos transformem a sociedade.

A realização de atividades colaborativas e de troca de experiências entre os próprios estudantes da EJA, por meio de grupos de estudo e discussão em sala de aula, pode favorecer o aprendizado mútuo e a construção coletiva do conhecimento.

Ademais, é essencial que os professores estejam capacitados e atualizados em relação às melhores práticas pedagógicas e recursos disponíveis para o ensino da Língua Portuguesa na EJA. A formação continuada dos docentes, aliada a uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que o debate e a reflexão sobre a interferência linguística na produção textual dos estudantes da EJA continuem a ser estimulados e aprofundados, visando a implementação de práticas cada vez mais eficazes e inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Por fim, é necessário reconhecer que a superação da interferência linguística na produção textual dos estudantes da EJA não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas também uma questão de justiça social e de respeito à diversidade linguística e cultural de nosso país. Assim, cabe a todos os envolvidos no processo educacional da EJA o compromisso de trabalhar em prol da superação da interferência linguística, visando garantir o pleno desenvolvimento e a realização acadêmica e pessoal de cada estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A.C.O.; MARINE, T.C. Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo. Revista do SELL, Uberaba/MG (online), v. 9, n. 1, p. 161-184, jan./jun. 2020.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial de Educação para Todos:

plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNICEF, 1990.

FERREIRA, R. L. Os reais motivos e perspectivas do retorno das mulheres ao estudos na modalidade EJA. VII Congresso Nacional de Educação, Maceió/AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA12_ID3194_21092020135238.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JESUS, S. P. Interferência de processos fonológicos na escrita de estudantes do ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS. Tese de mestrado, 2021. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/1382/2/DISSERTACAO_Simone%20Porcino%20de%20Jesus_2021.pdf.

MACHADO, M. M.; BARROS, R. Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas. Cadernos de História da Educação, v. 19, n. 1, p. 91-109, jan.-abr. 2020.

NASCIMENTO, E. F. de S.; SANTOS, J. N.; MARTINS, É. S. A linguagem na Educação de Jovens e Adultos e suas inferências a partir da teoria histórico-cultural. VIII CONEDU. Anais… Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID11544_TB1258_20062022212817.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, B. F.; ZIMERMANN, S. L. Fragmentação e entrelaçamento em sala de aula: a crítica de uma experiência no estágio de ensino de Língua Portuguesa. Revista Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 107-133, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/70882. Acesso em: 26 jun. 2023.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA. In: Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea - 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1930.

VASCONCELOS, J. M. d. e. A variação linguística no contexto escolar. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar. Acesso em: 21 abr. 2023.

CAPÍTULO IV

GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO

Luciano José Machado da Silva [4]
Maria Aparecida Barbosa [5]
Maria de Fátima Barbosa dos Reis [6]

RESUMO

Este artigo investiga os benefícios e desafios da gestão democrática, inclusiva e participativa na educação, com ênfase nas práticas que promovem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, analisando artigos e publicações relevantes a partir de 2020. Os resultados mostram que a gestão democrática contribui para um ambiente escolar mais satisfatório e colaborativo, enquanto a inclusão efetiva promove a equidade e a justiça social. No entanto,

[4]Licenciatura em História - Universidade de Pernambuco UPE. Especialização em Ensino de História- FINOM – MG. Mestrado em Ciências da Educação - UAA – PY. Doutorando em Ciências da Educação - UAA – PY.
[5]Licenciatura em Pedagogia, FAFICA (Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru). Especialização em Psicopedagogia UPE. Mestranda em Ciências da Educação- UAA- PY.
[6] Doutorando Licenciatura em Letras, Universidade de Pernambuco-UPE Especialização em Ensino da Língua Portuguesa- FATEC. Mestranda em Ciências da Educação- UAA- PY.

desafios como a resistência à mudança e a necessidade de capacitação contínua são destacados como obstáculos significativos. A conclusão ressalta a importância de estratégias eficazes para a implementação dessas práticas, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade educacional. Recomenda-se que as escolas adotem políticas públicas que apoiem a inclusão, disponibilizando recursos adequados e promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade. A pesquisa também aponta a necessidade de formação contínua para educadores e gestores, a fim de lidar com a diversidade e promover um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo.

Palavras-chave: Gestão democrática. Inclusão. Educação participativa. Equidade. Qualidade educacional.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional tem se transformado significativamente nas últimas décadas, incorporando práticas mais democráticas, inclusivas e participativas. Esta evolução é fundamental para criar um ambiente escolar que não só valorize a diversidade, mas também envolva todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Ao adotar uma abordagem que prioriza a participação e a inclusão, as

escolas podem criar um ambiente mais justo e equitativo, além de melhorar a qualidade da educação oferecida.

A necessidade de implementar práticas de gestão democrática, inclusiva e participativa nas escolas é cada vez mais evidente. Pesquisas recentes mostram que essas práticas não apenas resultam em melhores resultados acadêmicos, mas também aumentam a satisfação entre professores e alunos, criando um ambiente escolar mais colaborativo e inovador. A pandemia da Covid-19 reforçou ainda mais a importância de uma gestão flexível e inclusiva para enfrentar crises e se adaptar a novas realidades, destacando a relevância dessa abordagem no contexto educacional atual.

A pergunta que orienta esta pesquisa é: "Quais são os benefícios e desafios da implementação de práticas de gestão democrática, inclusiva e participativa nas escolas, e como essas práticas podem ser efetivamente incorporadas no contexto educacional?". O objetivo principal deste estudo é investigar os benefícios e desafios dessa gestão na educação, além de identificar estratégias eficazes para sua implementação, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e eficiente.

Este artigo está estruturado em seis seções principais. A Introdução contextualiza o tema, apresenta a justificativa, a pergunta problema e os objetivos do estudo, além de descrever a estrutura do artigo. Na

Revisão da Literatura, são explorados a definição e conceitos de gestão democrática na educação, inclusão escolar e participação dos estudantes e educadores. A Metodologia detalha a abordagem qualitativa utilizada, incluindo a revisão bibliográfica e a análise de estudos de caso. A seção de Resultados e Discussão apresenta os benefícios e desafios da gestão democrática, inclusiva e participativa na educação, focando na satisfação dos educadores e estudantes, criatividade pedagógica e resultados educacionais. Na Conclusão, são resumidos os principais achados, discutidas as implicações para a prática educacional e sugeridas direções para pesquisas futuras. Por fim, as Referências listam todas as fontes utilizadas ao longo do artigo.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

A gestão democrática na educação é um conceito que se baseia na participação coletiva e na distribuição equitativa do poder decisório dentro das escolas. Segundo Lima e Cabral (2020), essa abordagem visa promover transparência, colaboração e comprometimento entre todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática é fundamental para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade de opiniões e contribuições, resultando em decisões mais informadas e representativas.

Vieira et al. (2020) complementam essa visão, argumentando que a gestão democrática fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade entre os membros da comunidade escolar. Para esses autores, é crucial criar espaços e mecanismos que facilitem a participação efetiva de todos. Isso inclui a implementação de conselhos escolares, assembleias e grupos de trabalho que assegurem a inclusão de diversas vozes no processo decisório. Essa estrutura participativa não apenas enriquece o processo de tomada de decisão, mas também promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Silva (2019) destaca que a gestão democrática deve ir além da participação formal, promovendo uma cultura escolar que valorize a colaboração e o diálogo aberto. Segundo o autor, os gestores escolares devem atuar como facilitadores e mediadores, incentivando a participação ativa de todos os membros da escola. Isso requer uma mudança de paradigma, onde o foco esteja na construção coletiva e na valorização das contribuições individuais, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento educacional.

2.1 PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. De acordo com Pereira e Pinto (2021), a inclusão escolar vai além da mera aceitação da diversidade; trata-se de adaptar práticas pedagógicas e políticas educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Esse enfoque inclusivo é essencial para criar um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade.

Santana (2015) reforça a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar para a efetividade da inclusão. O autor argumenta que a liderança escolar desempenha um papel crucial na promoção da justiça social e na implementação de políticas inclusivas. Isso inclui a formação contínua de professores para lidar com a diversidade em sala de aula, a adaptação do currículo para atender às necessidades de todos os alunos e a criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro. A inclusão efetiva, portanto, depende de um compromisso coletivo de todos os membros da escola em promover a equidade e a justiça educacional.

Oliveira e Martins (2020) destacam a importância de políticas públicas que apoiem a inclusão escolar. Segundo os autores, as políticas de inclusão devem ser acompanhadas de recursos adequados, como a formação

de professores, a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a inclusão efetiva requer uma mudança de cultura nas escolas, onde a diversidade seja valorizada e todos os alunos sejam vistos como capazes de aprender e contribuir para a comunidade escolar.

2.2 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E EDUCADORES NO PROCESSO DECISÓRIO

A participação ativa dos estudantes e educadores nos processos decisórios é um elemento central da gestão participativa. Gomes (2021) afirma que a inclusão dos estudantes nas decisões que afetam sua vida escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e cidadania. Além disso, a participação dos educadores nas decisões escolares garante que suas experiências e conhecimentos sejam considerados na formulação de políticas e práticas escolares. Essa inclusão não apenas enriquece o processo decisório, mas também promove um ambiente escolar mais democrático e colaborativo.

Vieira et al. (2020) destacam que a participação dos estudantes e educadores deve ser promovida de maneira estruturada e contínua, garantindo que todos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e influenciar as decisões. Isso pode ser feito por meio de conselhos

escolares, comitês de pais e professores, e outras formas de participação coletiva. Esses mecanismos não apenas garantem a inclusão de diversas vozes no processo decisório, mas também fortalecem o senso de pertencimento e responsabilidade entre os membros da comunidade escolar.

Ferreira (2020) enfatiza que a participação ativa dos estudantes e educadores contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e colaborativa. A inclusão de diversas perspectivas no processo decisório estimula a inovação e a criatividade, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes. Dessa forma, a gestão participativa não só melhora a qualidade da educação oferecida, mas também promove um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS

A implementação de práticas de gestão democrática e inclusiva exige um planejamento cuidadoso e um compromisso firme com a equidade e a justiça social. Segundo Faria e Bertanha (2020), a chave para o sucesso dessas práticas é a formação contínua de todos os membros da comunidade escolar, especialmente dos gestores e educadores. A formação deve focar no desenvolvimento de habilidades de liderança

democrática, na promoção de práticas inclusivas e na criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro para todos os alunos.

Além disso, é essencial criar mecanismos de feedback e avaliação contínua para monitorar a eficácia das práticas implementadas. Martins e Almeida (2019) sugerem a utilização de ferramentas como pesquisas de satisfação, reuniões de feedback e grupos focais para coletar informações sobre a percepção dos membros da comunidade escolar em relação às práticas de gestão democrática e inclusiva. Esses dados podem ser utilizados para ajustar e melhorar continuamente as práticas, garantindo que elas atendam às necessidades e expectativas de todos os membros da escola.

Por fim, a colaboração entre a escola e a comunidade externa é crucial para a implementação bem-sucedida de práticas democráticas e inclusivas. Segundo Ferreira (2020), a escola deve estabelecer parcerias com organizações locais, universidades e outras instituições para promover a troca de conhecimentos e recursos. Essas parcerias podem enriquecer o ambiente escolar e oferecer novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os alunos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que é particularmente adequada para estudos que buscam entender fenômenos complexos, como a gestão democrática, inclusiva e participativa na educação. A metodologia qualitativa permite uma análise detalhada e interpretativa dos dados, proporcionando uma compreensão profunda e contextualizada dos temas abordados.

Para a coleta de dados, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente. As fontes foram selecionadas a partir de bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Google Scholar e SciELO, e incluíram artigos, livros e outras publicações relevantes, todos revisados por pares e de acesso aberto. O foco foi em publicações a partir de 2020, para garantir que as informações fossem atuais e pertinentes aos contextos educacionais contemporâneos.

Os critérios de inclusão para a seleção das fontes foram rigorosos. Foram considerados apenas estudos que tratassem diretamente da gestão democrática, inclusão escolar e participação dos estudantes e educadores. Além disso, era essencial que os artigos apresentassem dados empíricos robustos ou análises teóricas significativas. Entre os principais estudos revisados, destacam-se os trabalhos de Lima e Cabral (2020), que exploram a gestão democrática na educação superior; Pereira e Pinto (2021),

que discutem os desafios da inclusão escolar durante a pandemia de Covid-19; e Vieira et al. (2020), que analisam as possibilidades da gestão democrática e participativa na construção de uma escola inclusiva.

A análise de conteúdo foi a técnica principal utilizada para interpretar os dados coletados. Este método, conforme descrito por Bardin (2011), envolve várias etapas. A primeira etapa, conhecida como leitura flutuante, consistiu em uma leitura inicial das fontes selecionadas para familiarização com o conteúdo. Em seguida, procedeu-se à codificação, onde trechos relevantes dos textos foram identificados e categorizados de acordo com temas específicos, como benefícios da gestão democrática, desafios da inclusão e práticas participativas. A terceira etapa foi a categorização, que agrupou os códigos em categorias temáticas. Finalmente, a interpretação dos dados foi realizada, destacando as principais descobertas e suas implicações para a prática educacional.

Para garantir a confiabilidade e validade dos dados, foram adotadas várias estratégias. A triangulação de fontes, descrita por Flick (2018), envolveu a utilização de múltiplas fontes de dados para corroborar as informações e proporcionar uma visão mais abrangente dos temas estudados. A revisão por pares também foi fundamental, permitindo a discussão dos achados com colegas

pesquisadores para identificar possíveis vieses e garantir a precisão das interpretações. Além disso, os critérios de qualidade incluíram a avaliação dos estudos revisados com base em rigor metodológico, relevância teórica e aplicabilidade prática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão democrática e inclusiva na educação desempenha um papel crucial na criação de um ambiente escolar onde todos os membros da comunidade se sentem ouvidos e valorizados. A participação ativa de professores e alunos nas decisões escolares resulta em um maior senso de pertencimento e comprometimento.

Gomes (2021) aponta que esse ambiente de valorização e inclusão promove uma melhor experiência educacional para todos os envolvidos, criando um clima escolar mais positivo e colaborativo. Esse envolvimento não apenas melhora a satisfação dos participantes, mas também fortalece a coesão da comunidade escolar.

A diversidade de perspectivas resultante de uma gestão inclusiva e participativa estimula a inovação e a criatividade dentro da escola. Ferreira (2020) argumenta que a inclusão de diferentes vozes no processo decisório permite que soluções inovadoras e criativas sejam desenvolvidas para os desafios educacionais.

Quando os membros da comunidade escolar colaboram, é mais provável que surjam ideias novas e eficazes. Essa abordagem incentiva a experimentação e a adoção de novas práticas pedagógicas que podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo um ambiente dinâmico e adaptável às necessidades de todos os alunos.

A participação ativa dos estudantes e educadores nas decisões estratégicas pode levar a resultados educacionais mais positivos e sustentáveis. Martins (2019) destaca que escolas que adotam práticas de gestão democrática frequentemente observam uma melhoria no desempenho acadêmico dos alunos.

Isso ocorre porque os alunos se sentem mais envolvidos e responsáveis pelo seu próprio aprendizado, enquanto os educadores estão mais motivados e comprometidos com o sucesso de seus alunos. Esse ciclo de engajamento mútuo reforça a importância de uma abordagem inclusiva na gestão escolar, onde cada voz é considerada e cada membro da comunidade escolar sente que suas contribuições são valorizadas.

No entanto, a transição para uma gestão mais democrática pode encontrar resistência por parte de gestores e educadores acostumados a modelos tradicionais de liderança. Almeida (2018) observa que a mudança de um modelo hierárquico para um modelo

participativo pode ser desafiadora, exigindo uma mudança de mentalidade e a adoção de novas práticas.

Muitos educadores e gestores podem se sentir inseguros ou relutantes em abrir mão do controle centralizado, temendo a perda de eficiência ou a dificuldade de gerenciar um processo mais colaborativo. É necessário um esforço contínuo para superar a resistência e promover uma cultura escolar que valorize a participação e a colaboração.

Para enfrentar esses desafios, é essencial implementar estratégias que facilitem a transição para uma gestão mais inclusiva. Isso inclui programas de formação e capacitação contínua para educadores e gestores, onde se desenvolvem habilidades de liderança democrática e estratégias de ensino inclusivo.

Pereira (2017) destaca que a formação profissional deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também práticas concretas que permitam aos educadores e gestores aplicarem os princípios de gestão democrática e inclusiva em suas atividades diárias. A capacitação contínua é essencial para garantir que as práticas de gestão inclusiva e participativa sejam implementadas de maneira eficaz e sustentável.

Além da capacitação, é fundamental criar estruturas e mecanismos que facilitem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Isso pode incluir a

formação de conselhos escolares, comitês de pais e professores, e grupos de trabalho que se reúnem regularmente para discutir e decidir sobre questões importantes da escola.

Esses mecanismos devem ser projetados de maneira que garantam a inclusão de diversas vozes, proporcionando oportunidades para que todos os membros da comunidade escolar expressem suas opiniões e influenciem as decisões. Vieira et al. (2020) argumentam que a participação estruturada e contínua é crucial para o sucesso da gestão democrática, pois fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade entre os membros da comunidade escolar.

A promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão é outro aspecto crucial para o sucesso da gestão democrática. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e práticas inclusivas, mas também a promoção de valores e atitudes que celebram a diversidade e promovem a equidade. A liderança escolar tem um papel vital nesse processo, atuando como modelo e facilitadora de uma cultura inclusiva. Quando a liderança escolar demonstra um compromisso genuíno com a inclusão e a equidade, isso inspira e motiva outros membros da comunidade escolar a seguir o mesmo caminho.

Para garantir a eficácia dessas práticas, é necessário que políticas públicas apoiem a inclusão e disponibilizem os recursos adequados. Oliveira e Martins (2020) destacam que políticas de inclusão devem ser acompanhadas de financiamento suficiente para a formação de professores, a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Sem esses recursos, as escolas podem enfrentar dificuldades significativas para implementar de maneira eficaz as práticas de gestão democrática e inclusiva.

Além disso, é importante realizar avaliações contínuas das práticas de gestão democrática e inclusiva para identificar áreas de melhoria e garantir que os objetivos de inclusão e equidade estejam sendo alcançados. A avaliação contínua permite que as escolas façam ajustes e melhorias em suas práticas, garantindo que elas permaneçam eficazes e relevantes.

A gestão democrática e inclusiva na educação tem o potencial de transformar o ambiente escolar, criando um espaço mais colaborativo, justo e equitativo. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, incluindo a resistência à mudança e a necessidade de capacitação contínua. Para superar esses desafios, é essencial adotar estratégias eficazes, criar

estruturas de participação, promover uma cultura inclusiva e garantir o apoio de políticas públicas.

A pesquisa reforça a importância de continuar explorando e desenvolvendo essas práticas como um caminho promissor para a melhoria contínua da qualidade educacional. Futuras pesquisas devem se concentrar em estratégias para superar os desafios identificados e ampliar a aplicação dessas práticas em diferentes contextos educacionais, considerando as especificidades de cada comunidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou os benefícios e desafios da gestão democrática, inclusiva e participativa na educação, mostrando como essas abordagens podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais colaborativo, justo e equitativo. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, identificou-se que a gestão democrática aumenta a satisfação e o comprometimento de educadores e estudantes, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

A inclusão escolar é fundamental para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, indo além da simples aceitação da diversidade. Para isso, é necessário adaptar práticas pedagógicas e políticas educacionais que promovam a

equidade e a justiça social. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, como a resistência à mudança e a necessidade de capacitação contínua dos gestores e educadores, que muitas vezes estão acostumados a modelos tradicionais de liderança.

Para superar esses desafios, as escolas devem adotar estratégias eficazes que incluem a formação contínua de educadores e gestores, a criação de mecanismos de participação estruturada e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. Além disso, é crucial que políticas públicas apoiem a inclusão, disponibilizando recursos adequados e promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Este estudo destaca a importância de continuar explorando e desenvolvendo práticas de gestão democrática, inclusiva e participativa como um caminho promissor para a melhoria contínua da qualidade educacional. Futuras pesquisas devem se concentrar em estratégias para superar os desafios identificados e ampliar a aplicação dessas práticas em diferentes contextos educacionais, considerando as especificidades de cada comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Desafios da gestão democrática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 3, p. 45-59, 2018.

FARIA, M. H.; BERTANHA, P. A gestão democrática e participativa no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação**, v. 10, n. 1, p. 63-78, 2020.

FERREIRA, L. Inclusão e inovação nas organizações. **Journal of Organizational Studies**, v. 15, n. 2, p. 101-115, 2020.

GOMES, M. Satisfação dos colaboradores em ambientes democráticos. **Brazilian Journal of Management**, v. 22, n. 1, p. 76-89, 2021.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

HILLESHEIM, B. A educação e os desafios para a inclusão de grupos em situação de risco ou vulnerabilidade social. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2021.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, 2020.

MARTINS, A. Impacto da participação nas decisões estratégicas. **International Journal of Business Studies**, v. 18, n. 4, p. 123-137, 2019.

MAGOGA, P. M.; MURARO, D. N. Na democracia educação não é privilégio. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2020.

OLIVEIRA, R.; MARTINS, A. Políticas de inclusão na educação. **Diversity and Inclusion Journal**, v. 7, n. 1, p. 34-48, 2020.

PEREIRA, R. S.; PINTO, N. F. S. Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, p. 3320-3334, 2021.

SANTANA, A. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, v. 2, n. 1, 2015.

SILVA, D. Gestão democrática e cultura escolar. **Leadership and Management Review**, v. 19, n. 3, p. 90-105, 2019.

VIEIRA, F. J.; WILL, E. M. A.; DE LIMA, L. C. Gestão democrática e participativa: horizontes e possibilidades de construir uma escola de todos e para todos. **Revista Didática Sistêmica**, v. 21, n. 2, p. 83-94, 2020.

CAPÍTULO V

AUTISMO E JOGOS MATEMÁTICOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Janete Selma Mendes Monteiro Ribeiro [7]

RESUMO

Este estudo investiga a influência dos jogos matemáticos na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes educacionais inclusivos. A pesquisa de caráter bibliográfico, analisa os desafios enfrentados por esses alunos no ensino da Matemática e a contribuição dos jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia. Os resultados indicam que os jogos matemáticos favorecem a motivação, o engajamento e a interação social, proporcionando um ambiente estruturado e estimulante. No entanto, observa-se a necessidade de formação docente específica e de materiais adaptados para potencializar sua aplicação. Conclui-se que os jogos são uma ferramenta pedagógica

[7] Mestranda no curso de Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA, graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

eficaz na Educação Inclusiva, desde que utilizados com planejamento e adequações às necessidades individuais dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Jogos matemáticos; Ensino inclusivo.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes autistas no ensino modular tem sido um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade premente dentro das diretrizes educacionais contemporâneas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por diferenças na comunicação, na interação social e na flexibilidade cognitiva, aspectos que podem impactar significativamente o aprendizado formal, especialmente em disciplinas como a Matemática, que exigem raciocínio lógico e habilidades de abstração. Nesse contexto, estratégias pedagógicas inovadoras têm sido investigadas com o intuito de promover o desenvolvimento desses alunos, sendo os jogos matemáticos uma ferramenta promissora na facilitação do ensino e da aprendizagem.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela crescente demanda por estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA. Embora políticas públicas tenham avançado na inclusão de estudantes autistas, ainda existem lacunas significativas na formação docente, na adequação

curricular e na adaptação de recursos pedagógicos que propiciem uma aprendizagem significativa. A Matemática, por ser uma disciplina que exige processos de abstração e raciocínio lógico, pode se tornar um desafio ainda maior para esses estudantes, especialmente quando o ensino ocorre de forma tradicional e pouco adaptada às suas necessidades. Diante desse cenário, os jogos matemáticos surgem como uma alternativa inovadora, possibilitando a aprendizagem por meio da ludicidade, da interação e do estímulo sensorial, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Assim, compreender a eficácia dessa abordagem é essencial para subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A problemática central que norteia esta pesquisa é: de que maneira os jogos matemáticos podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social de estudantes autistas em contextos educacionais inclusivos? A partir dessa questão, busca-se entender como essa abordagem lúdica pode impactar positivamente o ensino de Matemática, considerando as especificidades do TEA e as adaptações necessárias no processo pedagógico. Além disso, pretende-se discutir se o uso de jogos matemáticos auxilia na redução das barreiras de aprendizagem impostas pelo modelo tradicional de ensino, favorecendo não apenas a construção do conhecimento matemático, mas também a

interação e a autonomia dos estudantes autistas no ambiente escolar.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto da utilização de jogos matemáticos no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais de estudantes autistas em contextos educacionais inclusivos. Para atingir esse objetivo, serão trabalhados os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar os principais desafios enfrentados por alunos autistas no aprendizado da Matemática no ensino regular; (ii) Avaliar a contribuição dos jogos matemáticos para a motivação e o engajamento desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) Compreender as percepções dos professores sobre a implementação dos jogos matemáticos como estratégia pedagógica inclusiva. Esses objetivos permitirão uma abordagem detalhada da problemática, fornecendo subsídios para práticas educacionais mais eficazes e alinhadas às necessidades do público-alvo.

A pesquisa adotará a metodologia de estudo bibliográfico, com base na análise de produções científicas, artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais que tratam da relação entre autismo e o uso de jogos como recurso pedagógico. A abordagem qualitativa será utilizada para interpretar criticamente os dados levantados, buscando compreender as contribuições e os

desafios do uso dessa estratégia no ensino inclusivo. Dessa forma, espera-se que os resultados deste estudo possam fornecer contribuições significativas para o campo da educação inclusiva, auxiliando na construção de estratégias pedagógicas mais eficientes e acessíveis para estudantes com TEA.

2 O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES AUTISTAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Desde que o termo autismo foi utilizado pela psiquiatria, diversas informações foram construídas e desconstruídas. Até a metade do século XX, o autismo era considerado apenas um sintoma de outras psicopatologias (Brito; Sales, 2014, p. 23). Segundo Liberalesso (2020), o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler utilizou a expressão "autismo" para descrever pacientes esquizofrênicos e severamente retraídos. Em 1911, Bleuler publicou sua monografia intitulada *Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias*, uma obra clássica na história da psiquiatria. É nesse contexto que Bleuler fundamentou seu pensamento de que o "autismo" faria parte de um grupo maior de psicopatologias, incluindo-o como algo semelhante à esquizofrenia. Esse equívoco conceitual foi posteriormente corrigido pelas novas descobertas da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia (Liberalesso, 2020, p. 13-14).

Trinta e dois anos após a publicação de Bleuler, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou o artigo "Distúrbios autísticos do contato afetivo", no qual descreveu 11 casos de pacientes (crianças) que apresentavam em comum o isolamento extremo desde muito cedo e a obsessão por rotinas. Kanner denominou esses comportamentos de "autismo infantil precoce", pois eles já se manifestavam na primeira infância. Para Liberalesso (2020, p. 14), "este artigo é considerado, historicamente, um dos mais importantes no estudo do transtorno do espectro autista (TEA)".

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), o psiquiatra Hans Asperger, desconhecendo as pesquisas de Kanner, relatou casos de crianças com manifestações comportamentais semelhantes, mas com capacidade intelectual normal ou superior. Em 1944, publicou sua pesquisa intitulada *Psicopatia autista na infância*, na qual chamou essas crianças de "pequenos professores", devido às suas excelentes condições intelectuais e aos interesses restritos, que lhes permitiam um foco constante em seu interesse principal. O psiquiatra também observou uma franca predominância do sexo masculino entre esses casos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem início precoce, curso crônico e não degenerativo,

caracterizando-se por déficits na comunicação, interação social, coordenação motora, além de níveis de atenção e comportamento (Sampaio; Loureiro; Gomes, 2015). Portanto, é necessário entender a importância de reconhecer os primeiros sinais, perceptíveis ainda nos primeiros três anos de idade, como confusão mental, baixa tolerância a mudanças, impulsividade, movimentos estereotipados e comportamento agressivo. Esses sinais exigem intervenções específicas e precoces, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades da criança (Barros; Fonte, 2016).

Para Gaiato e Teixeira (2018, p. 14-15), "de modo geral, o TEA pode se apresentar de diversas formas, compreendendo um universo de possibilidades sintomatológicas, com cada caso apresentando particularidades individuais". No entanto, como base científica, observa-se os critérios diagnósticos descritos no DSM-V[8].

2.1 Critérios diagnósticos pelo DSM-V

- Déficits na reciprocidade social-emocional, variando desde uma abordagem social anormal e uma

[8] Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM), com a finalidade de padronizar a nomenclatura e os critérios diagnósticos dos transtornos mentais, sendo aplicado por profissionais da área da saúde mental e contribuindo com informações gerais e critérios para diagnósticos dos transtornos (APA, 2014). Atualmente, esse documento encontra-se na 5ª edição, denominado DSM-V.

falha até um compartilhamento reduzido de interesses, emoção ou afeto, e uma falha em iniciar ou responder à interação social;

- Déficits de comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social, variando desde comunicações verbais e não verbais ou anormalidades do contato visual e linguagem corporal, ou dificuldades compreender e usar gestos, até a ausência total de expressão facial e comunicação não verbal;
- Déficits de desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos, variando desde dificuldades em ajustar o comportamento aos diferentes contextos sociais a dificuldades em compartilhar jogos imaginativos, até total ausência de interesse nos semelhantes.

2.1.1 Quanto aos padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivos

- Movimentos estereotipados ou repetitivos (estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou utensílios, ecolalia);
- Insistência na monotonia, adesão inflexível à rotina, rituais (fazer o mesmo trajeto, comer a mesma comida, dificuldade com transições);
- Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade e foco (forte apego com objetos não usuais);

- Hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais como indiferença à dor, à temperatura, respostas adversas aos sons, às texturas, fascinação com a luz, texturas ou cheiros.

O próprio nome – Transtorno do Espectro do Autismo – já demonstra uma ideia de amplitude e variedade. "Assim como o espectro da cor é uma decomposição da cor branca, o autismo também passa por uma variedade de sintomas" (Gaiato, 2018, p. 22). Como cada indivíduo é único, as crianças com TEA podem apresentar nuances desses critérios e não precisam apresentar todos os sintomas. Caso alguma característica descrita traga prejuízo à criança, recomenda-se que seja investigada, pois, sendo o autismo uma forma particular de funcionamento cerebral, pesquisas apontam que ainda não existe cura (Stravogiannis et al., 2021). No entanto, existem diversas formas de tratamento psicoeducacionais e medicamentosos que favorecem uma vida mais funcional.

O estudante com TEA está amparado pela Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania (BRASIL, 2015). Essa lei garante aos estudantes com TEA

o direito de estar na escola, o que se refere também ao direito de aprendizagem, incluindo a Alfabetização Matemática.

Ao me dedicar ao estudo do TEA a partir de um viés pedagógico, abarquei um conjunto de fatores neurobiológicos que envolvem o transtorno. Ao investigar os processos de ensino com jogos matemáticos, adentrei no campo educativo e sua aplicabilidade no fazer, alterar e ampliar as construções cognitivas. Para Fonseca e Ciola (2016), "se pensarmos nas dificuldades cognitivas que acompanham o autismo e entendermos que esses indivíduos fazem uma leitura diferente do ambiente, possivelmente, em termos de aprendizagem, os mecanismos de ensino precisam ser diferenciados para produzir efeitos satisfatórios e funcionais".

3 JOGOS MATEMÁTICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é amplamente discutido entre os teóricos da área da saúde e no ambiente educacional, especialmente em relação aos cuidados necessários diante das complexidades inerentes à interação do indivíduo com o meio social. No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de matemática, o grau de dificuldade varia conforme as necessidades de cada aluno. Um dos principais fatores recorrentes entre os

alunos autistas é a dificuldade na "[...] capacidade de pensar de forma abstrata. Considerando essas características [...] nas aulas de matemática, é importante utilizar metodologias que priorizem o visual; o professor precisa transformar o abstrato em concreto [...]" (Souza, 2020, p. 07). Por isso, é relevante recorrer a jogos adaptados para esse público no universo educacional, com o intuito de promover o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nessa disciplina.

Verifica-se que uma das dificuldades das escolas no ensino de matemática é a abordagem de conteúdos de forma clara e objetiva na resolução de problemas relacionados ao cotidiano do aluno, especialmente no aspecto da inclusão. O aluno com TEA, no ambiente interacional, demanda uma série de estímulos para a recepção dos conteúdos ministrados (Macedo; Souza; Pereira, 2021).

Os jogos matemáticos são uma ferramenta pedagógica eficaz na inclusão do aluno autista em sala de aula, no âmbito da disciplina de matemática. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais normatizam que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de

soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (Brasil, 1998, p. 47).

Macedo, Souza e Pereira (2021) informam que, no tocante ao ato de resolver os exercícios, a inserção de jogos como uma tática de ensino e aprendizagem no ambiente escolar é uma ferramenta pedagógica que proporciona excelentes resultados, uma vez que permite ao discente expandir seus mecanismos de resolução de problemas, estimulando sua criatividade e promovendo a compreensão dos conteúdos abordados na sala de aula.

É por esse motivo que o desenvolvimento de jogos, quando aplicado de acordo com as necessidades e características de cada aluno, especialmente com o objetivo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de matemática, contribui para mudanças significativas no desenvolvimento psíquico e motor da criança autista. Além disso, o lúdico também corrobora para a interação e o companheirismo entre os alunos no ambiente escolar.

Neste contexto, é fundamental que o educador de matemática esteja atento às necessidades do aluno autista

no que tange à aprendizagem, para que seja garantido o suporte necessário para o atendimento e a integração do respectivo aluno em sala de aula, considerando suas bagagens educativas especiais. Santos Junior (2015, p. 18) assevera que:

> Os jogos devem assumir o papel educativo, dessa forma, requer um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais de maneira geral. Devido a importância dos jogos em sala de aula, estes devem ser previstos no planejamento, de modo a permitir que o professor possa fazer a exploração total de seu potencial, dos processos de solução, dos registros e das discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir ao longo de sua execução.

Dessa maneira, os jogos educativos são fortes aliados no desenvolvimento das capacidades intelectuais, pois proporcionam o ensino-aprendizagem e a interação com os alunos por meio da diversão, do entretenimento e da observação, que são fundamentais para a vida cotidiana inclusiva do aluno com TEA na disciplina de matemática (SOUZA, 2020).

A motivação e o engajamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de

ensino-aprendizagem da Matemática são temas de crescente interesse na educação inclusiva. Estudos recentes indicam que a utilização de jogos matemáticos pode ser uma estratégia eficaz para promover esses aspectos, uma vez que esses recursos lúdicos oferecem um ambiente estruturado e interativo que atende às necessidades específicas desses estudantes. De acordo com Neves e Elias (2024, p. 22), "a utilização de materiais manipuláveis, jogos didáticos e estratégias adaptativas promove a participação ativa e significativa desses alunos nas aulas". Essa abordagem não apenas facilita a compreensão de conceitos matemáticos, mas também estimula a autonomia e a confiança dos alunos com TEA.

Em uma pesquisa realizada por Rabelo (2021), foi observado que a gamificação, ao incorporar elementos de jogos no contexto educacional, estimula a aprendizagem por meio do aumento do engajamento e do interesse dos estudantes. Segundo o autor:

> "A gamificação estimula a aprendizagem através de elementos dos jogos ou games, promovendo mais engajamento e interesse dos estudantes, sendo esta fundamentada nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo a aprendizagem sem desgastar as habilidades a serem trabalhadas" (Rabelo, 2021, p. 5).

Além disso, a gamificação pode ser adaptada para atender às necessidades individuais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando feedback imediato e reforçando comportamentos positivos, o que contribui para a manutenção da motivação e do engajamento ao longo do processo educativo.

Outro estudo relevante é o de Pereira (2018), que investigou o uso de jogos digitais como recurso pedagógico para alunos com TEA. A pesquisa destacou que "os jogos digitais oferecem um ambiente controlado e previsível, o que é benéfico para alunos com TEA, pois reduz a ansiedade e permite que eles se concentrem nas tarefas propostas" (Pereira, 2018, p. 18). Além disso, a possibilidade de personalizar o ritmo e o nível de dificuldade dos jogos de acordo com as capacidades individuais de cada aluno facilita a compreensão dos conceitos matemáticos e promove uma experiência de aprendizagem mais significativa.

É importante ressaltar que a implementação de jogos matemáticos no ensino de alunos autistas requer uma abordagem cuidadosa e planejada. Neves e Elias (2024, p. 30) enfatizam que "o educador deverá estar preparado para atender o aluno incluso, utilizando diversas estratégias e abordagens pedagógicas para a inclusão". Isso inclui a seleção de jogos apropriados, a adaptação de

materiais e a consideração das preferências e necessidades individuais dos alunos. Ao adotar essas práticas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com TEA.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A utilização de jogos matemáticos na educação inclusiva tem sido objeto de estudo por diversos pesquisadores, que destacam suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Macedo e Ciola (2020, p. 60), "os jogos matemáticos colaboram para o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes". Os autores enfatizam que, ao incorporar atividades lúdicas, os professores podem facilitar a compreensão de conceitos matemáticos e promover a interação entre os alunos, independentemente de suas habilidades.

Em uma pesquisa realizada por Souza (2020), publicada no portal DIVERSA, é ressaltado que:

> "No jogo, não sabemos quem vai vencer, quem apoia quem, que tipo de ajuda uma pessoa vai oferecer para a outra, se

> a regra tem de ser seguida ou se ela pode ser criada, quais conhecimentos o aluno vai mobilizar para avançar etc. Por isso, o jogo, ao mesmo tempo que facilita o processo de ensino e de aprendizagem, traz a imprevisibilidade para a aula, fazendo com que ela fique naturalmente mais dinâmica."

Essa perspectiva destaca a importância dos jogos como ferramentas que dinamizam as aulas e promovem a inclusão, permitindo que todos os estudantes participem ativamente e contribuam com suas perspectivas únicas.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o impacto da utilização de jogos matemáticos no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais de estudante autistas em contextos educacionais inclusivos.

A partir da revisão bibliográfica e da análise dos desafios enfrentados pelos alunos autistas no ensino modular de Matemática, constatou-se que a dificuldade na abstração de conceitos, a necessidade de um ensino mais estruturado e a baixa interação social são fatores que impactam significativamente o desempenho desses estudantes. Nesse sentido, os jogos matemáticos emergem como uma alternativa eficaz para superar tais

barreiras, pois possibilitam um aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível, além de favorecerem a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os resultados apontaram que os jogos matemáticos desempenham um papel fundamental na motivação e no engajamento dos alunos autistas no processo de ensino-aprendizagem. Ao oferecerem um ambiente estruturado e previsível, esses recursos reduzem a ansiedade, promovem a atenção e incentivam a participação ativa dos estudantes. Além disso, observou-se que o uso de elementos lúdicos e desafiadores nos jogos estimula o desenvolvimento cognitivo e social, auxiliando na fixação dos conceitos matemáticos e favorecendo a interação entre os alunos. A gamificação, por sua vez, tem se mostrado uma estratégia pedagógica promissora, pois não apenas desperta o interesse pelo conteúdo, mas também permite adaptações personalizadas conforme as necessidades individuais de cada estudante com TEA.

No que se refere à percepção dos professores sobre a implementação dos jogos matemáticos, identificou-se que, embora reconheçam o potencial desses recursos, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades na sua aplicação devido à falta de formação específica e de materiais adaptados. Dessa forma, torna-se essencial investir na capacitação continuada dos professores para que possam utilizar os jogos de maneira eficaz,

adaptando-os às necessidades dos alunos autistas e promovendo um ensino mais inclusivo e equitativo. Além disso, a adoção de políticas públicas que incentivem o uso de jogos educativos na sala de aula pode contribuir significativamente para a consolidação dessa prática como ferramenta pedagógica.

Diante do exposto, sugere-se como melhoria a ampliação da oferta de formações específicas para educadores sobre o uso de jogos matemáticos no ensino inclusivo, bem como o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados às necessidades dos alunos autistas. Além disso, recomenda-se a realização de mais pesquisas empíricas que investiguem o impacto concreto dos jogos matemáticos na aprendizagem e na interação social dos estudantes com TEA, considerando diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Dessa maneira, será possível aperfeiçoar as práticas pedagógicas e proporcionar um ensino cada vez mais acessível e significativo para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotipias motoras e linguagem:

aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982016000400745&script=sci_arttext.

Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa de 1988. ***Site* do Planalto,** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. **TEA e inclusão escolar**: um sonho mais que possível. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo:** fundamentos do Programa Teacch – o ensino estruturado para pessoas com autismo. 2. ed. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2016.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho autista:** Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo:

nVersos, 2018.

LIBERALESSO, Paulo. Transtorno do Espectro Autista. **Autismo:** compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020. Disponível em: https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

MACÊDO, Josué Antunes de; SOUZA, Luciana Rodrigues de; PEREIRA, Carlos Luís. Uso de jogos no ensino de matemática. In: PEREIRA, Carlos Luís; PEREIRA, Marcia Regina Santana (org). **Educação Matemática escolar:** Múltiplos contextos e abordagens de ensino. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

NEVES, L. C. L.; ELIAS, A. P. A. J. A importância da inclusão do aluno autista nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental II: estratégias e recursos. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 13, n. 48, p. 16-35, 2024. Disponível em: <https://cadernosuninter.com>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PEREIRA, R. A. A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RABELO, L. Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar a aprendizagem de estudantes com TEA. *Renote*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS JUNIOR, Benedito Diniz dos. **Jogos Matemáticos:** metodologia de ensino baseada em jogos – uma experiência em sala de aula. 95f. 2015. Dissertação (Mestrado em Matemática), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1612>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo**: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Per musi, Belo Horizonte, n. 32, p. 137- 170, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-

75992015000200137&script=sci_arttext. Acesso em: 16 nov. 2020.

SOUZA, Crislen Cristine Soares. **Investigação sobre jogos matemáticos adaptados para alunos autistas do 7º ano do ensino fundamental.** 15f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3398/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20jogos%20matem%C3%A1ticos%20adaptados%20para%20alunos%20autistas%20do%207%C2%BA%20ano%20 do%20ensino%20fundamental.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. **Autismo**: um olhar por inteiro. São Paulo-SP: Literare Books International, 2021.

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL E AS BARREIRAS ENCONTRADAS PELO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Dilciclei Ferreira da Silva Ribeiro [9]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo, analisar os principais desafios que professores e estudantes enfrentam frente as tecnologias digitais na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes no Estado do Amapá. A pesquisa foi realizada como parte de um projeto de mestrado e teve como instrumento e técnica a entrevista aplicada a quinze professores do Ensino Médio e o questionário fechado aplicado a noventa estudantes do 1.º, 2.º e 3.º anos, também do Ensino Médio. Para isso, foram adotadas abordagens qualitativas e quantitativas para coletar dados sobre as experiências e percepções desses participantes da pesquisa em relação aos principais desafios enfrentados no uso das TICs na sala de

[9] Mestranda em Ciências de la Educación, pela Universidad Autónoma de Asunción – Paraguai. E-mail: dclei@hotmail.com

aula. Os resultados apontaram diversos fatores que contribuem para esses desafios como: formação insuficiente dos professores, ausência de recursos tecnológicos e internet na escola e desigualdades de acesso a tecnologias por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Alunos. Escola. Formação docente. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

As transformações digitais e a crescente integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tem exigido uma formação sólida e contínua dos professores (Almeida, 2016), para que esses, possam lidar com as novas demandas pedagógicas e mudanças de paradigmas que a tecnologia traz para o processo de ensino-aprendizagem. Para Farina e Benvenutti (2024, p.15) "nos últimos anos, a formação continuada dos professores tem sido motivo de preocupação tanto para autoridades públicas quanto para pesquisadores e teóricos da área educacional". A formação docente no contexto tecnológico refere-se à preparação e desenvolvimento de professores para atuarem de forma eficaz em ambientes educativos que incorporam tecnologias digitais, o que envolve a aquisição de competências técnicas, pedagógicas e de gestão do uso de tecnologias na educação.

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver habilidades relacionadas ao uso de ferramentas e plataformas digitais, conforme bem salienta Nóvoa (2020), ao compartilhar com a ideia de que os docentes necessitam se reinventar, reelaborando seus métodos de trabalho e sua profissão. Para o autor, os professores necessitam colocar a própria capacidade criativa em favor da prática educativa que inclua as tecnologias.

Afora das competências técnicas, os docentes devem ser capazes de integrar as tecnologias de maneira relevante na sua prática educativa, adaptando sua metodologia de ensino para aproveitar as oportunidades oferecidas pelo ambiente digital.

CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada é um elemento chave para a construção de uma prática educativa reflexiva (Freire, 1996) e inovadora que contribua para o sucesso escolar e para a formação integral dos estudantes.

Mercado (1999. p. 12) enfatiza que:

> Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e

> utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Nessa direção a capacitação e a formação continuada dos professores passa a ser pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Nóvoa (1995) explica que a capacitação está vinculada a aspectos técnicos e específicos do trabalho docente, enquanto a formação continuada envolve o desenvolvimento de competências mais amplas. Em um contexto educacional em constante transformação, marcado pela rápida evolução das tecnologias e pelas novas demandas sociais, é essencial que os docentes estejam continuamente aprimorando suas habilidades e conhecimentos.

Para Noronha & Lacerda Junior (2022, p.11):

> O processo de formação deve transcender o momento de presença dos estudantes na instituição. Os desafios desse contexto reverberam a necessidade de reforçar e construir

> políticas públicas de formação continuada, principalmente para os docentes que, atuando nos diversos espaços educativos, possam não somente atualizar as informações, mas continuar entrelaçando as tecnologias educacionais à sua prática pedagógica.

Os autores destacam que os desafios atuais, especialmente no contexto da rápida evolução tecnológica, exigem o fortalecimento e a construção de políticas públicas que apoiem a formação continuada dos professores. Nas palavras de Oliveira, et al., (2022) com a inclusão das tecnologias no ambiente escolar se faz necessário compreender-se a importância da formação inicial de professores, com a finalidade estimular o diálogo com as linguagens digitais sem perder de vista o propósito humano e político da atuação docente.

A formação docente, portanto, não é um evento isolado, mas um processo ininterrupto que deve acompanhar as constantes inovações tecnológicas.

EQUILÍBRIO ENTRE MÉTODOS TRADICIONAIS E TECNOLÓGICOS

Ao longo do tempo, testemunhamos em muitas escolas uma mudança na metodologia do professor devido à proliferação de dispositivos digitais (Pinto 2005).

Esse cenário histórico destaca a necessidade de compreender como os professores se adaptam a essas mudanças e enfrentam os desafios associados à integração efetiva dessas tecnologias no ambiente educacional (Dotta et al., 2019), levando-se em consideração que as crianças também são educadas "pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar" (Moran, Masetto & Behrens, 2003, p. 32).

No atual paradigma educacional, a inserção das tecnologias tornou-se uma necessidade premente, transformando o modo como a aprendizagem é concebida. Para Grossi (2021, p.10) "o potencial educativo das tecnologias digitais reside no fato de que elas são capazes de transformar o ensino e têm um lugar na construção do conhecimento, exercendo um papel importante no novo contexto educacional [...]", pois, à medida que a sociedade evolui em direção a uma era cada vez mais digital, surge a demanda por uma adaptação ágil e eficiente do corpo docente a essas transformações.

Pode-se dizer, sem exageros, que as instituições de ensino estão cada vez mais reconhecendo os benefícios e a relevância de integrar recursos tecnológicos tanto no

ambiente escolar quanto em atividades externas (Silva & Girotti, 2020).

A busca por um equilíbrio entre métodos de ensino tradicionais e tecnologias emergentes é um desafio no campo da educação moderna. Enquanto as metodologias tradicionais têm sido a base da prática pedagógica por décadas (Freire, 1996), a incorporação das tecnologias digitais oferece novas possibilidades e abordagens inovadoras (Fino, 2011) para o ensino e a aprendizagem. Encontrar esse equilíbrio é importante para aproveitar o melhor dos dois mundos, garantindo que as práticas educativas sejam tanto eficazes quanto adaptadas às necessidades dos alunos contemporâneos.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA

O uso das mídias sociais na educação ou Midia -educação, tem se tornado cada vez mais comum, refletindo as mudanças nas formas de comunicação e aprendizagem da sociedade atual. Na dissertação de Mestrado de Silva Neto (2021), encontramos o significado da palavra Mídia -educação. Segundo o autor:

> Pode-se entender como sendo Mídia-educação ou Educomunicação aquelas ocupações que estão interligadas com meios de comunicação dentro da

> educação, onde são demonstradas com a finalidade de utilizar-se dessa mídia, seja ela tradicional ou eletrônica, para buscar o conhecimento, podendo assim realizar uma investigação mais crítica sobre o estudo em questão, para poder conhecer as técnicas de produção desses veículos das mídias (Silva Neto, 2021, p.41).

Nesse sentido, entendemos que Mídia-educação se refere ao uso crítico e pedagógico das mídias, tanto tradicionais (como TV, rádio, jornais) quanto digitais (como redes sociais, blogs, podcasts), no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moran, Masetto & Behrens (2003, p. 36):

> Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais e entre muitas outras possibilidades.

A ênfase está em capacitar os alunos a entenderem, analisar e produzir conteúdo midiáticos. Esse aspecto visa desenvolver a alfabetização midiática, ou seja, a capacidade dos estudantes de interpretar e criar mensagens nos diversos formatos, compreendendo seus impactos sociais, políticos e culturais. Nesse processo, o papel do professor evolui para além do simples transmissor de conhecimento e assume novas responsabilidades e desafios. Como mediador do processo educativo, o professor deve não apenas integrar essas tecnologias ao ambiente de sala de aula, mas também guiar os alunos no uso ético, crítico e produtivo das mídias sociais,

METODOLOGIA

Considerando o processo e a importância dessa investigação, foi utilizada a pesquisa descritiva, com enfoque misto e foram utilizados como técnicas e instrumentos a entrevista para os professores e o questionário fechado para os estudantes. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, no Estado do Amapá, e a sua escolha se deu especificamente porque a Instituição possui critérios coerentes com o problema detectado. A pesquisa foi constituída por 105 participantes, assim distribuídos: 90 estudantes do 1º; 2º e 3º anos do Ensino Médio e 15

professores denominada assim (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14 e P15), que lecionam com essas turmas. Após a escolha e aprovação dos especialistas dos instrumentos de coleta dos dados, entrou-se em contato com a gestão da referida escola, com os professores e estudantes participantes do processo investigativo para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização, a qual foi realizada através de uma carta de anuência encaminhada pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de identificar as principais barreiras enfrentadas pelo professor ao incorporar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; a pesquisa apontou o seguinte:

Tabela n.º 1: Os principais desafios enfrentados pelos professores ao integrar as tecnologias digitais na sala de aula.

Professor	Resposta
P1	*"[...] os baixos salários dos professores não permitem que se faça investimentos financeiros para a aquisição de equipamentos de última geração";*
P2	*"Creio que a grande dificuldade ainda seja a disponibilidade de equipamentos e a internet em*

	nosso Estado, que prejudica a dinâmica das aulas com a utilização de recursos digitais";
P3	*"Os baixos salários dos professores, ausência de formação continuada, e escassez de equipamentos tecnológicos";*
P4	*"Desafios estruturais, pois, nossa escola não dispõe dos mínimos recursos para integrar tecnologias digitais em nossa prática pedagógica".*
P5	*"Recursos tecnológicos"*
P6	*"Falta de uma rede de internet de boa qualidade e suporte técnico para os alunos";*
P7	*"Ausência de equipamentos adequados como computadores, conexão com internet, distração dos alunos";*
P8	*"A falta de recursos e investimentos de recursos tecnológicos dentro do ambiente educacional porque nós professores temos que nos reinventar todos os dias";*
P9	"[...], *são em boa parte, de ordem estrutural do estabelecimento de ensino, pois a escola não possui acesso a internet e recursos como: sala multimídia, laboratório de informática para os alunos, laboratório de ciências, sala de vídeo. Outro fator importante é a falta de capacitação docente, que fica a cargo de cada professor financiar os cursos de aperfeiçoamento e manuseio desses recursos digitais";*
P10	*"A tecnologias digitais fazem parte das aulas, mas em alguns aspectos inviabilizada pelo fato de a escola*

	não oferecer uma internet de qualidade, e tenho que usar meus recursos";
P11	*"Falta de material";*
P12	*"Internet de boa qualidade";*
P13	*"Inovar nas tecnologias";*
P14	*"Internet ruim, seria preciso outra rede";*
P15	*"Material e tecnologia".*

Fonte: *Da própria pesquisadora*

As respostas evidenciam uma série de desafios que os professores enfrentam ao tentar integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Esses desafios podem ser agrupados na: infraestrutura inadequada, falta de recursos financeiros, necessidade de formação continuada, e limitações na dinâmica pedagógica. Muitos professores relatam que a escola não possui computadores, ou outros recursos necessários. A qualidade da internet também é um obstáculo, afetando o uso de tecnologias digitais de maneira consistente. De acordo com Rodrigues (2020), a valorização do professor deve incluir condições dignas de trabalho, salários adequados e acesso a tecnologias educacionais.

Com a finalidade de descrever o impacto da falta de familiaridade dos professores com as tecnologias digitais na sua ação pedagógica, os professores responderam:

Tabela n.º 2: A falta de familiaridade com tecnologias digitais e sua relação com o planejamento das aulas do professor.

Professor	Resposta
P1	*"Não afeta. Dos equipamentos que me disponho a usar, estudo como utilizá-los. Outro ponto interessante e que, os alunos são muito familiarizados com as tecnologias e ajudam a operar os equipamentos";*
P2	*"Eu não tenho dificuldades [...]. Dinamizo minhas aulas com o que está ao meu alcance e da maioria dos alunos[...];*
P3	*"O conhecimento mediado em tecnologias que possuo tem contribuído bastante na elaboração mais dinâmica das minhas aulas ";*
P4	*"Não tenho falta de familiaridade com as tecnologias. Inclusive as uso de modo controlado e acessível a todos";*
P5	*"[...] A falta de familiaridade com tecnologias digitais afeta drasticamente o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Não há como planejar aulas sobre tecnologias digitais sem o domínio dessa ferramenta";*
P6	*"Limita meu trabalho, pois com ferramentas tecnológicas, posso ampliar a visão de meu aluno com recursos dinâmicos, que aceleram sua compreensão e consigo atingir meu objetivo com os alunos especiais:*

	autistas e TDAH com mais facilidade, proporcionando aulas mais interativas";
P7	*"O planejamento é feito adequando o tipo do aluno conforme a necessidade dele";*
P8	*"Nenhuma porque o professor tem que buscar conhecimento de forma constante";*
P9	*"Procuro inserir nas minhas aulas algum tipo de metodologia que possa utilizar a tecnologia digital";*
P10	*"Enquanto educadora eu sempre busquei está fazendo uso das tecnologias em minhas aulas, logo o planejamento não é afetado pela falta de habilidade com as TICs";*
P11	*"Em minhas aulas de filosofia, tenho certas dificuldades em encontrar materiais digitais e plataformas para meu componente curricular. Se houvesse uma orientação por meio de políticas educacionais claras, eu poderia enriquecer minhas aulas, com vídeos, jogos e programas interativos";*
P12	*"Pelo pouco tempo que é disponibilizado, visto que estamos de segunda a sábado na escola";*
P13	*"De modo geral pouco utilizo ferramentas digitais no desenvolvimento de minhas aulas";*
P14	*"O tempo é pouco para se planejar bem";*
P15	*"Com certeza".*

Fonte: *Da própria pesquisadora*

As respostas revelam diferentes níveis de proficiência e percepção dos professores em relação ao uso de

tecnologias digitais no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Alguns professores demonstram domínio e utilizam as tecnologias de maneira criativa e acessível, como nos relatos que mencionam o uso de chats, questionários online, murais virtuais, e fóruns de discussão. Essas práticas estão de acordo com o que aconselha a BNCC (Brasil, 2018), que ressalta a importância de integrar as tecnologias digitais ao desenvolvimento de competências gerais, como a comunicação e a cultura digital.

Com o intuito de verificar o impacto da formação dos professores no desenvolvimento de competências para integrar as TICs no seu fazer pedagógico, os professores responderam dessa forma:

Tabela n.º 3: A participação dos professores em cursos de formação quanto ao uso das tecnologias digitais.

Professor	Resposta
P1	*"Não, eu ainda não participei de nenhum curso de formação sobre TIC's.";*
P2	*"A nossa mantenedora pouco se preocupa em oferta formações com essa temática de forma clara";*
P3	*"Nunca";*
P4	*"Ainda não";*
P5	*"Ainda não participei";*

P6	*"Sim. Há muitos anos. Conteúdo do pacote Office aliando às atividades escolares, Criação de blogs educacionais, construção de páginas da web com conteúdo educacionais. A não utilização, acaba se perdendo a prática";*
P7	*"Já fiz um curso de extensão, mas por conta própria, voltado para o ensino EAD. [...]";*
P8	*"Sim, uso devido as plataformas, recursos de aplicativos para trabalhar com galerias digitais, quiz, jogos interativos, somados a inteligência emocional";*
P9	*"Sim. word, Power point, filmagens e edição de vídeos";*
P10	*"Sim, as metodologias ativas";*
P11	*"Sim, primeiros passos e operacionalização";*
P12	*"Não";*
P13	*"Não";*
P14	*"Infelizmente não;"*
P15	*"Não".*

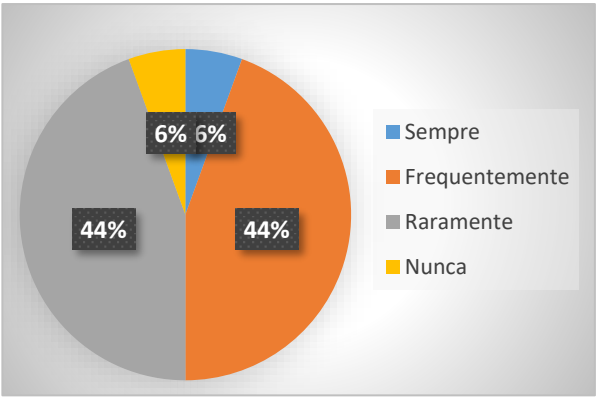
Fonte: *Da própria pesquisadora*

A análise aponta para uma disparidade de oportunidades e experiências, o que evidencia lacunas na formação docente contínua, especialmente em temas relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), demonstrando uma carência estrutural no provimento de formações sistemáticas, o que está ancorado à crítica de Freire (1996) sobre a importância de condições institucionais que promovam a

formação continuada dos educadores, respeitando suas práticas e necessidades. Sem essas condições, os professores enfrentam dificuldades para incorporar práticas inovadoras em sala de aula.

Para analisar como ocorre a interação entre estudantes e professores no emprego de tecnologias digitais, os alunos responderam dessa forma:

Gráfico n.º 1: A frequência na qual os professores utilizam as tecnologias digitais em suas aulas

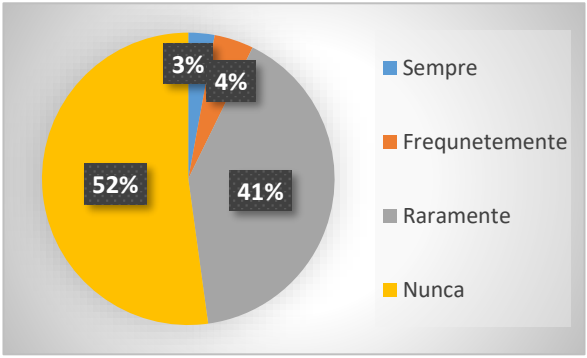


Fonte: *Da própria pesquisadora*

Os resultados indicam que a maioria dos professores utilizam tecnologias digitais com alguma regularidade, sendo 44% "Frequentemente" e outros 44% "Raramente". Apenas 6% indicam uso contínuo ("Sempre"), enquanto

outros 6% nunca as utilizam. Essas respostas demonstram uma omissão entre o uso ideal e a prática atual. A alta porcentagem de "Raramente" indica que há obstáculos quanto ao uso consistente das TICs. A baixa taxa de "Sempre" reflete desafios para integrar as TICs como parte constante do processo pedagógico, Autores como Moran (2015) e Kenski (2012) destacam que o uso efetivo das TICs na educação depende de fatores como infraestrutura tecnológica, suporte pedagógico e formação continuada. Esses aspectos parecem estar ausentes nesse contexto, considerando o alto percentual de respostas "Raramente" e "Nunca".

Gráfico n.º 2: A frequência com que os professores propõem atividades usando tecnologias digitais, como aplicativos ou jogos educativos



Fonte: *Da própria pesquisadora*

Com base nos dados apresentados, as respostas indicam uma tendência de os participantes declararem que "raramente" (41%) ou "nunca" (52%) os professores propõem atividades usando tecnologias digitais, como aplicativos ou jogos educativos, em comparação com percentuais bem menores para "sempre" (3%) e "frequentemente" (4%). De acordo com Barbosa (2018), a utilização de ferramentas digitais se faz necessário como uma forma de ajustar a prática pedagógica às demandas da contemporaneidade. A predominância de respostas "nunca" e "raramente" reforça a urgência de políticas educacionais que priorizem não apenas o acesso às tecnologias, mas também o suporte técnico e pedagógico aos professores.

CONCLUSÕES

A análise dos dados e a reflexão teórica realizada ao longo do estudo permitiram responder aos objetivos traçados, evidenciando a complexidade e os desafios que envolvem a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas. Respondendo ao primeiro objetivo, que foi identificar as principais barreiras enfrentadas pelo professor ao incorporar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; o estudo identificou: falta de infraestrutura adequada na escola, ausência de formação

continuada quanto ao uso das TICs, resistência à mudança dos professores em experimentar as TICs; escassez de equipamentos tecnológicos, falta de conectividade e suporte técnico que tem dificultado a aplicação das tecnologias no contexto escolar. Em relação ao segundo objetivo: descrever o impacto da falta de familiaridade dos professores com as tecnologias digitais na sua ação pedagógica; constatou-se que a falta de familiaridade dos professores com as tecnologias digitais tem um impacto negativo na sua ação pedagógica. O desconhecimento de recursos disponíveis impede que os professores explorem todo o potencial educativo das tecnologias, reduzindo a qualidade e a inovação do ensino. No que diz respeito ao terceiro objetivo: verificar impacto da formação dos professores no desenvolvimento de competências para integrar as TICs no seu fazer pedagógico; ficou constatado a ausência de formação específica resultando na subutilização das ferramentas digitais, sem real impacto no processo de ensino-aprendizagem. Respondendo ao quarto objetivo: analisar como ocorre a interação entre estudantes e professores no emprego de tecnologias digitais; os resultados indicaram que a interação entre professores e estudantes mediada por tecnologias digitais é marcada por contrastes bastante relevantes. Por um lado, quando as tecnologias são utilizadas de forma planejada e intencional, elas se mostram ferramentas eficazes para

aproximar estudantes e professores, promovendo trocas dinâmicas, colaboração e maior engajamento no processo de aprendizagem. Por outro lado, aqueles que possuem menos familiaridade com os recursos digitais frequentemente reproduzem modelos de ensino que não aproveitam plenamente o potencial das tecnologias para enriquecer o diálogo e a construção conjunta do conhecimento. Conclui-se que é essencial que políticas educacionais e práticas escolares estejam presentes como uma forma de superação das dificuldades existentes, promovendo um ambiente em que as tecnologias digitais sejam mais do que ferramentas de suporte que se tornem verdadeiros catalisadores de uma interação pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. (2016). Currículo e políticas públicas de TIC e Educação. In: *Cetic.br Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*: TIC Educação (pp -45 -53). Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Barbosa, V. A. (2018). *A importância da utilização de ferramentas digitais no Ensino fundamental.* Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular* -BNCC. Ministério da Educação. Brasília.

Dotta, L. T.; Monteiro, A.; & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. Eduser*: Revista de Educação*, Bragança, v. 11, n. 1, p. 45- 60.

Farina, I.; Benvenutti, D.B. (2024). *Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória*. – Joaçaba: Editora Unoesc, 152 p.: il.; 30 cm.

Fino, C. N. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. *In*: Fino, C. N. (org). *Etnografia da Educação.* Funchal: Universidade da Madeira. CIE – UMa, p. 95-117.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Grossi, M. G. R. (2021). Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-12. Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus.

Moran, J. M; Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus.

Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas.* São Paulo: Cortez.

Mercado, L. P. L. (1999). *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: Edufal.

Noronha, E. L.; Lacerda Junior, J. C. (2022). As tecnologias educacionais na formação docente. *Revista Contexto & Educação;* Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 37 nº 118, maio/agosto.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. S. (2020). *Formação Continuada* - Aula Magna António Nóvoa. Canal Educação Bahia.

Oliveira, L. X.; Lima, F. R.; Martins, M. C. R. (2022). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: perspectiva curricular e política. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, RN, v. 8, n. 25, p. 64-80.

Pinto, Á. V. (2005) *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Rodrigues, D. B. (2020). Formação e valorização do trabalho docente. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos* - Ano III, volume III, n.7 (jul./dez.)

Silva Neto, N.S. (2021). *A influência das mídias sociais na educação do ensino superior*: estudo em uma universidade particular da cidade de São Luís - Maranhão – Brasil. Dissertação de Mestrado- Lisboa.

Silva, V. dos. S., Girotti, M.T. (2020). *Os benefícios da tecnologia para a educação. Usos, vantagens, alertas e suas contribuições na pandemia do covid-19. Trilhas Pedagógicas*. Edição Especial.

CAPÍTULO VII

INCERTEZAS E (RE) EXISTÊNCIAS NA DOCÊNCIA DA EJA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Marcos Paulo Barata Ferreira [10]

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por desafios como a precarização das políticas públicas, a exclusão social e a desvalorização docente, que impactam diretamente o processo educativo. Este estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de (re)existência na docência da EJA, refletindo sobre as práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos que influenciam a atuação dos professores. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseia-se em autores como Freire (1996), Arroyo (2017) e Haddad e Di Pierro (2017), que discutem a resiliência docente e a necessidade de práticas pedagógicas

[10] Doutorando em Ciências da Educação e Mestre pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), pós-graduado em Pedagogia Escolar pela Faculdade (UNINTER). Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade (APOENA), pós-graduado-graduado em Educação de Jovens e Adultos (IFAP). Pós-Graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior (FACEL), Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP) e Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura (UVA). https://lattes.cnpq.br/1870915774189975.

contextualizadas e transformadoras. Os resultados evidenciam que os educadores desenvolvem estratégias criativas para superar adversidades, como a adaptação curricular e o fortalecimento de vínculos com os estudantes. Conclui-se que a (re)existência na docência da EJA é fundamental para garantir uma educação significativa e emancipatória, mesmo em contextos desafiadores.

PALAVRAS-CHAVE: Eja; (Re)existência; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino essencial para a garantia do direito à educação, especialmente para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou continuidade em sua trajetória escolar. No entanto, o contexto atual da EJA é marcado por incertezas e desafios que impactam diretamente o processo educativo. A precarização das políticas públicas, a exclusão social e as demandas curriculares desalinhadas com as realidades dos educandos são alguns dos obstáculos que professores e alunos enfrentam diariamente. Esses fatores, somados à desvalorização dos profissionais da educação, criam um cenário complexo que exige reflexões profundas sobre as

práticas pedagógicas e as estratégias de (re)existência na docência.

A justificativa para este estudo se sustenta em três pilares: pedagógico, social e acadêmico. Do ponto de vista pedagógico, é urgente repensar as práticas educativas na EJA, de modo que sejam mais inclusivas, contextualizadas e significativas para os estudantes. Socialmente, a EJA desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades e na promoção da cidadania, sendo um espaço de transformação e emancipação. Academicamente, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre os desafios contemporâneos da EJA, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a atuação docente e a formulação de políticas públicas mais eficazes.

A problemática central deste trabalho reside na necessidade de compreender como os professores da EJA desenvolvem estratégias de (re)existência para superar os desafios cotidianos e garantir uma educação de qualidade. Diante de um cenário marcado por incertezas, como os educadores reinventam suas práticas pedagógicas? De que forma eles enfrentam as adversidades impostas pela falta de recursos, pela desvalorização profissional e pelas demandas de um público diversificado? Essas questões são fundamentais para refletir sobre o papel da EJA na sociedade

contemporânea e para buscar caminhos que fortaleçam sua relevância e eficácia.

O objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias de (re)existência na docência da EJA, refletindo sobre as práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos que impactam o processo educativo. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da EJA no contexto atual; 2) refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para superar esses desafios; e 3) propor estratégias que possam fortalecer a atuação docente e a qualidade da educação ofertada na EJA.

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza bibliográfica, baseando-se em autores como Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2017) e Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2017), que discutem a EJA sob perspectivas críticas e transformadoras. A pesquisa bibliográfica permite uma análise aprofundada das teorias e práticas relacionadas à EJA, oferecendo um panorama consistente sobre os desafios e as possibilidades dessa modalidade de ensino. Além disso, a revisão de literatura contribui para a construção de um referencial teórico que sustente as reflexões e propostas apresentadas ao longo do estudo.

Por fim, este trabalho busca não apenas diagnosticar os problemas, mas também apontar caminhos para a superação dos desafios da EJA. Acredita-se que, ao refletir sobre as estratégias de (re)existência na docência, é possível fortalecer a prática pedagógica e garantir uma educação mais justa e inclusiva para jovens e adultos. A EJA, como espaço de resistência e transformação, merece ser valorizada e reconhecida como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

1 INCERTEZAS ENFRENTADAS PELOS DOCENTES DA EJA.

A docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por incertezas que se relacionam diretamente com a diversidade dos educandos. Segundo Haddad e Di Pierro (2017, p. 45), "a heterogeneidade de idades, trajetórias de vida e níveis de escolaridade dos alunos da EJA exige do professor uma flexibilidade pedagógica que nem sempre é contemplada em sua formação inicial". Essa realidade coloca o docente diante de desafios cotidianos, como a necessidade de adaptar metodologias e conteúdo para atender a um público com demandas tão distintas.

Além da diversidade dos educandos, as condições de trabalho precárias são uma fonte constante de incertezas para os professores da EJA. Como aponta Arroyo (2017,

p. 23). “A precariedade das condições materiais e humanas nas escolas que ofertam a EJA reflete a desvalorização dessa modalidade de ensino. A falta de recursos didáticos, infraestrutura inadequada e a sobrecarga de trabalho são fatores que impactam diretamente a prática docente e a qualidade do ensino ofertado.”

Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições para o exercício da docência na EJA.

A formação docente também é apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos educadores da EJA. Segundo Freitas (2020, p. 12), "a ausência de uma formação específica para atuar na EJA faz com que muitos professores se sintam despreparados para lidar com as particularidades dessa modalidade de ensino". Essa lacuna na formação inicial e continuada contribui para a sensação de insegurança e incerteza entre os docentes, que muitas vezes precisam buscar alternativas por conta própria para suprir essas deficiências.

A relação entre as incertezas docentes e as trajetórias de vida dos educandos da EJA é outro aspecto relevante. Como destacam Oliveira e Paiva (2019, p. 78),

> Os alunos da EJA trazem consigo histórias de exclusão escolar, marcadas

> por repetências, evasões e abandonos. Essas trajetórias, somadas às demandas do mundo do trabalho e às responsabilidades familiares, exigem do professor uma postura acolhedora e um olhar sensível para além dos conteúdos curriculares.

Essa complexidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos educandos. Por fim, as incertezas enfrentadas pelos docentes da EJA também estão relacionadas à falta de reconhecimento social e institucional dessa modalidade de ensino. Segundo Machado (2021, p. 56), "a EJA ainda é vista como uma educação de segunda categoria, tanto pelas políticas públicas quanto pela sociedade em geral". Essa desvalorização reflete-se na ausência de investimentos e no desinteresse em promover ações que fortaleçam a identidade e a qualidade da EJA, impactando diretamente a motivação e a atuação dos professores.

2 ESTRATÉGIAS DE (RE)EXISTÊNCIA DESENVOLVIDAS POR EDUCADORES NA EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço de (re)existência, onde educadores e educandos desenvolvem estratégias para superar desafios e

transformar realidades sociais e educacionais. Essas estratégias são fundamentadas em práticas pedagógicas inovadoras e engajadas, que buscam não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a emancipação e a autonomia dos sujeitos envolvidos. Segundo Freire (1996, p.45) "a educação deve ser um ato de libertação, e na EJA, isso se concretiza por meio de metodologias que valorizam os saberes prévios dos alunos e os incentivam a refletir criticamente sobre seu contexto social".

Uma das estratégias de (re)existência na EJA é a utilização de temas geradores, propostos por Paulo Freire, que partem da realidade dos educandos para construir o conhecimento. Esses temas são escolhidos a partir de diálogos entre educadores e alunos, garantindo que o conteúdo seja relevante e significativo. Por exemplo, em comunidades rurais, temas como agricultura familiar e sustentabilidade podem ser explorados, conectando o aprendizado às vivências dos estudantes. Essa abordagem promove a transformação do contexto educativo, pois os alunos se veem como protagonistas de seu processo de aprendizagem (Freire, 1996).

Outra prática inovadora é a pedagogia de projetos, que permite a integração de diferentes áreas do conhecimento e a resolução de problemas reais. Na EJA, projetos como a criação de hortas comunitárias, oficinas de artesanato ou campanhas de conscientização sobre direitos sociais são exemplos de como a educação pode ser engajada e transformadora. Essas atividades não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também fortalecem o senso de coletividade e a capacidade de ação dos educandos (Gadotti, p.35,2015).

A educação popular também se destaca como uma estratégia de (re)existência na EJA, especialmente quando associada a movimentos sociais. Educadores e educandos, juntos, buscam construir uma educação que dialogue com as lutas por direitos e justiça social. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço de debate e mobilização, onde os alunos aprendem a ler o mundo e a agir sobre ele. Essa prática pedagógica reforça a ideia de que a educação é um direito e uma ferramenta de transformação social (Brandão, p.87, 2017).

Por fim, a tecnologia digital tem sido incorporada como uma estratégia inovadora na EJA, especialmente em contextos pós-pandemia. Plataformas online, aplicativos educativos e redes sociais são utilizados para ampliar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão digital. No entanto, é essencial que o uso dessas ferramentas seja

crítico e reflexivo, evitando a reprodução de desigualdades. Quando bem aplicada, a tecnologia pode ser um recurso poderoso para a (re)existência na EJA, conectando educandos a novas possibilidades de aprendizagem e participação social (Kenski, p.80, 2018).

3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios significativos no cenário contemporâneo, especialmente no que diz respeito à precarização das políticas públicas. Segundo Arroyo (2017), "a EJA tem sido historicamente negligenciada, com investimentos insuficientes e políticas descontínuas que não atendem às reais necessidades dos educandos". Essa precarização se reflete na falta de infraestrutura adequada, na carência de materiais didáticos e na desvalorização dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Tais fatores comprometem a qualidade do ensino e limitam o acesso à educação para aqueles que buscam uma segunda chance de escolarização.

A exclusão social é outro desafio central na EJA, uma vez que muitos de seus alunos são oriundos de contextos marcados por desigualdades socioeconômicas. Como aponta Freire (1996), "a educação é um ato político e deve ser pensada como ferramenta de transformação social". No entanto, a realidade mostra que os estudantes da EJA

muitas vezes enfrentam barreiras que vão além da sala de aula, como a necessidade de conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares. Essa dupla jornada pode levar à evasão escolar, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização.

As demandas curriculares também representam um ponto crítico na EJA. Diante de um público diversificado em termos de faixa etária, experiências de vida e níveis de escolaridade, é essencial que o currículo seja flexível e contextualizado. Para Haddad e Di Pierro (2017), "o currículo da EJA deve dialogar com as realidades dos educandos, promovendo uma educação significativa e emancipatória". No entanto, ainda prevalecem modelos curriculares engessados, que não consideram as especificidades dos alunos e acabam por reforçar práticas pedagógicas tradicionais e pouco eficazes.

A precarização das políticas públicas, a exclusão social e as demandas curriculares têm implicações diretas para a prática pedagógica na EJA. Os professores, muitas vezes despreparados para lidar com as complexidades dessa modalidade, enfrentam dificuldades para desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos alunos. Como destaca Moura (2015, p.89), "é preciso repensar a formação docente, garantindo que os educadores estejam preparados para atuar em contextos desafiadores e diversos". Sem uma formação adequada,

as práticas pedagógicas tendem a reproduzir desigualdades e a desmotivar os estudantes.

Além disso, a falta de políticas públicas consistentes e de longo prazo dificulta a implementação de projetos inovadores na EJA. Segundo Gadotti (2015), "a EJA precisa ser vista como um direito e não como uma concessão, o que exige compromisso político e investimentos contínuos". Sem esse compromisso, as iniciativas voltadas para a EJA acabam sendo pontuais e insuficientes, sem gerar impactos significativos na vida dos educandos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de ampliar o diálogo entre a EJA e o mundo do trabalho. Muitos alunos buscam na EJA não apenas a certificação escolar, mas também a qualificação profissional. Para Frigotto (2015, p.25), "a educação deve estar articulada com as demandas do mercado de trabalho, sem perder de vista sua função crítica e emancipatória". No entanto, essa articulação ainda é incipiente, o que limita as oportunidades de inserção profissional para os egressos da EJA.

Por fim, é fundamental destacar o papel da EJA na promoção da cidadania e da participação social. Como afirma Soares (2016, p.90), "a EJA não pode se limitar à alfabetização funcional; ela deve promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, capacitando-os para atuar de forma crítica e consciente na sociedade".

Para isso, é necessário superar os desafios aqui mencionados, garantindo que a EJA cumpra seu papel de transformação social.

Em síntese, os desafios contemporâneos da EJA exigem uma abordagem multidimensional, que envolva a melhoria das políticas públicas, a superação da exclusão social e a reformulação das práticas pedagógicas. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para jovens e adultos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios enfrentados pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este estudo evidenciou a necessidade de (re)existência como um elemento fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. A problemática investigada revelou que os professores da EJA lidam diariamente com barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que impactam o ensino e dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, por meio de estratégias de resistência e adaptação, os educadores conseguem ressignificar suas práticas e fortalecer sua atuação, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A análise dos desafios contemporâneos enfrentados pelos docentes da EJA demonstrou que a precarização das

condições de trabalho, a ausência de formação continuada específica e a desvalorização da modalidade educacional são fatores que comprometem a qualidade do ensino. Além disso, a diversidade do público atendido, que envolve estudantes com trajetórias escolares interrompidas, múltiplas realidades sociais e diferentes níveis de letramento, exige dos professores uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às necessidades dos alunos.

Diante desse cenário, a pesquisa revelou que os docentes da EJA adotam práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas para minimizar os desafios do contexto educacional. Estratégias como a flexibilização curricular, a contextualização dos conteúdos e a valorização dos saberes prévios dos estudantes são essenciais para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, o uso de recursos lúdicos e interdisciplinares se mostrou eficaz na motivação dos alunos e no fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel do docente como mediador do conhecimento e agente de transformação social. A docência na EJA transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo uma função emancipatória que busca ampliar as possibilidades de participação dos estudantes na sociedade. Nesse sentido,

a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento tornam-se ferramentas indispensáveis para fomentar a autonomia e o protagonismo dos educandos.

As estratégias de (re)existência desenvolvidas pelos professores da EJA são, portanto, fruto de um compromisso ético e político com a educação. Mesmo diante de condições adversas, os docentes ressignificam suas práticas e encontram maneiras de garantir que seus alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa resiliência evidencia a importância de políticas públicas que valorizem e fortaleçam a formação e atuação desses profissionais, assegurando condições dignas de trabalho e incentivo à pesquisa e inovação pedagógica.

No entanto, para que essas estratégias sejam sustentáveis a longo prazo, é fundamental que haja um compromisso coletivo entre gestores, formuladores de políticas educacionais e a sociedade em geral. A valorização da EJA passa pelo reconhecimento da sua importância na garantia do direito à educação para aqueles que tiveram seus percursos escolares interrompidos. Assim, torna-se imprescindível o investimento em infraestrutura, formação docente e elaboração de materiais didáticos que atendam às especificidades dessa modalidade.

Além disso, este estudo reforça a necessidade de um olhar mais atento para a formação dos professores da EJA.

A oferta de cursos e programas que abordem as especificidades dessa modalidade educacional pode contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade docente. O desenvolvimento profissional contínuo é um elemento-chave para a construção de estratégias mais eficazes e inovadoras no enfrentamento dos desafios da EJA.

Por fim, é importante destacar que a docência na EJA é marcada pela complexidade e pela riqueza das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Os desafios enfrentados não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e contextualizadas. A educação de jovens e adultos exige um olhar sensível e comprometido, capaz de reconhecer e valorizar as trajetórias dos estudantes e contribuir para sua transformação social.

Dessa maneira, as reflexões apresentadas neste estudo ressaltam que a resistência dos professores da EJA não é apenas um ato de sobrevivência, mas uma forma de reafirmar o direito à educação como um instrumento de cidadania. A luta pela valorização da EJA deve ser contínua e envolver múltiplos atores, garantindo que essa modalidade de ensino seja reconhecida e fortalecida no cenário educacional brasileiro.

Assim, conclui-se que a docência na EJA é um espaço de desafios, mas também de grandes possibilidades. Os professores, ao desenvolverem estratégias de (re)existência, demonstram que a educação pode ser um caminho de transformação e emancipação social. Dessa forma, é essencial que políticas públicas e práticas institucionais reconheçam e apoiem esses profissionais, garantindo que sua atuação contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, é fundamental fortalecer o papel da EJA como promotora de cidadania e participação social. Como afirma Soares (2016), "a EJA não pode se limitar à alfabetização; ela deve formar sujeitos críticos e conscientes de seus direitos". Para isso, sugere-se a criação de espaços de diálogo e participação, como conselhos escolares e fóruns comunitários, onde os alunos possam discutir suas necessidades e contribuir para a construção de políticas públicas. Além disso, é importante promover ações de educação política, que ajudem os estudantes a compreenderem seu papel na sociedade e a atuar de forma ativa na defesa de seus direitos. Somente com uma abordagem integral e comprometida será possível superar os desafios da EJA e garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. São Paulo: Cortez, 2017.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, R. A. M. M. **Formação de professores para a EJA**: desafios e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2015.

GADOTTI, M. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2018.

MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos**: contradições e desafios. Educação em Revista, v. 37, p. 55-70, 2021.

MOURA, T. M. M. **Formação de Professores para a EJA**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**: direitos e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAPÍTULO VIII

DESAFIOS CULTURAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Silvilene da Silva Ferreira [11]

RESUMO

A Educação Inclusiva, visando equidade e participação, enfrenta desafios culturais notáveis. Conceitos fundamentais, como adaptação do ensino, valorização da diversidade e colaboração, formam a base para ambientes inclusivos. A cultura exerce papel crucial na percepção da inclusão, influenciando atitudes e linguagem. Obras de Vygotsky, Bourdieu, Freire e Gay oferecem insights valiosos, destacando a importância da linguagem, da consciência cultural e da valorização dos conhecimentos dos alunos na promoção da inclusão. Desafios culturais exigem reconhecimento da influência da cultura organizacional e consideração da diversidade cultural nas comunidades escolares. Estratégias eficazes devem ser

[11] *Mestra em Ciências da Educação, professora de Educação Especial, http://lattes.cnpq.br/5007384786566782 e-mail silvilene-ap@hotmail.com*

sensíveis às nuances culturais, promovendo diálogo respeitoso. Conscientização crítica, participação ativa e valorização de perspectivas culturais são ferramentas cruciais para superar obstáculos e construir uma cultura escolar inclusiva. A Educação Inclusiva não é só responsabilidade do sistema educacional, mas uma jornada coletiva que requer esforços colaborativos contínuos. A implementação bem-sucedida da Educação Inclusiva exige uma abordagem holística, sensível às dinâmicas culturais, contribuindo para uma sociedade mais justa. Concluímos que, ao transformar salas de aula, a Educação Inclusiva desempenha papel vital na construção de uma sociedade igualitária e acolhedora para todos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. desafios culturais. Diversidade. Conscientização crítica. Transformação educacional.

RESUMO

A educação inclusiva representa um paradigma educacional que busca assegurar o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. No contexto global, a implementação efetiva da educação inclusiva enfrenta diversos desafios, sendo o desafio cultural um dos aspectos mais significativos a serem

considerados. Esta introdução tem como objetivo contextualizar a educação inclusiva e destacar a importância do desafio cultural na sua implementação.

A educação inclusiva é um conceito que vai além da simples presença física de todos os alunos na sala de aula. Ela se fundamenta na ideia de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, promovendo um ambiente que atenda às necessidades de aprendizagem de cada estudante. Nesse contexto, a diversidade é vista como uma riqueza, enriquecendo o ambiente educacional e preparando os alunos para uma sociedade plural. No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva enfrenta obstáculos consideráveis, muitos dos quais estão enraizados em questões culturais. Percepções arraigadas sobre normalidade, estigma e preconceitos são alguns dos desafios que surgem quando se busca transformar a visão tradicional da educação. A superação desses obstáculos culturais requer uma abordagem holística e colaborativa que envolva todos os stakeholders educacionais.

O desafio cultural na implementação da educação inclusiva é crucial, pois as atitudes, crenças e valores de uma sociedade desempenham um papel fundamental na aceitação e no apoio à diversidade. A cultura influencia não apenas as percepções sobre deficiência, mas também molda as estruturas institucionais e as práticas pedagógicas.

A resistência cultural muitas vezes se manifesta na forma de estigmatização, onde as diferenças são percebidas como desvios da norma, em vez de serem celebradas como elementos enriquecedores. Romper com esses estigmas exige uma mudança profunda na mentalidade coletiva, um processo desafiador que demanda sensibilização e educação contínua. Ao enfrentar o desafio cultural, é essencial reconhecer que a inclusão não é apenas a responsabilidade do sistema educacional, mas sim uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. Professores, pais, comunidades e legisladores desempenham papéis interdependentes na construção de uma cultura inclusiva.

Em suma, a introdução destaca a natureza transformadora da educação inclusiva e enfatiza a importância do desafio cultural como um fator determinante para o sucesso dessa abordagem. A compreensão profunda dessas questões culturais é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam ambientes educacionais inclusivos e preparados para a diversidade. O restante do artigo explorará em detalhes os desafios culturais específicos, impactos e estratégias para a superação, proporcionando uma base sólida para a compreensão abrangente da educação inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos-chave da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é fundamentada em princípios que buscam a equidade e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Para compreender profundamente esse conceito, é essencial explorar os fundamentos que moldam a visão inclusiva no ambiente educacional. Um dos pilares centrais da Educação Inclusiva é a ideia de que todos os alunos têm o direito fundamental à educação. Nesse contexto, a inclusão vai além da presença física na sala de aula, abrangendo uma abordagem pedagógica que reconhece e respeita as diversidades individuais. Tomlinson (2001) destaca a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades variadas dos alunos, promovendo, assim, a inclusão real.

Outro conceito-chave é a valorização da diversidade como uma força enriquecedora. Segundo Booth (1996), a diversidade é um elemento essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, preparando os alunos para uma participação plena na sociedade. Dessa forma, a Educação Inclusiva busca criar um ambiente que celebra as diferenças e reconhece a singularidade de cada estudante.

Além disso, a colaboração entre profissionais da educação, alunos e suas famílias é um elemento crucial para a implementação efetiva da Educação Inclusiva. A abordagem colaborativa, conforme proposta por Friend e Cook (2003), destaca a importância da comunicação aberta e da cooperação entre todos os envolvidos no processo educacional. Essa colaboração é fundamental para a identificação precoce de necessidades individuais e o desenvolvimento de estratégias personalizadas de ensino. Ao compreender esses conceitos fundamentais, percebemos que a Educação Inclusiva vai além de políticas e práticas superficiais. Ela se baseia em uma filosofia educacional que reconhece a diversidade como um aspecto intrínseco da aprendizagem e busca garantir oportunidades iguais para todos os alunos.

Além disso, a escola deve propor uma cultura onde a valorização da diversidade deve estar presente, por meio de projetos pedagógicos, campanhas de sensibilização com professores, alunos, familiares e demais profissionais que atuam nas escolas, dessa forma, é necessário a desconstrução desses preconceitos históricos e assim promover um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

Papel da Cultura na Percepção da Inclusão

O papel da cultura na percepção da inclusão é um componente crítico na compreensão dos desafios

enfrentados pela implementação da Educação Inclusiva. A cultura molda atitudes, crenças e valores que influenciam a aceitação ou resistência à diversidade no contexto educacional. Vygotsky (1978) propôs a teoria sociocultural, que destaca a importância do ambiente social na construção do conhecimento. No contexto da Educação Inclusiva, essa teoria ressalta a influência da cultura na formação das percepções sobre a diversidade. Em sociedades onde prevalecem estigmas e preconceitos, a inclusão pode ser percebida como uma ameaça à norma estabelecida, dificultando a aceitação de alunos com necessidades especiais.

A obra de Bourdieu (1977) sobre o capital cultural amplia nossa compreensão, abordando como as diferentes formas de capital cultural podem criar desigualdades no acesso à educação. Essas desigualdades muitas vezes se refletem na resistência à inclusão, pois certos grupos culturais podem enfrentar barreiras mais significativas.

Além disso, a influência da cultura organizacional nas escolas é um fator determinante na implementação efetiva da Educação Inclusiva. Fullan (2001) destaca a importância de uma liderança escolar eficaz na promoção de uma cultura inclusiva. Esse autor ressalta que as escolas devem adotar práticas inclusivas não apenas como políticas, mas como parte integrante de sua

identidade cultural. Portanto, a compreensão do papel da cultura na percepção da inclusão é essencial para desenvolver estratégias eficazes de superação dos desafios culturais. A sensibilização cultural, promovendo a compreensão e aceitação da diversidade, emerge como um componente crucial para o sucesso da Educação Inclusiva. A próxima seção explorará os desafios culturais específicos na implementação desse modelo educacional. O papel da cultura na percepção da inclusão continua a desempenhar um papel vital na formação de atitudes e comportamentos em relação à diversidade no contexto educacional. A visão sociocultural também destaca a importância da linguagem como veículo de transmissão cultural, influenciando diretamente as interações entre estudantes, professores e a comunidade escolar.

A linguagem desempenha um papel crucial na forma como percebemos a inclusão, refletindo e moldando atitudes culturais. Vygotsky (1986) destacou a linguagem como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento, mas também como um reflexo das normas e valores culturais. No contexto da Educação Inclusiva, a escolha de palavras, as expressões utilizadas e o discurso predominante podem afetar profundamente a forma como a inclusão é entendida e aceita. Ao examinarmos o papel da cultura na percepção da inclusão, é crucial considerar a diversidade cultural existente nas comunidades escolares. A cultura local, muitas vezes

enraizada em tradições e valores específicos, pode influenciar a disposição para aceitar a inclusão. Portanto, estratégias eficazes devem levar em conta as nuances culturais, buscando promover um diálogo que respeite e integre as diferentes perspectivas.

Nessa linha de raciocínio, a obra de Freire (1996) sobre a pedagogia do oprimido oferece insights valiosos sobre a importância da conscientização e da participação ativa na transformação cultural. A Educação Inclusiva, ao desafiar as normas preexistentes, pode beneficiar-se da abordagem de Freire, promovendo a conscientização crítica e incentivando a participação coletiva na construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Além disso, a pesquisa de Gay (2002) destaca a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos culturais dos alunos, incorporando essas experiências à prática educacional. Ao fazer isso, a Educação Inclusiva não apenas respeita as diversas culturas presentes na comunidade escolar, mas também enriquece o ambiente educacional, tornando-o mais relevante e significativo para todos os alunos.

Concluindo esta análise, é evidente que a cultura desempenha um papel multifacetado na percepção da inclusão. Abordar o papel da cultura de maneira abrangente implica considerar a linguagem, a diversidade cultural e a conscientização crítica como

elementos interconectados. A próxima seção explorará mais a fundo os desafios específicos associados à cultura na implementação da Educação Inclusiva, buscando identificar estratégias práticas para superar esses obstáculos culturais e promover uma transformação significativa no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a jornada pela implementação efetiva da Educação Inclusiva revela-se como um desafio complexo, mas também uma oportunidade única de transformação cultural nos ambientes educacionais. A compreensão dos conceitos fundamentais, a sensibilidade para a diversidade cultural e a colaboração ativa emergem como elementos essenciais nesse processo de mudança. Ao explorarmos os conceitos-chave da Educação Inclusiva, fica evidente que a adaptação do ensino para atender às necessidades variadas dos alunos não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com a equidade educacional. A valorização da diversidade como uma força enriquecedora reforça a ideia de que a inclusão não é apenas um conjunto de práticas, mas uma filosofia que reconhece a singularidade de cada aluno. A colaboração entre os diversos stakeholders, como proposta por Friend e Cook (2003), é um ponto crucial na busca por ambientes verdadeiramente inclusivos. A comunicação aberta e a cooperação entre professores,

alunos e famílias não apenas identificam necessidades individuais, mas também fortalecem os laços de uma comunidade educacional comprometida com a diversidade.

O papel da cultura na percepção da inclusão, como discutido, destaca a importância da linguagem, da conscientização crítica e da valorização dos conhecimentos culturais dos alunos. A teoria sociocultural de Vygotsky (1978, 1986) e as reflexões de Bourdieu (1977) ampliam nossa compreensão, destacando como a cultura não é apenas um pano de fundo, mas um agente ativo na construção de significados. Ao enfrentar os desafios culturais, a conscientização crítica surge como uma ferramenta poderosa. Inspirados nas ideias de Freire (1996), reconhecemos que a transformação cultural ocorre quando indivíduos e comunidades se tornam agentes ativos na construção de uma cultura mais inclusiva.

Portanto, ao concluirmos esta reflexão, fica claro que a Educação Inclusiva não é uma mera estratégia educacional, mas uma jornada coletiva em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. A superação dos desafios culturais exige um comprometimento contínuo com a conscientização, a valorização da diversidade e a promoção de uma cultura escolar que abrace a singularidade de cada estudante. Nessa jornada,

encontramos não apenas desafios, mas também a promessa de um futuro educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos.

REFERÊNCIAS

Booth, T. (1996). **Inclusive Education**: An EFA Strategy for All Children. Washington, DC: USAID.

BOURDIEU, P. (1977). **Cultural Reproduction and Social Reproduction**. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), Power and Ideology in Education (pp. 487–511). Oxford University Press.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia do Oprimido**. 17th ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIEND, M., & COOK, L. (2003). **Interactions**: Collaboration Skills for School Professionals. Pearson.

FULLAN, M. (2001). **Leading in a Culture of Change**. Jossey-Bass.

GAY, G. (2002). **Culturally Responsive Teaching**: Theory, Research, and Practice. Teachers College Press.

TOMLINSON, C. A. (2001**). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. Association for Supervision and Curriculum Development.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

CAPÍTULO IX

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAPÁ

Marcos Paulo Barata Ferreira [12]

RESUMO

A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma alternativa viável para ampliar o acesso ao ensino, especialmente em regiões isoladas, como o estado do Amapá. O avanço das tecnologias digitais e a necessidade de inclusão educacional promoveram a implementação e expansão da EAD, beneficiando trabalhadores, comunidades ribeirinhas e populações em áreas de difícil acesso. Este estudo analisa a expansão da EAD no Amapá, destacando seus desafios, impactos e potencialidades na democratização do ensino. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em publicações acadêmicas, legislações educacionais e relatórios institucionais. Os resultados evidenciam que,

[12]Doutorando em Ciências da Educação e Mestre pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), pós-graduado em Pedagogia Escolar pela Faculdade (UNINTER). Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade (APOENA), pós-graduado-graduado em Educação de Jovens e Adultos (IFAP). Pós-Graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior (FACEL), Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP) e Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura (UVA). https://lattes.cnpq.br/1870915774189975.

apesar do crescimento significativo da EAD na região, persistem entraves relacionados à infraestrutura tecnológica, capacitação docente e acesso à internet. Observa-se que a EAD desempenha um papel fundamental na formação profissional e acadêmica de diversos segmentos da população, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. Conclui-se que, embora existam desafios a serem superados, a EAD representa uma estratégia relevante para o desenvolvimento educacional do Amapá, sendo necessário seu fortalecimento.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Expansão. Aprendizagem. Perfil no Amapá.

RESUMO

Nos últimos anos, observa-se uma significativa expansão dos cursos superiores no Brasil, especialmente por meio da Educação a Distância (EAD), com o estado do Amapá inserido nesse contexto educacional. Essa modalidade de ensino é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96), que reconhece a importância da EAD, assim como do ensino presencial, na formação e profissionalização da educação no país.

Neste contexto, foi traçado o perfil da EAD no Amapá, identificando as instituições que atuam na região e os cursos que oferecem. A hipótese central desta

pesquisa é que não existe um perfil consolidado dos cursos superiores a distância disponível para a sociedade amapaense, além de um desconhecimento sobre os recursos telemáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da EAD. A eficiência dos cursos superiores a distância é questionada devido à ausência de um sistema de internet banda larga adequado.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se o método descritivo, com o objetivo de descrever a Educação Superior a Distância no Amapá, utilizando um enfoque qualitativo. A pesquisa de campo foi empregada, coletando informações por meio de um levantamento de dados, que envolveu três etapas: visitas às instituições que oferecem cursos de graduação e pós-graduação a distância no Amapá, coleta de informações com os coordenadores desses centros educacionais e, por último, a análise dos dados obtidos. A pesquisa bibliográfica fundamentando-se em publicações acadêmicas, legislações educacionais e relatórios institucionais.

Assim, o presente artigo abordará conceitos relacionados à Educação a Distância, uma breve história da EAD, novas formas de aprendizagem associadas a essa modalidade de ensino, o levantamento das instituições que atuam no Amapá com essa modalidade, os cursos de graduação e pós-graduação ofertados e, por fim, uma análise conclusiva dos dados obtidos.

2 O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. De acordo com Moran (2021, p. 49), "o ensino a distância é ensino/aprendizagem onde professor e aluno não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet". Além disso, "podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes" (Moran, 2021, p. 70).

O autor destaca que, na expressão “ensino-aprendizagem”, a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). No entanto, ele prefere a palavra “educação”, que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. Nesse sentido, não há como negar o espaço que tal modalidade de aprendizagem vem ganhando no contexto social.

Hoje, com a telemática, deparamo-nos a cada dia com novos recursos trazidos por essa tecnologia que evolui rapidamente, atingindo os rumos das instituições de ensino e possibilitando uma educação cada vez mais

dinâmica. Nesse processo de aprendizagem, assim como no ensino regular, o orientador ou tutor da aprendizagem atua como "mediador", isto é, aquele que estabelece uma rede de comunicação e aprendizagem multidirecional, através de diferentes meios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), não podendo assim se desvincular do sistema educacional e deixar de cumprir funções pedagógicas.

Segundo Oliveira (2022, p. 93), "a EAD necessita de proposta pedagógica diferente da educação presencial e, ao mesmo tempo, tem de ser igual e até mais exigente do que um curso desenvolvido face a face". A autora destaca que, como a EAD é, antes de tudo, educação, o que é válido na educação presencial deve ser implementado na modalidade à distância. As possibilidades que as TICs oferecem podem tornar essa modalidade mais próxima da presencial, no que se refere à interação pessoal, e preservam a situação de distância entre professor e aluno, para aperfeiçoar o processo de comunicação mediada, de orientação sistemática e acompanhamento constante voltado para a formação de competências e atitudes que possibilitem ao sujeito aprendiz a autonomização do processo de aprender sempre, numa autoformação contínua.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE HISTÓRIA

A Educação a Distância (EAD) não é um modismo tecnológico; é conhecida, pelo menos, há 150 anos. Historicamente, na Grécia Antiga e depois em Roma, existiam redes de comunicação que permitiam o desenvolvimento significativo da correspondência e, por consequência, a troca de informações. Passando pelos séculos XVII, XVIII e XIX, na Suécia e na Inglaterra, a EAD somente passou a fazer parte das atenções pedagógicas nas últimas décadas. Teve um grande impulso em 1990, com o surgimento das mega universidades, que se espalhavam a partir da Universidade Aberta de Londres, criada em 1969 (Oliveira, 2022). Essa universidade surgiu da necessidade de preparar profissional e culturalmente milhões de pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial, evoluindo com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade.

As primeiras instituições de EAD no Brasil, segundo Simons (2023, p. 06), foram o Instituto Rádio Técnico Monitor, em 1939 (Instituto Monitor), e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. A década de 1970 marca, no Brasil, o surgimento significativo desta modalidade de ensino, pois, entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais deram

início a cursos supletivos a distância, teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. Entretanto, a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a EAD com o uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) somente na década de 1990. Em 1992, surge a Universidade Aberta de Brasília, voltada para a educação continuada, reciclagem profissional e o ensino superior (graduação e pós-graduação).

Em 1994, as universidades passaram a utilizar correspondência eletrônica (e-mails) e a internet se disseminou, formando a base do que se vive hoje em dia. Nesse contexto, a EAD é assumida como um compromisso nacional. As bases legais para essa modalidade de ensino no Brasil foram estabelecidas com um Referencial de Qualidade da Educação a Distância, implementado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), regulamentado pelo decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005, pelo decreto nº 5.773 de julho de 2006 e pelas Portarias Normativas 1 e 2 de 11 de janeiro de 2007.

A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal Tv Escola e a apresentação do

documento-base do "Programa Informática na Educação".

Em 1997, foi criado o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil. Além desse programa, existem outros, como: Domínio Público (biblioteca virtual), DVD Escola, E-Proinfo, E-Tec Brasil, Programa Banda Larga no Brasil, Proinfantil, Proinfo Integrado, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Portal do Professor, Programa Um Computador por Aluno (Prouca) e Projetor Proinfo.

Entretanto, um dos grandes avanços no que diz respeito à EAD no Brasil foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa nova modalidade é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, como uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com a extinção da SEED, a administração da UAB passou a ser de responsabilidade da CAPES.

O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. A UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou microrregião, por meio dos polos de apoio presencial – unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por municípios ou governos de estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos à distância, que crescem a cada ano.

Diante dessa retrospectiva histórica da Educação a Distância (EAD), ficou evidenciado que, conforme as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade, os serviços públicos ou privados utilizarão essas mudanças para melhorar a qualidade e facilitar o acesso à educação. É claro que essas transformações trouxeram consigo uma

carga de paradigmas que acabaram modificando os conceitos que tínhamos a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Esses novos conceitos permitem ao educando buscar novas formas de aprendizagem, facilitando o acesso de mais pessoas à educação, principalmente ao ensino superior. A EAD surgiu justamente para concretizar o acesso a uma educação de qualidade e eficiente.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVA FORMA DE APRENDIZAGEM

No século XXI, a vida das pessoas tem sido direcionada pelo uso dos recursos tecnológicos, tanto como fonte de entretenimento quanto como uma ferramenta útil e necessária na formação educacional. Para Belloni (2023), a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes.

Diante dessa interação, a Educação a Distância (EAD) ganhou significativas transformações a partir da chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, principalmente quando se considera os artigos que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe sobre a EAD, ressaltando seu reconhecimento de

importância no ensino presencial, bem como nos cursos semipresenciais e a distância na formação de professores e outros profissionais.

Essa forma de aprender conduz os trabalhadores da educação a esboçar uma nova sala de aula, onde a presença do professor não seja tão necessária, principalmente no que concerne à formação do professor em ensino superior. A expansão dos cursos através da EAD no Brasil e, consequentemente, no Amapá, tem mostrado que muitos jovens estão passando por novos métodos de aprendizagem que são impostos por este novo modelo de educação.

Embora esse novo contexto educacional esteja em plena expansão, segundo Belloni (2023), nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de produção de material, etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivações, etc.). Isso demonstra que o processo de aprendizado do aluno da EAD não está tendo o merecido acompanhamento. Há certo desconhecimento por parte de estudiosos do assunto sobre como procede o aluno da EAD na hora de estudar. Como este aluno administra seu tempo para conseguir chegar ao término do curso ofertado por esse modelo escolar

Para Araújo (2022), o ato de aprender e ensinar não se limita ao espaço físico de uma sala de aula ou à orientação exclusiva de um professor. Professor e aluno assumem novos papéis, e esses novos papéis exigem do educando e do educador planejamento, organização e, principalmente, pontualidade. Os cursos feitos através da Educação a Distância (EAD) têm um período de início e fim bem definidos, e tanto o aluno quanto o professor devem se adaptar a esse novo método de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, fica evidenciado que a concepção de aprendizado baseada nos modelos tradicionais, onde o professor e o aluno mantêm uma relação de contato físico, não tem como promover a produção de conhecimento nesse contexto educacional. Para dar ênfase a essa afirmação, Araújo (2021, p. 4) diz: "Na sociedade do hipertexto, a escola deve incorporar os recursos disponibilizados pelas TICs, via redes, oportunizando fazer entre o educando e o conhecimento novas formas de aprendizado".

Desta forma, a aprendizagem se concretiza dentro de um novo contexto educacional, onde a troca de informações pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar. Para Belloni (2023), o processo de ensino-aprendizagem desta nova forma de aprender deve levar em consideração dois aspectos importantes: o tempo e o

espaço. Embora o aluno tenha liberdade para organizar seus horários de estudo, ele encontra pouca ou nenhuma flexibilidade quanto aos prazos (inscrição, avaliação etc.), problemas muitas vezes agravados pela demora nas respostas do sistema ou no acesso aos materiais do curso. O segundo aspecto, referente ao espaço, é destacado pela autora, que salienta que, do ponto de vista do aluno, pode ser mais fácil lidar com a separação no espaço do que com a dimensão imaterial do tempo. Considerando esses dois aspectos, as instituições educacionais, sejam elas públicas ou particulares, devem acompanhar essas mudanças e o processo de adaptação dos alunos que atuam nessa nova forma de aprender e ensinar.

Salienta-se ainda que, neste processo de transformação, o que mudou ou o que está mudando não é apenas a forma de aprender, mas também a forma de ensinar. E neste processo de transformação, o primeiro a inserir-se nesse contexto é o professor. O professor do século XXI, segundo Araújo (2021), não pode ignorar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um importante recurso educativo. Quando se fala em Educação a Distância (EAD), o professor deve estar ciente de que seu material de trabalho são as TICs.

Sendo assim, a aquisição do conhecimento só será efetivada quando tanto o professor quanto o aluno souberem manusear as ferramentas que são os meios de

comunicação eletrônicos. Dessa forma, "o usuário será capaz de aprender a manipular as diversas fontes de informação, as quais ampliarão seus conhecimentos" (Araújo, 2021, p. 07).

5 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES QUE ATUAM NO AMAPÁ COM A EAD

Considerando os aspectos abordados a respeito do conceito e implantação da Educação a Distância no Brasil, podemos, agora, traçar o perfil da EAD no Amapá, identificando as instituições que aqui atuam, conforme o objetivo proposto.

5.1 SENAC

O SENAC é uma instituição pioneira em cursos à distância, atua nessa modalidade de ensino desde 1947. Em 2004 esse trabalho e competência foram reconhecidos pelo Ministério da Educação, ao se tornar a primeira instituição de Educação profissional credenciada a oferecer cursos de pós-graduação lato sensu a distaância, em rede nacional.

A missão da Rede Pós-EAD SENAC é formar especialistas capazes de desempenhar novos papéis e responsabilidades em um mundo do trabalho em contínua transformação, atendendo as demandas sociais por educação continuada ampliando o acesso para uma

clientela geograficamente dispersa, com diferentes ritmos de aprendizagem, e possibilidades de tempo de estudo que lhe dificultam participar do ensino presencial.

A Rede Pós-EAD, presente quase em todo o território nacional, é uma referência na educação profissional a distância do país.

Todos os polos da Rede oferecem a mesma programação, independentemente de sua situação geográfica. As atividades dos cursos podem ser enriquecidas considerando-se as características de cada turma. Assim, a Rede, ao mesmo que grande a unidade das programações, permite sua flexibilidade, segundo características regionais.

Tutoria diferenciada: Na Rede Pós-EAD SENAC, o conhecimento se faz mais próxima: o número de alunos por tutor é de 40.

Além dos encontros presenciais agendados para avaliação de resultados, a tutoria está à disposição do aluno para esclarecer dúvidas e orientá-lo, via internet, fax ou telefone, em plantões especiais. Há dois tipos de tutoria:

a) Por módulo de estudo: acompanhamento dos participantes por um especialista no conteúdo, assistindo-os a fim de que desenvolvam competências necessárias ao alcance dos objetivos previstos na unidade. Cabe aos

tutores-especialistas a avaliação relativa ao tema em sua área de atuação;

b) Durante o processo: acompanhamento de cada um dos participantes por um mestre ou doutor em Educação Coordenador pedagógico, com propósito de orientá-los em suas necessidades de estudo, auxiliando-os no decorrer do curso e nos momentos presenciais.

Os cursos de pós-graduação do SENAC são credenciados pelo MEC pela portaria nº 554, de 12 / 03 / 2004, o parecer nº 0024 / 2002, de 28 / 01/ 2004, e a portaria nº 838, de 03 / 04 / 2004, credenciaram, pelo prazo de cinco anos, nos termos do art. 6º da Resolução CES / CNE 01 / 2001, o Centro Nacional de Educação a Distância do SENAC, mantido pelo Departamento nacional.

Exclusivamente para oferta de cursos e programas de pós-graduação lato- Sensu a distância, nas suas áreas de competências acadêmicas, a serem ofertados nos polos nos quais o SENAC tenha infraestrutura adequada.

Em Macapá, a pós- Graduação a distância SENAC começou em 2004 com duas turmas de cursos diferentes; sendo um com o Curso de Educação ambiental e a outra com o curso de Educação a Distância. No ano de 2007 foram implantados mais três Cursos; Gestão Educacional, Artes Visuais: Cultura e Criação; Gestão da Segurança de Alimentos, e em 2009 mais três cursos novos; Gestão de Cultura, Governança de TI e Gestão de Varejo.

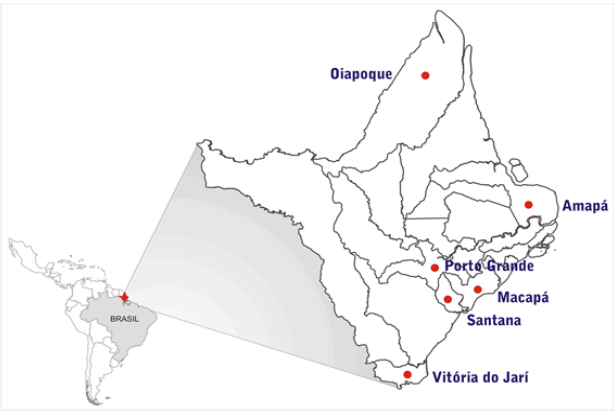
5.2 Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil)

Esta nova modalidade – já falada anteriormente – é realidade, também, aqui no Amapá, distribuídas em vários Polos, a saber: Polo UNIFAP (Macapá/AP), que iniciou suas atividades em fevereiro de 2002 com a nomeação de sua Coordenadora Profa. Elda Gomes Araújo representando a instituição na UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil.

A partir de então, a UNIFAP deu início as atividades de ensino a distância por meio de programas desenvolvidos em colaboração com outras instituições do Governo Federal, como a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

A UNIFAP é participante do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a cada ano amplia a oferta de cursos/programas seguindo uma tendência mundial de EAD. Os cursos ofertados nesta modalidade são: Licenciatura em Matemática e Educação Física; Especialização em educação do Campo e vários cursos de Aperfeiçoamento como: Cultura e História dos Povos Indígenas, Gênero e Diversidade na Escola, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação e Saúde e outros. Há outros Polos, veja figura abaixo:

Figura 1: *Polos da UAB no Amapá*



Fonte: *UNIFAP 2022*

Polo Universitário Equador (Macapá/AP), mantido pela Secretaria de Educação do Estado; Polo UAB Santana (Santana/AP), mantido pela Prefeitura Municipal de Santana; **Polo Universitário Caulim da Amazônia – Vitória do Jari – UAB (Vitória do Jari/AP), mantido pela Prefeitura Municipal de Vitória do Jari; Polo Intercâmbio – Polo de Apoio Presencial Universidade Aberta do Brasil Oiapoque (Oiapoque/AP), mantido pelo** GEA-UNIFAP/UAB;segundo a coordenadora do PoloUniversitário Equador, os polos dos municípios de Amapá e Porto Grande (que serão mantidas pela Secretaria de Educação do Estado) estão em fase de implantação.

O Polo UAB Santana oferta à sociedade santanense cursos de graduação em Matemática, Pedagogia e Gestão de Saúde. Segundo o coordenador do polo, os cursos de graduação são abertos conforme a carência que surge no município. E quem autoriza sua ativação é a mantedora do polo, além disso, devido o número de vagas, 50% dessas, são disponibilizadas aos educadores do município que segundo ele, no período da inscrição há muita procura, contudo, no decorrer do curso, os acadêmicos acabam abandonando, por falta de tempo ou não se adaptarem a esse processo de ensino.

São utilizados dois sistemas tecnológicos: a Oi (por via telefônica) e satélite (Gessac). É através desse sistema que os alunos assistem às aulas por teleconferência. Além desse suporte, eles possuem a sua disposição 02 (dois) tutores, para mediar seu aprendizado. Além disso, 98% das avalições são on-line.

O Polo Universitário Equador teve início no ano de 2009 com curso na área de Administraçãopara aperfeiçoamento dos funcionários do Banco do Brasil e em 2010 na área da educação – com o objetivo de atender a demanda de professores da rede Pública do Estado em cursos de Aperfeiçoamento, Graduação e Especialização. Da mesma forma acontece no Polo de Oiapoque. Os demais Polos atendem as exigências das demandas municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as questões abordadas a respeito da expansão dos cursos de graduação e pós-graduação através da Educação a Distância (EAD) no Estado do Amapá, foi identificado que o estado se encontra inserido nesta nova modalidade de ensino, com a presença de quatro instituições credenciadas pelo MEC.

Os cursos ofertados por essas instituições são, em sua maioria, voltados para a área educacional. No entanto, observou-se uma plena expansão em cursos especializados nas áreas de Saúde, Administração e Contabilidade. Um aspecto relevante detectado foi que todo o sistema tecnológico dessas instituições opera via satélite, o que garante que o acesso à internet e às aulas ministradas por videoconferência não sofram interrupções, mesmo diante da ausência de uma internet banda larga. Essa situação é particularmente desafiadora, uma vez que o Amapá, devido à sua localização geográfica, carece de um sistema de informação eficiente. Durante visitas a duas instituições de educação superior, foi relatado que, devido à falta de internet banda larga, algumas foram obrigadas a cancelar cursos de pós-graduação na modalidade EAD, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Outro ponto importante levantado pelos coordenadores das instituições foi o alto índice de evasão

nos cursos de aperfeiçoamento e graduação. Segundo eles, as evasões ocorrem por diversas razões, destacando-se a falsa impressão de que, por se tratar de aulas semipresenciais, a conclusão do curso seria facilitada. Contudo, os alunos se deparam com atividades, trabalhos e leituras obrigatórias com prazos e horários determinados, cuja ausência compromete seu desempenho no processo de aquisição do conhecimento e na formação. Problemas semelhantes foram identificados nos cursos de aperfeiçoamento na área educacional promovidos pela UAB do Polo Equador, onde a coordenadora relatou que muitos professores desistem devido à falta de titulação oferecida pelos cursos.

Apesar desses desafios, a EAD no Amapá continua sua expansão, mantendo uma qualidade estrutural e profissional. Todos os professores que atuam como tutores na modalidade de ensino possuem formação especializada na área de EAD e Tecnologias de Comunicação (TCs).

Como proposta para futuras pesquisas, sugere-se a investigação do desempenho dos alunos que atuam nessa modalidade de ensino e sua relação com o professor tutor. A EAD exige tanto do aluno quanto do professor autodisciplina, que é a base da qualidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elda Gomes. A escola do século XXI e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Disponível em: http://pororoca.unifap.br/ead/equipe/. Acessado em: 20 jul. 2021.

ARAÚJO, Elda Gomes. Avaliação de programa on-line para formação de professores: mídias na educação. Disponível em: http://pororoca.unifap.br/ead/equipe/. Acessado em: 20 jul. 2021.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022. (Coleção Educação Contemporânea).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acessado em: 18 jul. 2011.

MORAN, José Manoel. O que é educação a distância. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acessado em: 06 jul. 2021.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério).

SIMONS, Udo. O conhecimento ao seu alcance. Revista Guia de Educação a Distância, São Paulo, SP, n. 08, p. 04-08, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP. Disponível em: http://pororoca.unifap.br/ead/equipe/. Acessado em: 30 jul. 2022.

CAPÍTULO X

DESAFIOS ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Elizete de Oliveira Silva Melo [13]

RESUMO

A investigação buscou compreender as barreiras pedagógicas, estruturais e sociais que impactam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência intelectual. Teve-se como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, com base em uma pesquisa bibliográfica. Foram consultadas leis, artigos e livros que abordam a temática da educação inclusiva, os direitos das pessoas com deficiência e as práticas pedagógicas que favorecem a participação equitativa desses estudantes. Os resultados revelaram que, embora existam avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, ainda persistem desafios relacionados

[13]Mestranda em Ciências de la Educación, pela Universidad Autónoma de Asunción – Paraguai. E-mail: elizeteoliveira.educacaofisica@gmail.com

à formação docente, à falta de recursos materiais e humanos e às barreiras atitudinais que limitam a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Palavras-Chave: Estudante. Deficiência Intelectual. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual representa um desafio para o sistema educacional brasileiro. Garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e participem ativamente do ambiente escolar exige a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, além de um compromisso coletivo entre professores, gestores, familiares e a comunidade escolar (Santos e Custódio, 2024).

Apesar dos avanços legais e teóricos sobre a educação inclusiva, ainda existem diversas barreiras que dificultam a plena efetivação desse direito no sistema escolar. Entre os principais desafios, destacam-se a formação docente inadequada para lidar com as especificidades da deficiência intelectual (DI), a falta de recursos didáticos e tecnológicos, como também as dificuldades na adaptação curricular, que impactam diretamente no desenvolvimento e a permanência desses alunos na escola.

Diante do cenário descrito, torna-se essencial à sociedade refletir sobre práticas que promovam uma educação mais equitativa, garantindo não apenas a matrícula desses estudantes, mas sua real participação e aprendizado por meio de práticas pedagógicas inclusivas, do apoio de um professor individualizado e estratégias que favoreçam o engajamento e a permanência na escola, assegurando que todos tenham oportunidades reais (Brasil, 2015) de desenvolvimento acadêmico e social.

BARREIRAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, a educação inclusiva tem se tornado cada vez mais relevante, passando de um modelo segregado para um sistema que prioriza a inclusão. Um marco significativo nesse processo foi a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais da UNESCO, na década de 1990. Esse documento defende que as escolas regulares devem estar preparadas para receber todos os alunos, sem distinção quanto às suas condições (Barcelli e Rosalino, 2022).

A inclusão de alunos com deficiência, apesar das lacunas enfrentadas pela escola, não se pode negar que ela tem representado um avanço nas políticas educacionais,

que garante o direito à educação para todos, conforme determina a Constituição Federal (Brasil, 1988) ao declarar no seu artigo 205:

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

Todavia, para que esse direito se concretize, perpassa pelo enfrentamento das barreiras pedagógicas e metodológicas que muitas vezes dificultam a adaptação do ensino às necessidades específicas desses estudantes.

As barreiras pedagógicas nesse contexto, envolvem a falta de formação adequada dos professores, a rigidez curricular e a ausência de estratégias de ensino adaptadas. Para Evangelista (2019, p. 142) "não se pode pensar em uma escola inclusiva com um quadro de docentes portadores de certificados, mas despreparados para o exercício da docência". Ter um certificado não garante, por si só, que o professor esteja apto a lidar com a diversidade dos alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva. É essencial que os docentes possuam formação contínua, capacitação prática e sensibilidade para adaptar suas metodologias às necessidades

individuais dos estudantes, promovendo um ensino acessível.

A escola só será verdadeiramente inclusiva quando os professores estiverem preparados não apenas teoricamente, mas também pedagogicamente e emocionalmente para acolher e ensinar todos os alunos sem excluir nenhum, obedecendo ao que determina Segundo a Declaração de Salamanca (1994), que as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Já as barreiras metodológicas, referem-se à dificuldade na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas (Santos e Martins, 2015), ao uso limitado de recursos tecnológicos assistivos e à carência de materiais didáticos acessíveis.

A tecnologia assistiva (TA) contribui para a eliminação de obstáculos físicos e cognitivos, tornando o ambiente educacional mais acessível (Oliveira, Feitosa e Mota 2020).

Na utilização de estratégias metodológicas além do uso das TA, o professor deve oferecer aulas dinâmicas e atividades práticas, as quais colaboram para o aumento do envolvimento desses alunos no processo de aprendizagem. Além disso, há a necessidade de um

planejamento educacional com a elaboração de metodologias que contemple o melhoramento das dificuldades de concentração que caracterizam os estudantes com deficiência intelectual.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA A FAVOR DO ESTUDANTE COM DI

A Tecnologia Assistiva (TA) tem o poder de promover a inclusão e autonomia de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou dificuldades específicas de aprendizado. Ela compreende um conjunto de recursos e estratégias que visam ampliar as habilidades funcionais desses indivíduos, proporcionando maior independência nas atividades diárias, na comunicação, na mobilidade e no acesso à educação e ao trabalho (Araújo, 2023).

No ambiente escolar, a tecnologia assistiva oferece diversas ferramentas que auxiliam estudantes com DI, como: alguns softwares educacionais especializado, programas de computador adaptados que auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e de linguagem, garantindo uma aprendizagem satisfatória.

A integração da TA no processo educacional traz diversos benefícios, incluindo, o aumento da autonomia, adaptação de materiais e métodos pedagógicos, facilitando o aprendizado e a compreensão de conteúdos

permitindo que o aluno com deficiência consiga melhorar a sua relação consigo mesmo e com o mundo participando do processo de aprender. Esse direito está resguardado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que, assegura a acessibilidade e a equidade no ensino no seu Art. 74 que diz: "É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida". Esta Lei, é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e foi criada para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Ela é baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagir com barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na sociedade.

O texto reforça que as pessoas com deficiência têm o direito legal de utilizar tecnologias que atendam às suas necessidades específicas, assegurando sua inclusão e participação social em igualdade de condições com as demais pessoas. O objetivo é eliminar barreiras, permitindo que essas pessoas se movimentem com mais

liberdade, participem da sociedade, estudem, trabalhem e realizem suas atividades com autonomia.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura que a tecnologia assistiva deve ser um suporte para ampliar as possibilidades de participação e desenvolvimento, respeitando o direito de todos à igualdade de oportunidades.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO

A parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência. Ao compartilhar informações sobre as necessidades, interesses e desafios do estudante, os pais permitem que os professores adotem estratégias pedagógicas que contemple as especificidades do estudante com DI. Essa comunicação contínua facilita a adaptação do currículo e das metodologias de ensino.

Para Bueno (2019) a presença e o apoio da família são essenciais para o desenvolvimento integral de qualquer criança, oferecendo um ambiente seguro para seu crescimento, aprendizado e socialização.

O apoio familiar proporciona a motivação e incentiva o desempenho das habilidades intelectuais e motoras da criança. Machado (2021) acrescenta que é na família que a criança aprende a se relacionar com os outros, com as

diferenças, diversidades e limitações de cada um. Nessa ótica, a inclusão começa a ser construída em casa, com a família. Essa concepção está posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecidos pelo Ministério da Educação em 1998 que destacam a importância da participação da família na construção do conhecimento do aluno com deficiência, enfatizando que o envolvimento familiar é fundamental para o desenvolvimento educacional e social desses estudantes.

A família também desempenha um papel importante na defesa dos direitos do aluno, assegurando que ele receba os recursos e apoios necessários para sua inclusão plena. De acordo com Mantoan (2003, p.30):

> Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

A autora destaca o papel essencial dos pais na transformação da educação no Brasil. Ele enfatiza que os pais não são apenas espectadores, mas agentes ativos na

busca por uma escola melhor e mais inclusiva. Assim, ao se engajar em movimentos e associações que promovem a inclusão, os pais contribuem para a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a importância da educação inclusiva.

O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação inclusiva propõe uma escola regular onde todos os alunos sejam acolhidos igualmente, considerando suas necessidades específicas. O objetivo é eliminar a exclusão escolar, garantindo que estudantes com deficiência convivam com os demais.

Conforme as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001) é fundamental que as escolas estejam preparadas para receber todos os alunos, independentemente de suas particularidades. No entendimento de Lourdes e Mendes (2023) com a expansão do acesso dos alunos com deficiência no sistema educacional, às escolas aumentou a necessidade de suporte para acolher e atender melhor à diversidade desse público,

Com o pensamento de Lourdes e Mendes (2023) no contexto inclusivo surge, o profissional de apoio como um agente fundamental ao auxiliar na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades

específicas desses alunos. Sua atuação vai além do suporte individual,

Ao trabalhar em parceria com o professor regente, a família e a equipe pedagógica, o profissional de apoio busca estratégias que favoreçam a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos estudantes. Seu papel envolve tanto a adaptação de materiais didáticos e atividades quanto a mediação das interações dentro da sala de aula.

Sozo e Haas (2024, p.5) acrescentam que:

> Os profissionais de apoio prestam auxílio individualizado para os estudantes que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene e alimentação. Esse apoio ocorre conforme as especificidades do estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência, e a demanda desse profissional se justifica quando a necessidade específica do estudante com deficiência não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

A necessidade de apoio não é determinada pelo fato de o aluno ter uma deficiência, mas sim pelas suas necessidades específicas de funcionalidade. Por exemplo, dois estudantes com a mesma deficiência podem ter demandas diferentes um pode precisar de ajuda para se alimentar, enquanto outro não.

O profissional de apoio é necessário quando as necessidades específicas do aluno não são atendidas pelos cuidados que a escola já oferece, ou seja, o apoio é garantido quando a demanda do aluno vai além do que já é disponibilizado de maneira geral.

Dessa forma, a presença do profissional de apoio a inclusão, é essencial para garantir que a inclusão escolar seja efetiva e que os alunos possam desenvolver todo o seu potencial em um ambiente educativo que respeite as diferenças.

METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho se baseia em uma revisão bibliográfica, utilizando fontes primárias e secundárias. Foram consultadas leis, artigos e livros de autores renomados na área da educação inclusiva.

Por pesquisa bibliográfica (Gil, 2002, p. 45) explica que ela,

> [...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa bibliográfica, conforme explicada por Gil (2002), baseia-se na análise de materiais já existentes, como livros e artigos científicos, significando que o pesquisador não precisa coletar dados primários diretamente com indivíduos ou grupos, mas sim explorar e interpretar informações já documentadas por outros estudiosos.

A análise seguiu uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), focando na interpretação e na discussão dos dados e informações coletadas a partir das fontes consultadas. Este método permitiu uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e suas implicações no contexto educacional inclusivo.

O objetivo desse estudo foi analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, com base em uma pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais da UNESCO, em 1994, representou um marco fundamental para o avanço da educação inclusiva. A declaração destaca que o ensino inclusivo não apenas beneficia estudantes com deficiência, mas também contribui para a diversidade e a equidade no ambiente escolar. Esse documento foi essencial para mudar a perspectiva global sobre a educação de pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de que as escolas se tornem espaços acessíveis e acolhedores, capazes de atender a diversidade dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças.

Ao afirmar que a inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência, a declaração evidencia que a convivência em ambientes diversos desenvolve habilidades sociais, empatia e respeito entre os estudantes. A troca de experiências enriquece o processo de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu o compromisso ao garantir a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205). No artigo 208, inciso III, estabelece a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, evidenciando a responsabilidade do Estado em promover

a inclusão, fornecendo recursos e suporte adequados para a permanência e aprendizagem desses estudantes. Isso foi um avanço bastante importante por reconhecer os estudantes com deficiência como parte legítima da comunidade escolar.

A orientação de incluir os alunos com deficiência, preferencialmente, na escola regular foi um passo essencial para promover a integração e a convivência social, alinhando-se a princípios internacionais, como os da Declaração de Salamanca fortalecendo a perspectiva de que a inclusão deve acontecer em espaços compartilhados, não segregados.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), aprofundou essas diretrizes, assegurando direitos fundamentais para a inclusão educacional. O estatuto prevê a acessibilidade no ensino, a proibição de recusa de matrícula por motivo de deficiência e a oferta de recursos pedagógicos que garantam o aprendizado em igualdade de condições.

A lei determinou a obrigatoriedade de acessibilidade física e pedagógica nas escolas, incluindo recursos de tecnologia assistiva, materiais adaptados e a presença de profissionais de apoio para auxiliar os estudantes com deficiência em atividades diárias. A LBI tipificou a discriminação contra pessoas com deficiência como crime, o que foi essencial para proteger os estudantes

contra situações de exclusão ou preconceito no ambiente escolar.

Embora a lei exija acessibilidade, muitas escolas ainda não estão preparadas para atender plenamente os estudantes com deficiência, seja por falta de recursos ou por negligência das gestões públicas.

A LBI trouxe avanços inegáveis e impulsionou o debate sobre inclusão, pressionando o poder público a investir em políticas de acessibilidade, formação continuada e o uso da tecnologia assistiva. A lei consolidou o entendimento de que a escola é para todos, e que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas (Brasil, 2015). No entanto, para que esses resultados sejam plenamente sentidos, é essencial um esforço contínuo de fiscalização, investimento e sensibilização da comunidade escolar.

Araújo (2023) destaca que a tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, pois oferece suporte para que alunos com deficiência possam superar barreiras no ambiente escolar. Barcelli e Rosalino (2022) reforçam essa perspectiva ao apontarem que a falta de estratégias pedagógicas adequadas pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a necessidade de capacitação contínua dos professores.

Apesar das barreiras, a introdução da tecnologia assistiva já demonstra impactos positivos na inclusão e no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Quando utilizada de forma intencional e combinada com práticas pedagógicas inclusivas, a TA não só remove obstáculos, mas potencializa as habilidades e competências dos alunos, permitindo que eles se desenvolvam de maneira plena tendo a familia como parceira da escola.

Machado (2021) acrescenta uma reflexão sobre o papel da família, destacando que a parceria entre escola e família como garantia do sucesso da inclusão. Oliveira, Feitosa e Mota (2020) entendem que os professores frequentemente enfrentam dificuldades devido à ausência de suporte institucional, à carga horária elevada e à falta de materiais pedagógicos acessíveis. Santos e Custódio (2024) complementam essa discussão ao abordar os desafios da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Eles apontam que, além das dificuldades acadêmicas, esses estudantes muitas vezes enfrentam barreiras emocionais e sociais que impactam seu rendimento escolar, como também a falta do preparo do professor em salas inclusivas.

Sabe-se que a família é uma peça-chave para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência, pois é ela que acompanha de perto o desenvolvimento da

criança e atua como ponte entre a escola e as necessidades do aluno. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e outros marcos legais reconhecem a importância de uma atuação conjunta, mas essa parceria precisa ser fortalecida na prática para gerar resultados mais sólidos, no qual o profissional de apoio precisa está assegurado.

O profissional de apoio facilita a realização de atividades diárias, permitindo que o aluno participe das dinâmicas escolares. Isso evita a exclusão e incentiva a interação com os colegas (Oliveira, Feitosa, e Mota, 2020). Em parceria com os professores, esse profissional pode auxiliar na adaptação de materiais, explicações individualizadas e uso de tecnologias assistivas, garantindo que o conteúdo seja acessível.

Ao auxiliar nas necessidades físicas e emocionais, o profissional de apoio assegura que o estudante esteja em condições de aprender com dignidade, reduzindo as barreiras que poderiam prejudicar sua permanência na escola.

O profissional de apoio pode ajudar a mediar interações com os colegas, promovendo a construção de amizades e combatendo o isolamento social, o que contribui para o desenvolvimento emocional do estudante.

CONCLUSÕES

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual representa um desafio para as instituições de ensino, exigindo adaptações pedagógicas, capacitação docente e um ambiente escolar acolhedor. Este estudo por meio da revisão de alguns trabalhos analisados, evidenciou-se que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda existem barreiras estruturais, metodológicas e sociais que dificultam a plena participação desses alunos no processo educativo. Entre os desafios identificados, destacam-se a necessidade de formação contínua dos professores para lidar com as especificidades da deficiência intelectual, a adaptação curricular para atender às diferentes demandas dos alunos e a importância do apoio da equipe multidisciplinar. Além disso, a conscientização da comunidade escolar sobre a inclusão é essencial para combater preconceitos e promover um ambiente de aprendizagem equitativo.

Dessa forma, é fundamental que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, que considerem a individualidade dos alunos e estimulem seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Diante dessas considerações, percebe-se que a inclusão educacional depende de múltiplos fatores, desde

o uso de tecnologias assistivas até a capacitação docente e o envolvimento familiar. Embora os desafios sejam evidentes, a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas e políticas públicas eficazes pode fortalecer o processo inclusivo, garantindo uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. N. F. G. **A tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo.** Guajará-Mirim-RO.2023. Disponível em: ttps://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/5057

Acesso em: 12 fev.2025.

BARCELLI, J. C.; ROSALINO, I.**; Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual.** Ipê Roxo, v. 4, n. 1, 2022**.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República,1988.

BRASIL. **Lei n. º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. DF.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 10 fev.2025

EVANGELISTA, R. R. do N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 166 p. Dissertação. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão. Goiás 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, B. A. **Família e Escola na Educação Infantil.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S. e MOTA, J. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Revista Humanidades & Inovações**. v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1867. Acesso em: 13 fev.2025.

SANTOS, M. O. T.; CUSTÓDIO, E. S. **Os Desafios da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual.** Cadernos Cajuina v. 9 n. 3. 2024. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/240. Acesso em: 18 fev.2025.

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.3, p.395-408, 2015.

SOZO, C. M.; HAAS, C. Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos. **Cadernos de pesquisa,** 2024. Disponível em:

https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23426/12944. Acesso em 16 fev.2025.

CAPÍTULO XI

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cidilene da Silva Ferreira [14]

RESUMO

Este trabalho tem como tema a dificuldade de aprendizagem na educação especial. Tem-se por objetivo geral analisar os obstáculos e as perspectivas no que tange a práticas escolares, considerando a importância de uma reflexão mais profunda sobre a Educação Inclusiva. Portanto, os objetivos específicos consideram uma análise geral sobre a educação inclusiva, a contextualização da problemática no Brasil, o papel da escola e do professor enquanto mediador no processo da inclusão na Educação Especial e uma breve análise de algumas dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um estudo de cunho

[14]Mestranda em Ciências da Educação, professora dos anos iniciais, http://lattes.cnpq.br/9311984122326582 e-mail cidilene.cindy@gmail.com

exploratório, realizado por meio de uma discussão proveniente de uma revisão bibliográfica.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar as principais dificuldades de aprendizagem na Educação Especial, apresentando uma discussão sobre as possíveis causas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes relacionadas que podem colaborar para que o aluno obtenha sucesso no processo de aprendizagem.

Alguns problemas podem advir de distúrbios da aprendizagem escolar, como transtornos específicos da leitura e da escrita, como dislexia e disgrafia; problemas de natureza emocional, como a ansiedade, e seus impactos na construção da leitura e escrita; autismo, deficiência mental, hiperatividade, déficit de atenção etc.

Independentemente da dificuldade identificada, cabe à escola fornecer ferramentas necessárias para que a origem dos problemas que influenciam as habilidades na sala de aula seja conhecida e trabalhada, bem como cabe ao docente ser mediador no processo de aprendizagem, por meio de um acompanhamento atento no ensino, colaborando para que haja possibilidade de obter sucesso no complexo processo de ensino/aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Geralmente, durante a infância, as primeiras iniciativas para o processo de alfabetização começam a surgir no período em que a criança já consegue dominar algumas funções, processos mentais e motores. Normalmente, a percepção de que esse processo está ocorrendo se sobressai durante os anos iniciais da Educação Infantil, em que as crianças são inseridas, desde os três de idade, a contextos de atividades lúdicas, música e dança para auxiliar seu desenvolvimento. De acordo com Garcia (2001, p. 52), cabe ao educador, nessa etapa, estimular o desenvolvimento de hábitos e ações para que as habilidades fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita sejam plenas.

A criança a ser alfabetizada corresponde, na maioria das vezes, ao perfil de quatro a seis anos de idade, já demonstrando conhecimento das letras e da escrita, o que torna capaz que seu processo de alfabetização seja iniciado.

Na perspectiva de Oliveira (2007, p. 173), a criança, mesmo antes de adentrar no ensino formal, passa a se educar de acordo com sua base familiar, sendo a responsável por assumir o papel vicário desta estrutura educadora. Com isso, pode-se compreender que algumas crianças entram para a escola compreendendo

basicamente a estrutura alfabética, outras relacionam o número de letras de uma palavra com o número de sílabas, e ainda há as que nem ao menos consideram que as letras escritas possuem algum tipo de relação com os sons das palavras. Deve-se ressaltar que as crianças não possuem o mesmo grau de compreensão do que seja ler e escrever ao iniciar seu processo de alfabetização.

De acordo com as considerações de Ferreiro, observa-se que na etapa da alfabetização, como a criança pode demonstrar algum tipo de conhecimento prévio, o desenvolvimento da linguagem deve receber ênfase pelo educador, posto que esse trabalho auxiliasse o processo de aprendizado da escrita e, por consequência, da alfabetização como um todo.

Alguns elementos podem ser observados a partir da fala infantil, podendo expor seus interesses e traços da sua personalidade. Dessa forma, é necessária uma observação cuidadosa acerca da forma e do conteúdo falados pela criança a fim de aperfeiçoar ferramentas para possibilitar sua alfabetização.

Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 38), "a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essas informações extraescolares se parecem com a informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar".

A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, apresenta algumas modificações em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos artigos 32 e 87, §3º, inciso I, que asseguram a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de nove anos devendo ser iniciado aos seis anos de idade. Outra alteração diz respeito à menção de que o Poder Público deve matricular as crianças a partir dos seis anos de idade no 1º. ano do Ensino Fundamental.

Atualmente, observa-se que aluno do 1º ano do ensino fundamental – principalmente em escolas da rede pública - pode apresentar algumas dificuldades no processo de alfabetização, não conseguindo desenvolver a escrita e assimilar as letras. Muitas vezes, a criança apresenta raciocínio lento pouca motivação na aprendizagem. Podem, ainda, apresenta pouca assiduidade e dificuldade para acompanhar o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula.

Os problemas de aprendizagem podem ser percebidos dentro do ambiente escolar, tanto em sala de aula quanto em situações recreativas que podem fornecer ao educador ferramentas fundamentais para auxiliar o seu trabalho alfabetizador. Dessa forma, o docente pode observar o conhecimento prévio do aluno, seu comportamento e hábitos, como defende Ferreiro (1989, p. 14):

Quando uma professora aprende a interpretar estas produções, aprende também a respeitar este produtor. Aprende a respeitar esta criança que lhe está mostrando, através destas produções, os esforços que está fazendo para compreender o sistema alfabético da escrita. E que, na verdade, não tem nada de simples, nem de evidente.

Em algumas escolas, principalmente se consideramos as escolas das redes públicas, existe um problema que influencia negativamente a atividade alfabetizadora, que consiste na pouca ou mesmo ausente colaboração dos responsáveis em relação ao desempenho dos filhos.

Muitos podem ser os motivos pelos quais esse fenômeno ocorre, dentre os quais podem ser citados como os principais aqueles que fazem parte de classes sociais menos favorecidas: os pais realizam muitas atividades para obter ganho suficiente, o grau de escolaridade dos responsáveis é baixo, o aluno não consegue se alimentar adequadamente, o aluno possui responsabilidades que comprometem a sua aprendizagem, etc.

Esses fatores prejudicam demasiadamente o trabalho alfabetizador, pois a educação doméstica antecede qualquer instrução feita no ambiente escolar e seu direcionamento pode auxiliar o aprendizado, como observa Oliveira (2007, p. 173):

Historicamente, a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de

crianças pequenas. Essa é a posição de alguns sistemas educacionais, que sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e assumem um papel de meros substitutos dela, repetindo as metas embutida nas práticas familiares.

Nesse sentido, é necessário haver uma conscientização para que fique claro para a sociedade em geral que a educação não é de responsabilidade exclusiva da escola, pois esta deve ser compreendida como uma forma complementar de educar, procedendo as práticas e contato que a criança desenvolve inicialmente com a família. É nesta última que a criança adquire a maior parte de seus hábitos culturais e linguísticos.

Apesar de haver orientações jurídicas e debates na esfera educacionais cada vez mais crescentes nos últimos tempos, o processo de alfabetização refletido na prática escolar de forma geral ainda possui relações estreitas com as metodologias tradicionais. Dessa forma, não é incomum observar na prática de educadores alguns hábitos que ressaltam esta observação, como, por exemplo, a organização das cadeiras estabelecidas em filas umas atrás das outras, evidenciando a cadeira do professor ao centro da sala – normalmente em um local mais alto. Essa prática, considerada como sem importância e aparentemente normal pela maioria das escolas, acaba reforçando a figura do professor como um

ser superior em sala de aula, configurando os alunos como meros receptores das informações passadas por eles.

De acordo com Cagliari (1998, p. 32):

> Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo a expectativa dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar.

Outra questão relevante, que pode ter origem em fatores relacionados a más condições de trabalho a que o profissional é exposto, é a ausência de tempo que os professores encontram muitas vezes para conhecer melhor os seus alunos, estimular a participação durante as aulas e incentivar aqueles que apresentam maiores dificuldades. Esse fenômeno, também ligado a práticas mais tradicionais de ensino em que o educador se concentra apenas em dirigir tarefas e não se preocupa com outros fatores, pode ser prejudicial para o desenvolvimento dos alunos nesta fase.

Uma possível solução – palpável e prática - para aplicar diante de tais problemas mencionados é

desconstrução de alguns padrões, como a arrumação das carteiras em sala de aula já mencionada. Podem ser feitos círculos de debates, estimulando. Compreende-se com essa proposta que o ambiente da sala de aula não pode ignorar as atividades orais, uma vez que essas consistem em importantes fontes de conhecimento da criança nesta fase da vida, evidenciada pelos fenômenos linguísticos estão em pleno desenvolvimento de acordo com a convivência fora da escola.

Outra proposta consiste na revisão de formas tradicionalistas centradas na mera transmissão de conteúdo, desconsiderando as dinâmicas e as brincadeiras tão características da infância, baseando-se apenas no suporte do livro didático e o quadro. Por meio dos jogos e das brincadeiras pedagógicas, o educador pode adequar sua atuação como alfabetizador de acordo com o que é observado durante o desempenho das crianças no decorrer das atividades. Para tal, ele precisa ter em mente que as brincadeiras devem possuir sempre um objetivo claro, e não devem ser feitas apenas por fazer.

Os jogos, nesse sentido, não utilizados para servir de meras "ilustrações" para seu trabalho, mas para realmente facilitar esta etapa da alfabetização na vida dos alunos. A partir da compreensão que os professores obtêm desta ferramenta, é possível que haja a estimulação adequada para o conhecimento adquirido na etapa de

Alfabetização, a qual é conduzida pela atuação pedagógica que interfere positivamente no desenvolvimento pleno da criança.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, é no brinquedo que o desenvolvimento de uma acriança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos internos (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Como os jogos e as brincadeiras consistem no procedimento lúdico mais presente no cotidiano da criança, o educador pode recorrer a este fator, aproveitando ao máximo suas potencialidades educativas. A observação atenta do educador durante as atividades lúdicas pode fornecer a eles importantes diagnósticos a partir da expressão das crianças, da forma como agem diante de uma situação-problema, as atitudes tomadas para resolver os desafios, entre outros. Dentro deste contexto, o educador consegue moldar suas técnicas pedagógicas e recorrer a recursos que deem conta dos seus objetivos dentro da Alfabetização.

Feitas essas considerações, é notável que os educadores necessitam aperfeiçoar seus métodos e técnicas e refleti-las nas práticas de ensino, objetivando formas que se estejam em consonância com as

necessidades dos alunos. Assim, o professor pode meios diversos para que consiga abarcar as especificidades do maior número de alunos durante o processo de alfabetização.

Dessa forma, é fundamental o incentivo da participação dos alunos nas atividades escolares, pois a partir de suas proposições, de suas experiências, da interação estabelecida com os demais alunos, o educador poderá moldar suas abordagens didáticas de forma a promover o aprendizado, que será acompanhado pelo interesse e motivação de seu aluno.

Segundo Marcelo Cunha Bueno (2018), adaptação significa a passagem do universo individual para o universo coletivo. O conceito é considerado pelo educador como algo simples, mas a prática evidencia que se trata, muitas vezes, de um processo complexo no qual família e educadores nem sempre estão em total sintonia.

Gasshan e Tavares (2009) compreendem a adaptação como um fator que antecede a vida escolar do indivíduo, pois está presente nos pensamentos antes mesmo que a ação seja concretizada. Nesse sentido, ela compreende três fatores: a preparação para adequação da criança, a iniciativa dos responsáveis familiares e as práticas das instituições e educadores, que precisam recebê-los com comprometimento. Quando esses fatores não podem ser

comprovados na realidade do aluno, o processo de alfabetização pode ser seriamente comprometido.

Outro fator preponderante para o sucesso ou fracasso no processo alfabetizador está relacionado à estrutura física das escolas, fator perceptível em escolas públicas as quais apresentam, em geral, sérios problemas de estrutura física. Assim, a ausência de locais propícios para debates e encontros interativos, quadras esportivas em condições adequadas para utilização, salas de informática, brinquedoteca, ventilação, bibliotecas, refeitórios, salas de vídeo e outros espaços são fundamentais para que tanto os alunos como o professor possam obter sucesso em suas tarefas.

Algumas dificuldades de aprendizagem podem ocorrer devido a distúrbios que se manifestam em crianças durante o processo de alfabetização, tendo por característica a aparição de problemas nos processos cognitivos, mais precisamente na leitura, escrita ou na realização de cálculos matemáticos.

Esses quadros podem trazer reflexos negativos para o desenvolvimento das crianças na fase escolar, podendo culminar em problemas de ordem física, social e emocional, podendo ocorrer, caso não recebam o diagnóstico correto e sejam tratados de forma adequada, casos de evasão escolar. Alguns casos de distúrbios de aprendizagem que podem interferir no processo de

alfabetização e letramento mais comuns são dislexia, disgrafia, TDAH e autismo.

Por transparecerem de forma mais clara durante a etapa de alfabetização as primeiras pistas da dificuldade de aprendizagem, o educador deve estar atento para identificar identificá-las e procurar pela colaboração de profissionais de outras áreas, a fim de estabelecer um trabalho multidisciplinar para promover o encaminhamento e acompanhamento adequado. Cabe ressaltar que essa colaboração e trabalho coletivo são extremamente importantes e fundamentais, uma vez que apenas o olhar o professor não é suficiente para realizar o diagnóstico e tratamento necessários para tais condições.

Dessa forma, com os devidos cuidados, o aluno poderá ser avaliado nas suas dificuldades e receberá as intervenções efetivas para que possa superar e progredir no enfrentamento desses distúrbios. Na maioria dos casos, as crianças são normais e seus casos podem ser tratados e revertidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação de docentes, de acordo com essa perspectiva, não se reduz a meras exigências burocráticas ou atribuições de diploma. É essencial que as instituições, ao conceberem os seus planos de ensino, ressaltam a atuação dos professores, possibilitando que eles ajam de

forma efetiva, auxiliando com o apoio necessário para a efetivação de suas funções, possibilitando o acesso a novos conhecimentos e ao compartilhamento destes por meio de cursos e oficinas constantes voltados para a realidade da instituição em que estão inseridos.

Por fim, é importante dizer, ainda, que a gestão na elaboração de um treinamento bem-feito precisa ser efetiva. No que diz respeito à instituição escolar, é necessário que essa gestão seja ativa, tolerante, dinâmica e que forneça as possibilidades necessárias de capacitação, abrindo caminhos para que o professor efetue suas práticas com certa autonomia e autenticidade.

Em relação a órgãos governamentais e reguladores da educação, é necessário que os administradores demonstrem preocupação em sempre realizar diagnósticos que possibilitem delinear com precisão os principais aspectos que precisam estar presentes em uma boa capacitação. Sendo assim, será possível identificar em que áreas atuam os professores mais ou menos preparados, quais foram as experiências realizadas no sentido de modificar práticas e quais disponibilizaram bons resultados, quais elementos podem ser incorporados ou retirados do conteúdo das capacitações e outros.

REFERÊNCIAS

AARONS, M. & GITTENS, T. **The handbook of autism: a guide for parents and professionals.** London: Routledge, 1992.

BUENO, Marcelo Cunha. **Dedo de Prosa**. Adaptação. 2018. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=rXzRFrfwwmw>. Acesso: setembro 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CALDEIRA E, CUMIOTTO DMLO. **Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem**. Rev. Psicopedagogia 2004;21(65):127-134

CONDEMARÌN, M. e colaboradores. **Transtorno do Déficit de Atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

EDITORA EDFIKA

E-mail: editoraedfika@gmail.com
(82) 9 9376-2377 e (82) 9 9190-9105