

Adriano Alves Romão
Elineide Cavalcanti de Oliveira
Joanã Joaquim da Silva Gonçalves
Graziele Rancan
Adriana Lima Barbosa



PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

2ª Edição



SÃO PAULO | 2025

Adriano Alves Romão
Elineide Cavalcanti de Oliveira
Joanã Joaquim da Silva Gonçalves
Graziele Rancan
Adriana Lima Barbosa



PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

2ª Edição



SÃO PAULO | 2025

2.^a edição

Organizadores

**Adriano Alves Romão
Elineide Cavalcanti de Oliveira
Joanã Joaquim da Silva Gonçalves
Graziele Rancan
Adriana Lima Barbosa**

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6054-219-8



Organizadores

Adriano Alves Romão
Elineide Cavalcanti de Oliveira
Joanã Joaquim da Silva Gonçalves
Grazielle Rancan
Adriana Lima Barbosa

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

2.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



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

P474 Pesquisas contemporâneas em educação / organizadores Adriano
Alves Romão... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo, SP: Arché, 2025.
111 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-219-8

1. Educação – Inovação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação –
Tendências contemporâneas. I. Romão, Adriano Alves. II. Oliveira,
Elineide Cavalcanti de. III. Gonçalves, Joana Joaquim da Silva. IV.
Rancan, Grazielle. V. Barbosa, Adriana Lima.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

2ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinham- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Vivemos um tempo de intensas transformações educacionais, em que as práticas pedagógicas precisam dialogar com a diversidade, a inclusão, a inovação e a busca constante por qualidade. Esta obra reúne reflexões e estudos que abordam temas fundamentais para pensar a educação contemporânea em suas múltiplas dimensões, oferecendo subsídios teóricos e práticos para profissionais comprometidos com a construção de um ensino mais significativo, sensível e atualizado.

A obra inicia com uma análise sobre o uso de jogos digitais em ambientes virtuais de aprendizagem, destacando seu potencial como ferramenta motivadora e interativa. Em um cenário em que o engajamento dos estudantes é um dos maiores desafios da docência, refletir sobre tecnologias aplicadas ao ensino é uma necessidade urgente.

Na sequência, discute-se o papel das metodologias ativas e das práticas colaborativas, enfatizando como o protagonismo do estudante pode ser fortalecido por meio da troca entre pares e da construção coletiva do conhecimento. A aprendizagem deixa de ser um processo solitário para tornar-se uma experiência compartilhada e mais envolvente.

Outro ponto de destaque é o debate sobre a gestão da qualidade na educação, abordando obstáculos e estratégias no contexto das instituições escolares. Fica evidente que alcançar a qualidade educacional exige mais do que infraestrutura: requer planejamento, escuta ativa, participação da comunidade e valorização da formação docente.

O currículo, elemento central da prática pedagógica, também é tema de aprofundamento. A obra apresenta reflexões sobre os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões no

currículo brasileiro, evidenciando tanto as potencialidades quanto os desafios da sua implementação nos diferentes contextos educacionais.

A atenção à diversidade aparece com força em dois capítulos especialmente voltados para a inclusão. Um deles analisa a importância da adaptação curricular e do uso de metodologias específicas na educação especial, considerando as necessidades dos estudantes nas séries iniciais. O outro aborda os desafios enfrentados por crianças cegas no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a importância de práticas pedagógicas acessíveis e acolhedoras.

Ao reunir diferentes olhares e experiências, esta obra propõe uma leitura crítica e propositiva sobre o fazer educacional. Trata-se de um convite à reflexão sobre como tornar a escola um espaço mais democrático, inovador e comprometido com a aprendizagem de todos. Que estas páginas inspirem transformações reais nas salas de aula, nos currículos e nas formas de ensinar e aprender.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	13
INSERÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COMO FATOR MOTIVADOR PARA ESTUDANTES EM AMBIENTE E-LEARNING	
José Guilherme de Oliveira Moyses	



10.51891/978-65-6054-219-8-01

CAPÍTULO 02	28
DINÂMICAS COLABORATIVAS E APRENDIZADO ATIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DA INSTRUÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS	
Lucirene Rocha de Souza Reis	



10.51891/978-65-6054-219-8-02

CAPÍTULO 03	41
GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS VISANDO A QUALIDADE EDUCACIONAL	
Carolina Fächter Suchara	



10.51891/978-65-6054-219-8-03

CAPÍTULO 04	56
BNCC E ATUAL CURRÍCULO BRASILEIRO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	
Jussara Silva dos Santos	



10.51891/978-65-6054-219-8-04

CAPÍTULO 05	71
BNCC: CURRÍCULO BRASILEIRO E A METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SÉRIES INICIAIS	
Marilene Lopes Rangel	



10.51891/978-65-6054-219-8-05

CAPÍTULO 06	80
OS DESAFIOS RELATIVOS AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Wilma Angélica da Silva	
Marlini Maira Valente	



10.51891/978-65-6054-219-8-06

ÍNDICE REMISSIVO	106
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 01

INSERÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COMO FATOR MOTIVADOR PARA ESTUDANTES EM AMBIENTE *E-LEARNING*

José Guilherme de Oliveira Moyses

INSERÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COMO FATOR MOTIVADOR PARA ESTUDANTES EM AMBIENTE *E-LEARNING*

José Guilherme de Oliveira Moyses¹

RESUMO

A tecnologia está se tornando a cada dia mais presentes no cotidiano das pessoas e também têm sido amplamente utilizadas no ambiente escolar, tanto por alunos quanto por professores, de diversas maneiras. Com isso, esse estudo objetivou investigar o papel dos jogos digitais como fator motivador para estudantes no ambiente e-learning. Para atingir esse objetivo, utilizou-se abordagem embasada no levantamento bibliográfico, em especial contendo uma revisão de literatura em artigos, revistas e periódicos. O problema que se prende esclarecer, são quais as potencialidades trazidas com a utilização de jogos digitais no ambiente e-learning e quais os desafios encontrados na inserção de tal metodologia no ambiente e-learning. Com isso, precisa-se pensar na estrutura e finalidade dos jogos digitais afim dos mesmos serem um possível fator motivador para os alunos que utilizam o ambiente e-learning. Para analisar o presente estudo está dividido em seções que explanam sobre a motivação e seu papel no processo de ensino-aprendizagem, os jogos digitais e ambientes de aprendizagens e as potencialidades e desafios da inserção dos jogos digitais no ambiente *e-learning*. Após a reflexão sobre os temas percebe-se que o uso estratégico dos jogos digitais e e-learning na educação apresenta desafios e oportunidades, onde é importante criar jogos digitais que atendam às necessidades pedagógicas para assim integrar o e-learning de forma cuidadosa ao currículo. Ao entrelaçar o mundo virtual dos alunos com práticas educacionais, é possível engajá-los e promover uma experiência de aprendizagem estimulante e interativa. Isso amplia o alcance do aprendizado de forma criativa e inovadora.

¹Mestre em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Palavras-chave: Educação. Jogos Digitais. Potencialidades. Desafios. *E-learning*. Ambiente de Aprendizagem.

ABSTRACT

Technology is becoming more and more present in people's daily lives and has also been widely used in the school environment, both by students and teachers, in different ways. Thus, this study aimed to investigate the role of digital games as a motivating factor for students in the e-learning environment. To achieve this objective, an approach based on bibliographical survey was used, in particular containing a literature review in articles, magazines and periodicals. The problem that needs to be clarified is what are the potentialities brought with the use of digital games in the e-learning environment and what are the challenges found in the insertion of such methodology in the e-learning environment. With this, it is necessary to think about the structure and purpose of digital games in order for them to be a possible motivating factor for students who use the e-learning environment. To analyze the present study, it is divided into sections that explain about motivation and its role in the teaching-learning process, digital games and learning environments and the potentialities and challenges of the insertion of digital games in the e-learning environment. After reflecting on the themes, it is clear that the strategic use of digital games and e-learning in education presents challenges and opportunities, where it is important to create digital games that meet pedagogical needs in order to carefully integrate e-learning into the curriculum. By intertwining the students' virtual world with educational practices, it is possible to engage them and promote a stimulating and interactive learning experience. This broadens the reach of learning in creative and innovative ways.

Keywords: Education. Digital games. Potentialities. Challenges. E-learning. Learning Environment.

1 INTRODUÇÃO

A crise motivacional é um desafio generalizado, especialmente no contexto educacional. Instituições de ensino em todo o mundo,

independentemente de sua localização geográfica ou nível educacional, enfrentam dificuldades para envolver seus alunos por meio dos métodos tradicionais de ensino. Em uma sociedade caracterizada pela conectividade em rede (Castells, 2007), onde a quantidade de informações disponíveis é avassaladora, torna-se necessário buscar novas abordagens para superar esses métodos e encontrar maneiras envolventes de cativar e motivar os alunos da nova geração em suas atividades educacionais.

A motivação é inerente à educação, representando a curiosidade, o desejo de aprender e a paixão que cada indivíduo carrega consigo. O termo "motivar" tem origem no latim "motus", que significa mover-se, estimulando uma motivação interna que impulsiona a ação. Para os professores, uma prioridade é auxiliar os alunos a se moverem em direção ao cumprimento de suas missões. À medida que os educadores desenvolvem sua própria motivação e presença fundamentadas em sua missão profissional, tornam-se mais capazes de estimular a motivação em cada aluno.

A motivação é frequentemente associada ao impulso para avançar, persistir e concluir tarefas. No entanto, existem diversas definições e perspectivas sobre sua natureza exata, evidenciadas pelas várias teorias abordadas neste estudo. A motivação pode ser conceituada como forças internas, traços duradouros, respostas comportamentais a estímulos e conjuntos de crenças e afetos (Boher, 1981).

A motivação desempenha um papel essencial na aprendizagem e no desempenho em sala de aula, influenciando tanto a aquisição de novos conhecimentos quanto o desempenho de habilidades, estratégias e

comportamentos já aprendidos. Ela tem o poder de afetar o que, quando e como aprendemos, em todas as fases do desenvolvimento humano.

Os jogos digitais surgem como um potencial fator motivador para estudantes e um recurso que se alinha a essas novas abordagens educacionais. Ao integrar jogos digitais no ambiente *e-learning*, é possível proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas, que incentivam a participação ativa dos alunos. Os jogos digitais oferecem oportunidades para a exploração de desafios autênticos, colaboração entre pares, feedback imediato e um senso de conquista, fatores que contribuem para a motivação e o engajamento dos estudantes.

É fundamental compreender as características dos jogos digitais que os tornam motivadores e eficazes no contexto educacional. Além disso, é necessário analisar os desafios e limitações associados à incorporação de jogos digitais no ambiente *e-learning*, incluindo questões de acessibilidade, avaliação e integração com as práticas pedagógicas existentes.

Este artigo tem como objetivo investigar o papel dos jogos digitais como fator motivador para estudantes no ambiente *e-learning*. Através do objetivo principal, pretendemos examinar as características dos jogos digitais que contribuem para a motivação dos estudantes, explorar as melhores práticas de design de jogos digitais educacionais e analisar o impacto dos jogos digitais no engajamento e no desempenho acadêmico dos estudantes.

Para atingir o objetivo proposto, foi pensado em uma abordagem embasada no levantamento bibliográfico, em especial contendo uma revisão de literatura em artigos, revistas e periódicos.

Para descrever e esclarecer acerca das potencialidades e desafios na inserção dos jogos digitais no ambiente *e-learning*, foi desenvolvido uma revisão de literatura sobre os conceitos iniciais de motivação, para assim a relacionar jogos digitais e ambientes de aprendizagens, para percebermos as potencialidades e desafios da inserção dos jogos digitais no ambiente *e-learning*, para através destes conceitos chegarmos nas considerações finais.

2 CONCEITOS INICIAIS DE MOTIVAÇÃO

O termo "motivo" tem origem etimológica no latim "*movere, motum*", que significa aquilo que faz mover. "Motivar" implica em provocar movimento e atividade no indivíduo. Refere-se a uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo a persistir em um comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a realização daquilo que foi almejado. Motivação é o processo interno que impulsiona o indivíduo a agir, seja mental ou fisicamente, em função de algo. Quando uma pessoa está motivada, ela está disposta a empenhar esforços para alcançar seus objetivos (Eccheli, 2008).

Como uma característica geral, a motivação para aprender se refere a uma disposição duradoura de valorizar o ato de aprender por si só, ou seja, de apreciar o processo e se orgulhar dos resultados das experiências que envolvem a aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento de

habilidades. Em situações específicas, a motivação para aprender se manifesta quando os alunos se envolvem intencionalmente nas tarefas acadêmicas, buscando dominar os conceitos ou habilidades envolvidas. Os alunos motivados a aprender não necessariamente consideram as tarefas escolares particularmente prazerosas ou excitantes, mas as encaram com seriedade, percebendo sua significância e acreditando que vale a pena se esforçar para obter os benefícios esperados (Eccheli, 2008).

Podemos diferenciar motivação de incentivo, ao definir incentivo como um estímulo externo que busca despertar a vontade ou interesse do indivíduo por algo. A definição de motivação na educação pode incluir também o conceito de incentivo, sendo compreendida como o processo de estimular os alunos para o aprendizado e incentivá-los a realizar esforços para alcançar determinados objetivos (Eccheli, 2008).

É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos, pois se sentem obrigados a participar de atividades educacionais sem um verdadeiro interesse. É essencial desenvolver estratégias de motivação e incentivo que predisponham os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizado, despertando o seu interesse e vontade intrínseca de alcançar sucesso acadêmico (Eccheli, 2008).

Os indivíduos nascidos na era digital formam uma geração que cresceu em paralelo à revolução tecnológica, e os jogos eletrônicos, utilizados como entretenimento, fazem parte integrante da construção de sua cultura. Os jogos eletrônicos atuam como uma fonte de motivação, de diversas formas, impulsionando o progresso à medida que os desafios são

superados e recompensas são conquistadas. Eles possuem a capacidade de ensinar, inspirar e envolver de maneira que outras formas da sociedade não conseguem.

3 JOGOS DIGITAIS E AMBIENTES DE APRENDIZAGENS

A Internet oferece acesso rápido e fácil às informações, permitindo que as pessoas explorem o mundo sem sair de casa. Os professores podem compartilhar materiais, atribuir tarefas e realizar estimativas online, impulsionando o crescimento dos cursos online. Avanços tecnológicos, como o acesso à banda larga, superaram os altos custos dos softwares, permitindo que os alunos joguem jogos educacionais online em casa. Existem muitas ferramentas e jogos educacionais gratuitos na Internet, prontos para serem classificados e compartilhados pelos professores. É essencial que os jogos educacionais online tenham um apelo visual atraente e ofereçam interatividade para manter os alunos engajados e motivados. A diversidade de sites de jogos continua a crescer devido ao uso de ferramentas como Adobe Flash e Java (Fernandes, 2016).

Os jogos digitais online têm uma influência positiva no desenvolvimento de habilidades matemáticas, pois apresentam desafios que envolvem memória, raciocínio lógico, cálculo mental, resolução de problemas, agilidade e atenção. A utilização desses jogos em sala de aula pode modificar a dinâmica do ensino, proporcionando novas estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem. Além disso, os jogos digitais online podem ser personalizados para atender às necessidades individuais

de cada aluno, permitindo que eles avancem em seu próprio ritmo e recebam feedback imediato sobre seu desempenho (Silva, 2016).

Os jogos online estão diretamente ligados à aprendizagem, pois estimulam o pensamento estratégico dos jogadores, além de promover habilidades cognitivas como concentração, coordenação motora, criatividade e pensamento empreendedor. Esses jogos são uma ferramenta interativa e envolvente que complementa o ensino de disciplinas específicas, como a Matemática. Por exemplo, ao jogar SJOELBAK (bilhar holandês), os alunos desenvolvem habilidades de concentração, estratégia e trabalham com números, tornando o aprendizado da Matemática mais divertido e eficaz. Essa abordagem é especialmente benéfica para alunos com dificuldades nessa disciplina, proporcionando uma maneira interativa e envolvente de aprimorar suas habilidades (Silva, 2016).

Educadores e pesquisadores devem reconhecer que a educação se beneficia ao incorporar novas perspectivas. É fundamental lembrar que as máquinas não podem gerar conhecimento aleatoriamente. É necessário que os professores estejam capacitados para usar as ferramentas tecnológicas estrategicamente, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem adequado e estimulante. Além disso, é importante integrar a tecnologia com outras metodologias e recursos didáticos, ampliando as possibilidades de aprendizado dos alunos (Silva, 2016).

Um ambiente de aprendizagem refere-se ao conjunto de interações entre sujeitos, objetos e recursos que ocorrem no processo de aprendizagem, indo além do espaço físico onde as práticas educativas

acontecem. O papel do professor é fundamental nesse ambiente, seja na preparação e organização da aprendizagem, seja na orientação do processo. A classificação dos ambientes de aprendizagem pode ser feita com base em critérios como sistematização e autonomia do aprendiz, variando entre ambientes formais, com maior controle e estruturação, e ambientes não formais, com maior autonomia e menor sistematização (Bragança, 2013).

No contexto formal de aprendizagem, o professor desempenha um papel central na organização, avaliação e certificação do processo, sendo parte dos contratos estabelecidos entre os participantes. Já em um ambiente não formal, o aprendiz está fora do ambiente escolar, aprendendo por vontade própria, por observação, discussão e interação, sem preocupação com avaliação. A classificação de um ambiente de aprendizagem depende da caracterização da prática educativa realizada, considerando a estruturação prévia, a intencionalidade e a natureza socialmente construídas do ambiente. Essa construção social explica as diferentes percepções que alunos e professores podem ter do mesmo ambiente, mesmo com a mesma organização (Bragança, 2013).

4 POTENCIALIDADES DA INSERÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO AMBIENTE *E-LEARNING*

O jogo digital é uma das mais importantes maneiras pelas quais crianças, jovens e adolescentes têm acesso ao ambiente da tecnologia, especialmente no contexto do *e-learning*, onde sua primeira experiência com dispositivos eletrônicos geralmente ocorre através de videogames (Gros, 2003). Esses jogos podem ser vivenciados como lugares interativos e envolventes que prendem a atenção de quem está jogando ao propor

desafios cada vez mais complexos, níveis de habilidade e destreza em constante evolução. Em suma, as plataformas digitais oferecem uma porta de entrada cativante para o mundo tecnológico, especialmente para a juventude no contexto do *e-learning*.

De acordo com Gros (2003), jogos em plataformas digitais apresentam os componentes basais que incluem a função ou personagem de quem está jogando, as regras básicas que controlam o jogo, metas a serem alcançadas e seus objetivos, problemáticas ou desafios, biografia ou narração, escondida de quem está jogando, estratégias, retorno e resultados. No entanto, no contexto do *e-learning*, para os jogos incorporarem os instrumentos educacionais, devem apresentar características específicas que atendam às necessidades atreladas à aprendizagem.

Para serem considerados como ferramentas educacionais assertivas, os jogos no *e-learning* precisam possuir objetivação pedagógica e para serem utilizados devem estar inseridos em um cenário e situação básica de ensino, com metodologia orientadora do processo, por entre a interatividade, a motivação e o descobrimento, tornando mais fácil o processo de aprendizagem de objetos de conhecimentos. Em outras palavras, além dos componentes básicos, os jogos voltados para a educação no contexto do *e-learning* devem apresentar um propósito pedagógico e serem celebrados baseados em uma abordagem metodológica que promove a interação, a motivação e a descoberta facilitando o processo de aprendizagem (Savi & Ulbricht, 2008; Basaglia; Assirati & Salla 2018).

5 DESAFIOS DA INSERÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO AMBIENTE *E-LEARNING*

O uso dos jogos digitais no que se refere ao *e-learning* é uma ferramenta com grande potencial para a aprendizagem dos alunos. No entanto, sua utilização ainda é limitada devido à dificuldade em encontrar jogos de qualidade e integrá-los de forma efetiva nas plataformas. Muitos jogos digitais voltados para a educação carecem de fundamentos pedagógicos sólidos, o que os torna menos atrativos, pois não agregam valor significativo ao processo de ensino. Embora esses jogos possuam um apelo visual impressionante, com cores vibrantes, som e movimento, muitas vezes falham em oferecer uma abordagem pedagógica adequada. A falta de orientação de profissionais especializados, como pedagogos, psicólogos e tecnólogos educacionais, compromete o processo de ensino-aprendizagem e limita o potencial desses jogos (Hoelfmann, 2016).

Os jogos educacionais enfrentam desafios em relação ao *e-learning*, pois muitas vezes não atendem às expectativas dos pais e alunos. Em comparação com jogos comerciais focados na competição, os jogos educacionais costumam ser simplórios, com tarefas repetitivas e conteúdo limitado. A diversidade de atividades também é restrita, e a linguagem e estilo do jogo podem não ser atrativos o suficiente, desestimulando alguns alunos. Além disso, requisitos técnicos e operacionais relacionados ao currículo têm dificultado a ampla adoção de jogos educacionais nas escolas (Basaglia; Assirati & Salla 2018).

Os alunos frequentemente apontam a simplicidade dos jogos digitais em comparação com os jogos comerciais, o que pode levar a uma

falta de satisfação. Além disso, as tarefas apresentadas nos jogos muitas vezes são repetitivas e têm um conteúdo limitado, o que pode resultar em tédio e dificuldade na compreensão sequencial dos conceitos. A diversidade de atividades no jogo também é limitada, concentrando-se em uma única habilidade ou conteúdo homogêneo. É crucial que os desenvolvedores de jogos e softwares destinados à educação considerem essas questões e se esforcem para criar produtos que atendam às necessidades dos alunos no contexto do *e-learning* (Hoelfmann, 2016).

A integração do *e-learning* ao ambiente virtual dos alunos pode trazer vantagens não apenas para os alunos individualmente, mas também para toda a turma e até mesmo para a escola como um todo. Uma abordagem eficaz seria aproveitar as redes sociais como meio de disseminação de conteúdo, cursos e ferramentas de aprendizagem. No entanto, é crucial que todas essas ideias e propostas sejam cuidadosamente planejadas e estejam alinhadas ao currículo escolar em vigor. É importante garantir que haja uma conexão clara e significativa entre as atividades virtuais e os objetivos educacionais estabelecidos (Scherer & Brito, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atingindo o objetivo de investigar o papel dos jogos digitais como fator motivador para estudantes no ambiente *e-learning*, percebe-se que o uso estratégico dos jogos digitais e do *e-learning* no contexto educacional apresenta desafios e oportunidades. Embora alguns jogos educacionais não atendam completamente às expectativas dos alunos e professores, é fundamental que os desenvolvedores levem em consideração as

necessidades pedagógicas e promovam a criação de produtos que sejam envolventes, desafiadores e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Além disso, é crucial que haja um planejamento cuidadoso para integrar o *e-learning* no currículo vigente, garantindo uma conexão significativa entre as atividades virtuais e os conteúdos educacionais. Dessa forma, é possível explorar o potencial dos jogos digitais e do *e-learning* como ferramentas complementares de ensino, promovendo uma experiência de aprendizagem mais estimulante, interativa e efetiva para os alunos.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, entrelaçar o mundo virtual dos alunos com práticas educacionais é uma estratégia promissora para engajá-los e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A utilização das redes sociais e outras ferramentas digitais como meio de disseminação de conteúdo e colaboração pode ampliar o alcance do aprendizado, proporcionando acesso a recursos e oportunidades de interação. No entanto, é fundamental que todas essas iniciativas estejam alinhadas ao currículo vigente, para que as atividades virtuais sejam significativas e relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Com um planejamento adequado e uma integração cuidadosa, o *e-learning* pode se tornar uma poderosa ferramenta educacional, impulsionando a aprendizagem de forma criativa e inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basaglia, J. H., Assirati, B. C. & Salla, F. A. (2018). A tecnologia da informação e sua utilização na composição de jogos digitais educacionais. *Revista Interface Tecnológica*, 15(1).

Boher, R. S. (1981). *Motivação: abordagem crítica da teoria de Maslow*

pela propaganda. *Revista de Administração de Empresas*, 21(4).

Bragança, B., Ferreira, L. A. G., & Pontelo, I. (2013). Práticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar: relato de três experiências. *Seminário nacional de educação profissional e tecnológica*.

Castells, M. (2007). *A sociedade em rede*.

Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em revista*, 32.

Fernandes, J. C. L. (2016). Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem. *FaSCi-Tech*, 1(3).

Gros, B. (2007). Jogos digitais na educação: O *design* de ambientes de aprendizagem baseados em jogos. **Journal of research on technology in education** , 40(1).

Hoelfmann, C. (2016). O uso dos jogos digitais educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

Rosa, M. (2004). Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática.

Savi, R. & Ulbricht, V. R. (2008). Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *Renote*, 6(1).

Scherer, S & Brito, G. S. (2020). Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. *Educar em Revista*, 36(1).

Silva, S. L. D. & Scheffer, N. F. (2016). Os jogos digitais **online** na educação matemática: apontamentos da neurociência cognitiva.

CAPÍTULO 02

DINÂMICAS COLABORATIVAS E APRENDIZADO ATIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DA INSTRUÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Lucirene Rocha de Souza Reis

DINÂMICAS COLABORATIVAS E APRENDIZADO ATIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DA INSTRUÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Lucirene Rocha de Souza Reis¹

RESUMO

Este capítulo explorou a efetividade das metodologias ativas no contexto educacional, enfatizando como essas práticas pedagógicas transformam o ensino e promovem uma participação mais ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento. O objetivo central foi analisar a implementação e os resultados das metodologias ativas em ambientes educacionais presenciais e híbridos. A investigação foi conduzida através de uma pesquisa bibliográfica, conforme a metodologia proposta por Ruiz (2013), que permitiu uma leitura e observação da literatura existente sobre o tema. Dentre os principais autores consultados, destacam-se Vasconcelos et al. (2016) e Suzuki e Fries (2023), que discutiram a natureza colaborativa e experiencial das metodologias ativas, enquanto Medeiros (2023) evidenciou o impacto quantitativo dessas metodologias na aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, Mörschbacher e Padilha (2018) e Crouch e Mazur (2001, como citados em Mörschbacher & Padilha, 2018), forneceram perspectivas sobre a aplicação prática e os benefícios do aprendizado colaborativo e da instrução entre pares. O estudo concluiu que as metodologias ativas não apenas facilitam a absorção e a retenção do conhecimento, mas também reconfiguram o ambiente educacional, tornando-o mais adaptado às necessidades do século XXI. Foi evidenciado que, para uma integração eficaz, é necessária uma adaptação contínua das práticas pedagógicas e uma avaliação constante dos métodos empregados.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem Colaborativa. Educação Híbrida. Pesquisa Bibliográfica. Engajamento Estudantil.

¹Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

ABSTRACT

This chapter explored the effectiveness of active methodologies in the educational context, emphasizing how these pedagogical practices transform teaching and promote more active student participation in constructing their own knowledge. The central objective was to analyze the implementation and outcomes of active methodologies in face-to-face and hybrid educational environments. The research was conducted through a bibliographic study, following the methodology proposed by Ruiz (2013), which allowed for a thorough examination and observation of existing literature on the subject. Among the key consulted authors, Paula et al. (2016) and Suzuki and Fries (2023) stood out, discussing the collaborative and experiential nature of active methodologies, while Medeiros (2023) highlighted the quantitative impact of these methodologies on student learning. Additionally, Mörschbacher and Padilha (2018) and Crouch and Mazur (2001, as cited in Mörschbacher & Padilha, 2018) provided perspectives on the practical application and benefits of collaborative learning and peer instruction. The study concluded that active methodologies not only facilitate knowledge absorption and retention but also reshape the educational environment, making it more suited to the needs of the 21st century. It was evident that, for effective integration, continuous adaptation of pedagogical practices and constant evaluation of the methods employed are necessary.

Keywords: Active methodologies. Collaborative learning. Hybrid education. Bibliographic research. Student engagement.

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo foi dedicado ao estudo da efetividade das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo, um tema de crescente relevância dado o dinamismo das demandas educacionais modernas e a necessidade de métodos de ensino que promovam maior engajamento e desenvolvimento de competências entre os alunos. O objetivo principal consistiu em analisar como as metodologias ativas

podem transformar o ambiente de aprendizagem, promovendo um papel mais ativo dos alunos na construção do seu conhecimento. A pergunta de pesquisa que norteou este estudo foi: ‘como a implementação de metodologias ativas, principalmente a Instrução entre Pares, pode ser efetivada em ambientes educacionais presenciais e híbridos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem?’

Para responder a essa questão, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme descrito por Ruiz (2013), que envolve a sistematização de informações e dados disponíveis em literatura pré-existente, permitindo uma análise aprofundada de obras e estudos anteriores relacionados ao tema. Essa abordagem permitiu consolidar e analisar criticamente as evidências sobre a aplicação e os resultados das metodologias ativas na educação.

O artigo foi estruturado em três partes principais: inicialmente, ‘A Efetividade das Metodologias Ativas no Contexto Educacional’ discutiu as bases teóricas e os benefícios destas metodologias, destacando como elas incentivam a participação ativa dos estudantes e facilitam a retenção do conhecimento. Em seguida, ‘Instrução Entre Pares: Dinâmicas Colaborativas no Ensino Contemporâneo’ abordou especificamente a metodologia de instrução entre pares, uma forma de aprendizado colaborativo que reforça a importância do ensino mútuo e da construção coletiva do conhecimento. Por fim, ‘Integração de Metodologias Ativas em Ambientes Educacionais: Adaptações e Estratégias’ explorou como essas práticas podem ser adaptadas para ambientes presenciais e *online*, considerando as particularidades e desafios de cada modalidade de ensino.

Desta feita, o artigo buscou oferecer uma visão crítica sobre as metodologias ativas, sublinhando a necessidade de contínua adaptação e pesquisa para sua efetiva implementação nos variados contextos educacionais do século XXI.

2 A EFETIVIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A evolução dos métodos pedagógicos tem demonstrado uma inclinação significativa para a utilização de estratégias que priorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa tendência é amplamente sustentada por estudos que apontam para a eficácia das metodologias ativas em instituições de educação. Conforme delineado por Vasconcelos *et al.* (2016), as metodologias ativas são abordagens pedagógicas que incentivam a construção do conhecimento a partir das experiências diretas dos alunos, em um ambiente colaborativo. Nesse contexto, os estudantes são encorajados a analisar e discutir abertamente as situações vivenciadas, tanto positivas quanto negativas, promovendo um debate rico em soluções e conclusões.

Além disso, é fundamental destacar o impacto quantitativo dessas metodologias no aprendizado. Medeiros (2023, p.11) afirma que “os alunos aprendem em média de 10% lendo e 95% ensinando”. Esse dado revela que, ao se engajarem em atividades que requerem a explicação do conteúdo para os colegas, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais aprofundada e duradoura. Portanto, as metodologias ativas não apenas facilitam a absorção do conhecimento, mas também amplificam a retenção deste ao longo do tempo.

Um exemplo elucidativo dessas práticas pode ser observado no método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*), onde os estudantes são agrupados e confrontados com problemas reais ou simulações, sendo desafiados a desenvolver soluções inovadoras e aplicáveis. Da mesma forma, a Sala de Aula Invertida é outra metodologia ativa que reverte o modelo tradicional de ensino: as leituras e introduções teóricas são realizadas antes das aulas, enquanto o tempo em sala é dedicado à discussão e aplicação prática do conhecimento.

A interação entre essas metodologias e os resultados observados sugere uma correlação direta com a melhoria no desempenho dos estudantes. Assim, conforme apontam Suzuki e Fries (2023), essas abordagens não apenas engajam os alunos de maneira mais eficaz, mas também fortalecem as habilidades de análise crítica, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Em suma, as metodologias ativas representam um avanço significativo na educação moderna. Elas não apenas transformam o papel do aluno de receptor passivo para participante ativo, como também reconfiguram o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico e adaptado às necessidades do século XXI. Consequentemente, a adoção dessas práticas pedagógicas nas instituições de ensino mostra-se não apenas apropriada, mas essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.1 instrução entre pares: dinâmicas colaborativas no ensino contemporâneo

A Instrução Entre Pares (*Peer Instruction*), conforme elucidada por Mazur (2015, como citado em Barbosa, Lozada & Santos, 2022), destaca-se como uma metodologia educacional onde os alunos assumem um papel ativo, ensinando e aprendendo uns com os outros. Esta prática revela-se particularmente eficaz, não apenas devido à linguagem mais acessível empregada nas interações, mas também porque permite aos estudantes compartilhar as dificuldades que encontraram e como as superaram. Como apontam Barbosa, Lozada e Santos,

Os alunos, ao ensinarem os conteúdos uns aos outros, exploram a zona de desenvolvimento proximal, facilitando o processo de aprendizagem de maneira mais eficiente do que muitas explicações formais do professor. Esta abordagem não apenas promove um entendimento mais profundo e pessoal dos tópicos estudados, mas também potencializa a autonomia dos estudantes, encorajando-os a assumirem um papel mais ativo e responsável em sua própria educação. Ao compartilhar suas próprias interpretações e compreensões, eles se tornam agentes do seu desenvolvimento intelectual e social, criando um ambiente de aprendizado mutuamente enriquecedor e dinâmico (Barbosa, Lozada & Santos, 2022, p.22).

Essa metodologia ganha relevância no contexto das características dos estudantes contemporâneos, descritas por Oblinger e Oblinger (2005). Estes estudantes desenvolvem suas mentes de forma similar a um hipertexto, realizando conexões contínuas entre ideias e conceitos, e alternando facilmente entre realidades, tanto virtuais quanto físicas. Como Message (2019) descreve, os estudantes da era digital são adeptos do aprendizado por meio da experimentação e preferem ambientes educacionais que promovam interações e atividades colaborativas. Eles

“aprendem fazendo, exploram diferenças, interagem com facilidade e valorizam o trabalho em equipe, demonstrando uma clara preferência por aprender em conjunto com seus pares” (Message, 2019, pp. 49-50).

Um exemplo prático de Instrução Entre Pares pode ser observado em uma sala de aula de física, onde os alunos são inicialmente desafiados com um problema conceitual. O professor apresenta a questão e pede que os estudantes individualmente ponderem sobre a solução. Após uma breve reflexão, os alunos discutem suas ideias em pequenos grupos, ensinando e aprendendo uns com os outros. Neste processo, eles não só esclarecem suas dúvidas mas também solidificam seu entendimento através do ensino mútuo. Este método é frequentemente seguido de uma sessão plenária, onde as diferentes soluções são debatidas sob a orientação do professor, proporcionando um ambiente rico em diálogo crítico e construtivo.

Além disso, a teoria sociointeracionista sublinha a importância da mediação do professor nesse processo. Como enfatiza Oliveira (2012, como citado em Message, 2019), “a mediação pedagógica é essencial, transformando a relação direta de aprendizado em uma experiência rica, onde o conhecimento é construído socialmente através da interação” (Message, 2019, p. 54). O papel do educador, portanto, é fundamental para orientar e facilitar a interação eficaz entre os alunos, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem seja produtivo e inclusivo.

Em resumo, a Instrução Entre Pares constitui uma abordagem poderosa que alinha as práticas educacionais com as necessidades e características dos alunos modernos, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e efetivo. Ao implementar esta

metodologia, as instituições educacionais estão não só adaptando-se às mudanças culturais e tecnológicas, mas também melhorando significativamente o engajamento e o sucesso dos estudantes.

2.2 integração de metodologias ativas em ambientes educacionais: adaptações e estratégias

A implementação eficaz de metodologias ativas em ambientes educacionais presenciais e *online* desafia os educadores a repensar estratégias para manter a dinâmica e a eficiência do ensino em um contexto altamente tecnológico. A atual configuração do modelo educacional exige não apenas a incorporação de tecnologia, mas também uma adaptação das práticas pedagógicas para maximizar o engajamento e a aprendizagem dos alunos.

Mörschbacher e Padilha (2018) sugerem que, em ambos os ambientes, a exposição do conteúdo deve ser concisa, idealmente restrita a 20 minutos. Esta abordagem é projetada para capturar e manter a atenção dos alunos, limitando o tempo de exposição direta e aumentando o tempo dedicado a atividades práticas e discussões. Isso é particularmente pertinente em plataformas *online*, onde a capacidade de concentração dos alunos pode ser desafiada por diversas distrações externas.

Além disso, a utilização de testes conceituais e a avaliação baseada na porcentagem de acertos dos alunos são técnicas cruciais para medir a eficácia do ensino e adaptar as sessões subsequentes às necessidades dos alunos. Esta estratégia proporciona retornos válidos tanto para o aluno quanto para o professor sobre o entendimento dos conceitos ensinados, facilitando ajustes em tempo real e garantindo que o processo de

aprendizagem seja contínuo e ajustado às dificuldades observadas.

Crouch e Mazur (2001, como citados em Mörschbacher & Padilha, 2018) destacam a importância da discussão entre pares como um método poderoso para alcançar a convergência das respostas corretas. No ambiente presencial, isso pode ser facilitado através de debates e discussões em grupo, onde os alunos são encorajados a explicar seus raciocínios e a confrontar diferentes pontos de vista. *Online*, essa interação pode ser replicada por meio de fóruns de discussão, *chats* e videoconferências, onde os alunos podem compartilhar suas ideias e receber *feedback* imediato de seus pares e do professor.

Portanto, a integração de tecnologia nas metodologias ativas deve ser vista não apenas como um complemento, mas como uma parte integral do processo de ensino-aprendizagem, adaptando as práticas pedagógicas para envolver efetivamente os alunos num ambiente dinâmico e interativo. A colaboração contínua entre estudantes e o uso estratégico de *feedback* são fundamentais para garantir que os alunos não apenas absorvam a informação, mas também desenvolvam habilidades críticas de pensamento e problematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, explorou-se a eficácia das metodologias ativas no contexto educacional moderno em ambientes presenciais e virtuais. Verificou-se que a adoção dessas metodologias incentiva uma participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas como análise,

resolução de problemas e trabalho em equipe. Demonstrou-se também que a concisão na exposição do conteúdo e a avaliação constante através de testes conceituais são fundamentais para manter o engajamento dos alunos e a eficiência do processo educativo, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Com base nas análises apresentadas, conclui-se que as metodologias ativas transformam significativamente o papel dos alunos de receptores passivos para participantes ativos de seu processo educativo. Essas abordagens não apenas facilitam a absorção e a retenção do conhecimento, mas também reconfiguram o ambiente educacional, tornando-o mais adaptado às demandas do século XXI. Assim, estimula-se que mais pesquisas sejam feitas sobre esse assunto, com o intuito de expandir e aprofundar o entendimento sobre a implementação e os impactos dessas metodologias em diversos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, E. A. A., Lozada, C. de O., & Santos, J. de A. (2022). Argumentação em aulas de Probabilidade no Ensino Fundamental: uma proposta utilizando o Peer Instruction (Instrução por Pares). *Revista Baiana de Educação Matemática*, 3(01), p. 22. Disponível em <https://doi.org/10.47207/rbem.v3i01.13735>. Acessado em 17 de abril de 2024.

Medeiros, E. L. (2023). Metodologias ativas no ensino remoto emergencial no curso técnico integrado em informática no Campus Ipangaçu – IFRN: Um estudo de caso na disciplina de Eletrônica. [Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Cabedelo, João Pessoa-PB]. p. 11. Disponível em <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/2873/1/EDDY%20>

LOPES%20MEDEIROS.pdf. Acessado em 09 de abril de 2024.

Message, C. P. (2019). Aprendizagem de Programação de Computadores por meio da metodologia Peer Instruction em ambiente blended learning [Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista]. pp. 49-54. Disponível em <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1175>. Acessado em 17 de abril de 2024.

Mörschbacher, J. L., & Padilha, T. A. F. (2018). Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico. Docência na Educação Profissional. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2207>. Acessado em 17 de abril de 2024.

Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), Educating the Net Generation (Capítulo 2). Washington: Educause. Disponível em <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF>. Acessado em 17 de abril de 2024.

Ruiz, J. A. (2013). Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, SP: Atlas. Disponível em <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/consideracoes-sobre-estado-da-artelevantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites>. Acessado em 17 de abril de 2024.

Suzuki, R., & Fries, C. E. (2023). Metodologias Ativas: Uma pesquisa sobre sua utilização no Brasil / Metodologías Activas: Una encuesta sobre su uso en Brasil / Active Methodologies: A survey on their use in Brazil. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, 12(2), pp. 190-204. Disponível em 10.22481/rbba.v12i02.1268. Acessado em 17 de abril de 2024.

Vasconcelos, M. P. N., Batista, C. B., Silva, V. A. C., Vecchia, M. D., & Pesquisas e Práticas Psicossociais. (2016). Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e Outras Drogas: considerações acerca das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 11(3). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

89082016000300014. Acessado em 17 de abril de 2024.

CAPÍTULO 03

GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS VISANDO A QUALIDADE EDUCACIONAL

Carolina Fächter Suchara

GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS VISANDO A QUALIDADE EDUCACIONAL

Carolina Fächter Suchara¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e discutir estratégias de gestão da qualidade aplicáveis às instituições educacionais, diante dos desafios contemporâneos impostos pela globalização, avanços tecnológicos e transformações socioculturais. O tema central aborda a gestão da qualidade na educação como um compromisso coletivo que envolve planejamento estratégico, participação da comunidade escolar e práticas avaliativas contínuas, visando a melhoria dos resultados pedagógicos e administrativos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em literatura acadêmica e estudos da disciplina EDU510 – Metodologia de ensino e avaliação, estruturada em três partes: as bases da gestão da qualidade escolar como um processo coletivo e transformador; os desafios enfrentados pela gestão escolar; e estratégias práticas para a promoção da qualidade. A pesquisa destaca que a qualidade na educação ultrapassa uma perspectiva técnica, exigindo a formação adequada dos gestores, infraestrutura digna e recursos suficientes, além da participação ativa de todos os atores da escola. Conclui-se que a gestão da qualidade é um processo dinâmico e coletivo, sustentado pela escuta ativa, autoavaliação e formação continuada, que fortalece a instituição escolar como espaço de transformação social e desenvolvimento humano. A promoção da qualidade educacional demanda, portanto, uma articulação entre escola, famílias e comunidade, alinhada a políticas públicas que garantam condições equitativas e justas para o aprendizado.

Palavras-chave: Gestão da Qualidade. Educação. Desafios Educacionais.

¹Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

ABSTRACT

This study aims to identify and discuss quality management strategies applicable to educational institutions, given the contemporary challenges posed by globalization, technological advances and socio-cultural transformations. The central theme addresses quality management in education as a collective commitment that involves strategic planning, participation by the school community and continuous evaluation practices, aimed at improving pedagogical and administrative results. The methodology adopted was bibliographical research, based on academic literature and studies in the subject EDU510 - Teaching and evaluation methodology, structured into three parts: the foundations of school quality management as a collective and transformative process; the challenges faced by school management; and practical strategies for promoting quality. The research highlights that quality in education goes beyond a technical perspective, requiring adequate training for managers, decent infrastructure and sufficient resources, as well as the active participation of all the school's stakeholders. It concludes that quality management is a dynamic and collective process, supported by active listening, selfevaluation and ongoing training, which strengthens the school institution as a space for social transformation and human development. Promoting educational quality therefore requires coordination between the school, families and the community, in line with public policies that guarantee equal and fair conditions for learning.

Keywords: Quality Management. Education. Educational Challenges.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diante da crescente demanda por um ensino mais eficaz e adaptado às transformações da sociedade contemporânea, diversos aspectos da gestão educacional vêm sendo aprimorados. Neste cenário, a busca por qualidade nas instituições de ensino consolidou-se como um elemento estratégico, visando garantir resultados consistentes e socialmente relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se

que a globalização, os avanços tecnológicos e as mudanças socioculturais e econômicas vêm transformando o ambiente educacional, exigindo das escolas e universidades respostas mais ágeis, inovadoras e eficientes.

Nesse sentido, os autores destacam:

A qualidade na educação não é uma questão nova, mas sua relevância nunca foi tão evidente quanto nas últimas décadas. A globalização, os avanços tecnológicos, mudanças sociais e econômicas estão transformando rapidamente o ambiente educacional. Diante desses desafios, as instituições educacionais enfrentam a pressão crescente de fornecer uma educação de alta qualidade que prepare os alunos para um futuro incerto. Nesse contexto, a gestão da qualidade emerge como um conceito para garantir que as instituições cumpram sua missão educacional. (Souza et al., 2024, p.57)

A análise dessa citação reforça a centralidade sobre a temática da qualidade educacional, especialmente frente aos desafios de um mundo em constante transformação. Entende-se, aqui, que a gestão da qualidade ultrapassa uma perspectiva meramente técnica, assumindo um papel estratégico que envolve planejamento, monitoramento e avaliação contínua de processos pedagógicos e administrativos. Mais do que um conceito normativo, a qualidade educacional configura-se como um compromisso institucional com a melhoria constante dos serviços prestados à sociedade.

No entanto, implementar uma gestão voltada à qualidade ainda implica enfrentar desafios significativos. Entre os principais, destacam-se: a carência de formação específica para os gestores escolares, que compromete a condução de práticas eficazes; a precariedade da infraestrutura nas instituições públicas, que dificulta o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas; e a escassez de recursos didáticos e

tecnológicos, que limita a inovação e o acesso equitativo à aprendizagem. Tais obstáculos exigem estratégias de gestão que articulem planejamento estratégico, participação da comunidade escolar e mecanismos de avaliação sistemática.

Diante dessa realidade, este estudo propõe identificar e discutir estratégias de gestão da qualidade aplicáveis às instituições educacionais, com vistas à melhoria dos resultados pedagógicos e administrativos. A pesquisa parte da compreensão de que a qualidade na educação requer práticas consistentes e embasadas teoricamente.

A relevância desta investigação reside na urgência de promover uma educação de qualidade, voltada às demandas contemporâneas e comprometida com os princípios da equidade, da eficiência e da inovação. Compreende-se que tal temática é essencial para o fortalecimento das instituições educacionais e para a consolidação da educação como direito social e vetor de desenvolvimento sustentável.

A metodologia adotada neste artigo é a pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos da disciplina EDU510 – Metodologia de ensino e avaliação, e em obras reconhecidas no campo da gestão educacional. O artigo organiza-se em três seções principais. Inicialmente, são apresentados elementos que fundamentam uma gestão da qualidade na educação, considerando a importância do planejamento participativo, da liderança pedagógica e da valorização do bem-estar escolar. Em seguida, discutem-se os principais desafios da gestão escolar. Por fim, são detalhadas estratégias práticas para a promoção da qualidade.

2 GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

2.1 Gestão da qualidade escolar: bases para um processo coletivo e transformador

A gestão da qualidade na educação se fundamenta em princípios que buscam melhorar continuamente os processos escolares, focando na criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa visão envolve uma atuação coletiva, sustentada por planejamento, avaliação constante e decisões alinhadas às reais necessidades da comunidade escolar.

Segundo Filipe (2023), a gestão da qualidade não se restringe a resultados mensuráveis, mas busca transformar a escola num espaço de crescimento para todos, promovendo competências, valores, autonomia e responsabilidade. Essa abordagem entende a educação como um processo dinâmico, que deve contemplar tanto o bem-estar quanto a formação cidadã, reforçando o compromisso ético e a participação ativa de toda a comunidade educativa.

A participação da comunidade escolar é um dos pilares da gestão democrática. Por isso, cabe à escola abrir espaços reais para que professores, estudantes, funcionários e familiares possam contribuir com sugestões e críticas construtivas. Em muitos contextos escolares, percebe-se que a participação efetiva dos professores nas decisões pedagógicas ainda é limitada, apesar da importância da escuta no planejamento coletivo. Isso mostra a importância de cultivar uma cultura de escuta ativa, onde todos se sintam corresponsáveis pela qualidade da educação. Nesse sentido, Viganor (2024) lembra que a qualidade não deve ser vista como

um problema da escola, mas como uma construção coletiva, baseada no diálogo e na observação das necessidades reais. Afinal, a escola é um organismo vivo e em constante transformação.

Nesse cenário, pensar a gestão da qualidade vai além de discursos prontos: exige metas claras, políticas definidas e práticas avaliativas que façam sentido para a realidade da escola. Fica cada vez mais evidente que essas ações precisam estar acompanhadas por instrumentos de escuta e avaliação, incluindo a opinião de alunos e familiares. Guimarães et al. (2024) destacam a necessidade de garantir canais de comunicação eficazes, investimentos em infraestrutura e uma proposta pedagógica coerente com os objetivos da instituição. Assim, o conceito de qualidade se amplia para além do desempenho acadêmico, valorizando também o bem-estar e o engajamento dos estudantes.

Promover a qualidade na educação vai muito além de aplicar métodos eficientes ou cumprir metas institucionais. É um processo que se constrói no dia a dia da escola, sustentado pelo diálogo constante entre todos os envolvidos. Essas trocas, que muitas vezes escapam aos indicadores tradicionais, sustentam práticas pedagógicas mais justas, inovadoras e alinhadas às necessidades atuais. Por isso, compreender os fundamentos da gestão da qualidade é reconhecer sua natureza coletiva e comunicativa. Na próxima seção, discutiremos os principais desafios que as escolas enfrentam para colocar esses princípios em prática no cotidiano.

2.2 Desafios para a implementação da gestão da qualidade na educação

No cenário educacional contemporâneo, observa-se uma crescente

pressão por resultados mais consistentes em aprendizagem, inclusão e formação integral dos estudantes. Como afirmam dos Santos et al. (2025, p. 3), “a implementação de princípios e ferramentas de gestão da qualidade se torna essencial para alinhar recursos, processos e objetivos institucionais”. Isso reforça a necessidade de fortalecer as estruturas escolares não apenas em termos materiais, mas também por meio de práticas administrativas coerentes, lideradas por profissionais bem-preparados para os desafios da gestão.

Entretanto, a realidade mostra que muitos diretores e coordenadores pedagógicos ingressam nas funções gestoras sem uma formação específica que os prepare adequadamente para essa atuação. Como destaca Silveira (2020), diversos gestores acabam aprendendo no cotidiano da escola, muitas vezes à base de tentativa e erro, o que compromete o andamento pedagógico e o clima institucional. Quando não há um processo formativo sistemático, tanto inicial quanto continuado, os gestores enfrentam inseguranças e sobrecargas que poderiam ser evitadas com uma política sólida de capacitação. Essa lacuna formativa também afeta a capacidade desses profissionais de implementar estratégias de gestão da qualidade que realmente respondam às demandas da escola contemporânea.

Essa ausência de formação específica tende a provocar situações de tensão, imprevisto e desarticulação dentro da equipe escolar. Embora em algumas escolas a força coletiva e a dedicação do grupo amenizem os efeitos da falta de preparo, o mais comum é a existência de uma gestão frágil, marcada pela ansiedade e pela dificuldade de lidar com problemas

complexos. Isso indica que o investimento na qualificação dos gestores escolares deve ser prioridade nas políticas públicas educacionais, como elemento estruturante para que a gestão da qualidade não se restrinja a discursos, mas se converta em prática efetiva.

Outro entrave recorrente na promoção da qualidade educacional está relacionado à precariedade da infraestrutura nas escolas públicas. Muitas instituições enfrentam dificuldades básicas, como salas de aula mal ventiladas, ausência de laboratórios equipados, bibliotecas desatualizadas e espaços improvisados para a realização de atividades pedagógicas. Esses obstáculos comprometem não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o bemestar dos estudantes e profissionais da educação. Conforme discutido por Carvalho et al. (2020), para que qualquer disciplina seja de fato bem desenvolvida, é imprescindível que haja um espaço físico adequado, pois o ambiente escolar influencia diretamente no engajamento e no aproveitamento dos alunos.

Além disso, é importante destacar que a ausência de recursos, como materiais didáticos, equipamentos tecnológicos e mobiliário adequado, agrava significativamente o cenário educacional. Em muitas escolas públicas, especialmente em redes municipais e estaduais, há relatos frequentes sobre a necessidade de dividir recursos como tablets, celulares e lousas digitais, cujo uso depende de agendamento prévio. Soma-se a isso a precariedade dos laboratórios de informática, frequentemente equipados com máquinas desatualizadas, inoperantes ou em número insuficiente para atender à demanda dos estudantes. Essa realidade, presente em diversas regiões do país, reforça desigualdades históricas e dificulta a

implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Garantir a infraestrutura mínima necessária, portanto, não deve ser encarado como um privilégio, mas como um direito fundamental para assegurar condições dignas de ensino e aprendizagem.

Diante desses desafios, é fundamental reconhecer que a gestão da qualidade não pode ser pensada apenas a partir de números e resultados. A realidade das escolas, especialmente as públicas, revela uma série de desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas com seriedade. Promover qualidade exige, antes de tudo, garantir condições mínimas para que o processo educativo aconteça de forma justa, isso envolve infraestrutura, formação contínua, valorização dos profissionais e políticas públicas que enxerguem a escola em sua complexidade.

Superar os obstáculos não é simples, mas é possível. Requer vontade política, comprometimento coletivo e uma mudança de olhar: sair da lógica de controle e cobrança e caminhar para uma cultura de apoio, partilha e corresponsabilidade. Só assim a gestão escolar pode, de fato, contribuir para uma educação de qualidade que faça sentido para todos.

2.3 Estratégias para promover a qualidade em instituições educacionais

A promoção da qualidade na escola não depende apenas de diretrizes externas ou da implementação de políticas educacionais formais. Ela exige um compromisso interno, refletido em práticas sistemáticas de gestão, participação coletiva e acompanhamento contínuo dos processos pedagógicos. Nesse contexto, a autoavaliação institucional se destaca como uma das estratégias mais relevantes, pois permite à escola refletir

sobre sua trajetória, identificar fragilidades e promover mudanças significativas a partir de sua própria realidade.

Como discorrem os autores:

A autoavaliação de escola é, assim, encarada como um meio de aprendizagem, uma vez que a informação que proporciona constantemente tem uma enorme probabilidade de ser utilizada em prol da regulação das ações necessárias ao alcance da qualidade desejada pela escola. (Alves et al., 2010, p. 357).

Essa perspectiva evidencia que a autoavaliação não deve ser encarada como uma formalidade burocrática, mas como um processo formativo e participativo que permite a construção de uma cultura de melhoria contínua. A partir dela, outras estratégias podem ser desencadeadas, como o planejamento coletivo, o acompanhamento pedagógico e a formação continuada, fortalecendo a atuação da escola como organização comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto importante é que a promoção da qualidade depende muito do fortalecimento da liderança pedagógica e administrativa. É fundamental formar gestores que saibam equilibrar os aspectos pedagógicos e organizacionais da escola, que estejam atentos às demandas do presente, mas também com uma visão para o futuro. Quando a gestão da qualidade está baseada em valores como ética, transparência e foco no aprendizado dos alunos, ela cria espaço para mudanças verdadeiras. Uma boa gestão escolar transforma a escola não só em um lugar de ensino, mas em um ambiente de transformação social, inovação e desenvolvimento humano.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma das

estratégias mais eficazes para a promoção da qualidade na escola. Ela permite que os docentes atualizem seus conhecimentos, repensem suas práticas pedagógicas e estejam em constante processo de aprendizagem. Segundo Nóvoa (1992), a profissionalidade docente não se constrói apenas na formação inicial, mas principalmente na vivência contínua de formação ao longo da carreira, em contextos colaborativos e reflexivos. Assim, investir na formação continuada significa apostar no aprimoramento do fazer pedagógico e na capacidade crítica dos educadores frente aos desafios cotidianos da escola.

Por fim, a promoção da qualidade na escola também depende de uma articulação efetiva entre a instituição, as famílias e a comunidade. A participação ativa desses atores sociais fortalece os vínculos entre escola e sociedade, tornando o processo educativo mais significativo e contextualizado. Quando há diálogo e cooperação, é possível desenvolver ações integradas que respondam às reais necessidades dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento integral. A escola, portanto, deve se abrir à escuta e à corresponsabilização, construindo um projeto coletivo que ultrapasse seus muros e reforce seu papel social.

Assim, a qualidade nas instituições educacionais se consolida por meio de um compromisso coletivo que articula autoavaliação contínua, formação permanente dos profissionais e participação efetiva da comunidade escolar, promovendo um ambiente educacional dinâmico, inclusivo e orientado para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitiram reafirmar a importância de compreender a gestão da qualidade como um processo coletivo, ético e estratégico nas instituições educacionais. Ao longo do texto, foram discutidos fundamentos, desafios e estratégias que demonstram como a promoção da qualidade depende tanto da escuta ativa e da participação da comunidade escolar quanto da formação dos gestores e das condições estruturais oferecidas. A análise reforça que a qualidade não se resume a resultados quantitativos, mas envolve relações, práticas consistentes e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante disso, compreende-se que promover uma educação de qualidade requer, acima de tudo, ações que articulem teoria e prática, gestão democrática, formação continuada e infraestrutura adequada. Embora a pesquisa tenha sido de natureza bibliográfica, o tema apresenta potencial para novos estudos, especialmente investigações práticas em diferentes contextos escolares. São essas análises futuras que poderão aprofundar os efeitos reais das estratégias de gestão da qualidade e contribuir com políticas públicas mais eficazes e contextualizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal (The school selfevaluation: An exploratory study on public school self-evaluation process in). *Olhar de Professor*, 11(2) disponível em : <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1528/117>

3 acessado em : 08 de junho de 2025.

Carvalho, J. P. X., Barcelos, M., & Martins, R. L. D. R. (2020). Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. *Humanidades & Inovação*, 7(10), 218–237. Disponível em : <file:///C:/Users/carol/Downloads/2917-Texto%20do%20artigo10753-1-10-20200623.pdf> acessado em : 08 de junho de 2025.

dos Santos, E. P. N., da Silva, M. C., & Freires, K. C. P. (2025). Gestão da qualidade em instituições educacionais: Estratégias para a promoção de excelência no ensino. *Revista Tópicos*, 3(18), 1–16. Disponível em : <https://revistatopicos.com.br/artigos/gestao-daqualidade-em-instituicoes-educacionais-estrategias-para-a-promocao-de-excelencia-no-ensino> acessado em: 08 de junho de 2025.

Filipe, A. S. (2023). Impacto do ciclo PDCA na gestão da qualidade de uma organização escolar: Estudo de caso (Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). Lisboa, Portugal. Disponível em: https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/27338/1/master_angeliqe_silva_filipe.pdf acessado em: 09 de junho de 2025.

Guimarães, C. D., Costa, E. J., Sobrinho, B. B., de Castilho, L. P., & das Neves Meroto, M. B. (2024). A importância da gestão da qualidade nas instituições educacionais. *Revista Amor Mundi*, 5(2), 199–208. Disponível em: file:///C:/Users/carol/Downloads/A_IMPORTANCIA_DA_GESTAO_D_A_QUALIDADE_N_AS_INSTITUIC.pdf acessado em : 08 de junho de 2025.

Nóvoa, J. (1992). Formação de professores e cultura profissional. Porto, Portugal: Porto Editora. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf f acessado 08 de junho de 2025.

Silveira, R. de C. O. (2013). Políticas públicas e gestão escolar estratégica na regional Médio Paraíba - SEEDUC-RJ: Uma proposta para a formação de gestores (Monografia de especialização). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. Disponível em :

file:///C:/Users/carol/Downloads/Políticas_publicas_e_gestao_escolar_est
r.pdf acessado em 08 de junho de 2025.

Souza, V. C., Fernandes, A. B., dos Santos Carretero, J., Júnior, H. G. M., & Quadrado, A. M. (2024). Estratégias de gestão da qualidade para instituições educacionais: Promovendo a excelência no ensino e na aprendizagem. In F. J. de Araújo (Org.), *Estratégias na gestão escolar: Tecnologia e qualidade para o ensino moderno na era da inteligência artificial*. Editora Aluz.

Viganor, K. S. (2024). Gestão de qualidade nas instituições educacionais. *Revista Tópicos*, 2(9), 1–17. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/gestao-de-qualidade-nasinstituicoes-educacionais> acessado: 08 de junho de 2025

CAPÍTULO 04

BNCC E ATUAL CURRÍCULO BRASILEIRO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Jussara Silva dos Santos

BNCC E ATUAL CURRÍCULO BRASILEIRO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Jussara Silva dos Santos¹

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante documento que visa orientar a educação brasileira. Ela define as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem ter em cada etapa do ensino. A principal meta da BNCC é garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa. No desenvolvimento do currículo, é importante levar em consideração a BNCC, a fim de garantir que o ensino oferecido esteja atrelado às competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao longo de suas vidas. Este artigo, portanto, objetiva apresentar um panorama do currículo brasileiro atual alinhado à BNCC. Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo, com análise qualitativa de conteúdo, dividida em algumas etapas: preparação do material para análise, exploração do material, inferência e interpretação dos dados. Deve-se ressaltar ainda que, o levantamento de referências teóricas de obras e artigos relacionados com o tema pesquisado, bem como o frequente diálogo entre tais autores, permite conhecer, compreender e analisar as concepções teóricas já existentes sobre as características do currículo brasileiro, suas potencialidades e desafios.

Palavras-chave: BNCC. Educação Básica. Currículo. Desafios. Potencialidades.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) is an important document that aims to guide Brazilian education. It defines the essential learning that all students must have at each stage of education. BNCC's main goal is to ensure that students have access to quality and equitable education. When developing the curriculum, it is important to take the BNCC into account

¹Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

in order to ensure that the teaching offered is linked to the skills and abilities that students need to develop throughout their lives. This article, therefore, aims to present an overview of the current Brazilian curriculum aligned with the BNCC. For this, a descriptive research was carried out, with qualitative content analysis, divided into a few stages: preparation of the material for analysis, exploration of the material, inference and interpretation of data. It should also be noted that the survey of theoretical references of works and articles related to the researched theme, as well as the frequent dialogue between such authors, allows knowing, understanding and analyzing the already existing theoretical conceptions about the characteristics of the Brazilian curriculum, its potentialities and challenges.

Keywords: BNCC. Basic education. Curriculum. Challenges. Potentialities.

1 INTRODUÇÃO

O currículo brasileiro tem sido alvo de diversas reflexões e debates ao longo dos anos. Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu os fundamentos para a organização do ensino no Brasil. Desde então, o currículo passou por diversas reformulações e atualizações, para adequar-se às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva unificar as diretrizes para a elaboração dos currículos em todo o país.

Segundo Padilha (2017) a BNCC é um importante instrumento para a promoção da equidade, uma vez que estabelece as metas que todos os alunos devem atingir, independentemente de sua origem social ou cultural. Além disso, a BNCC tem o potencial de melhorar a qualidade do ensino, ao fornecer um referencial comum para a elaboração dos currículos e ao

incentivar a adoção de novas práticas pedagógicas. No entanto, a BNCC também enfrenta alguns desafios. Um deles é a sua implementação, que exige uma mudança de mentalidade e uma reorganização dos currículos em todo o país.

O desenvolvimento de um currículo é um processo complexo que consiste em planejar como os alunos irão aprender e como o ensino será oferecido. Essa tarefa deve ser realizada levando em consideração diversas variáveis, como a idade dos alunos, as necessidades e interesses deles, os desafios que eles enfrentarão em sua vida cotidiana, entre outros. Além disso, é necessário que o currículo esteja alinhado com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo governo e pelas autoridades educacionais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel fundamental, pois estabelece as diretrizes que todos os currículos devem seguir. A BNCC foi criada para garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização ou origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Nesse âmbito, o objetivo geral deste trabalho é explorar a relação entre a BNCC e o desenvolvimento do currículo brasileiro por meio da pesquisa documental e bibliográfica, com uma abordagem qualitativa do referencial teórico abordado na disciplina. Inicialmente, no capítulo dois, serão discorridos temas como a estrutura da BNCC e do Currículo brasileiro atual; em seguida, as características e potencialidades do currículo vigente conforme orienta a BNCC e; por fim, os desafios enfrentados ao implementar a BNCC, entre outros. Serão elencadas também algumas considerações finais sobre a importância da BNCC para

a educação brasileira.

2 BNCC E CURRÍCULO BRASILEIRO ATUAL

2.1 Estrutura da BNCC

Para Gomes (2020) a BNCC tem como objetivo estabelecer competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica. É dividida em duas partes. A primeira parte estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da educação básica. A segunda parte apresenta as habilidades e competências gerais que todos os alunos devem desenvolver.

A primeira parte da BNCC é composta pelas áreas do conhecimento. São elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas é subdividida em componentes curriculares. Essa subdivisão visa garantir que todos os alunos tenham acesso a um conjunto equilibrado de conhecimentos, habilidades e competências.

Na segunda parte da BNCC elenca-se as dez competências gerais. Essas competências são as habilidades que todos os alunos devem desenvolver durante sua educação. As dez competências são:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e no mundo do trabalho.
- Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de reflexão.
- Exercer a criatividade, originalidade e iniciativa.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, responsável e

ética.

- Conhecer, compreender e utilizar os recursos culturais, artísticos e científicos.
- Valorizar a diversidade e a cultura indígena, afro-brasileira e dos povos originários.
- Valorizar a saúde e o meio ambiente.
- Desenvolver o autoconhecimento e o autocontrole emocional.
- Dialogar e argumentar com base em fatos e dados.
- Ter autonomia, responsabilidade e flexibilidade no desenvolvimento de projetos pessoais e coletivos.

As competências e habilidades definidas pela BNCC têm em vista preparar os alunos para enfrentar desafios que surgirem na vida em social e em contextos acadêmicos. O documento estabelece diretrizes para o ensino em todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Com a finalidade de tornar o ensino mais democrático e igualitário, a BNCC, por meio de um currículo único orienta a educação no país, valorizando a formação integral dos estudantes, além de levá-los a ser cada vez mais críticos e participativos na sociedade.

Na BNCC estão descritas as habilidades e competências que cada aluno deve desenvolver em cada ano letivo, garantindo que todos os estudantes tenham uma formação comum e completa ao longo de toda sua trajetória escolar, independentemente da sua origem, condição social ou geográfica. De acordo com Brasil (2018, p. 7), "em seu conjunto, a BNCC representa um marco para a educação brasileira, com a criação de um

referencial de qualidade que orienta a elaboração de currículos das diversas áreas e níveis de ensino."

Dentro desse contexto, é essencial destacar que a BNCC estabelece diretrizes gerais e, portanto, permite que escolas e professores elaborem currículos próprios. Os chamados currículos integrados ou flexíveis levam em consideração a BNCC e os interesses e demandas das comunidades e dos educadores, promovendo uma abordagem mais personalizada do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Características e potencialidades dos currículos

Os currículos integrados ou flexíveis têm como característica principal a inclusão de temas interdisciplinares em todas as etapas do ensino. Assim, questões como o meio ambiente, a saúde, a cidadania e a tecnologia, por exemplo, são trabalhadas de forma transversal nas diferentes disciplinas, fazendo com que os estudantes visualizem as diversidades do mundo e a aplicação prática dos conteúdos estudados.

As escolas que adotam esses currículos permitem que os estudantes participem ativamente do seu aprendizado. No CEEMTI Paulo Freire, por exemplo, que é uma escola de nível médio e técnico em tempo integral, na cidade de Anchieta, os alunos são incentivados a realizar pesquisas e trabalhos que tragam soluções para as demandas da comunidade em que estão inseridos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e colaborativo. O currículo da escola é composto por diferentes elementos, como a formação humana, a formação científica, a formação tecnológica e a formação profissional. Ele é um instrumento que

orienta a prática pedagógica, definindo os conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina, as habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam, os objetivos educacionais, os métodos e estratégias de ensino, entre outros aspectos.

Além disso, os currículos integrados ou flexíveis buscam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, buscando compreender as emoções e os sentimentos destes, habilidades importantes para a vida em sociedade. Nesse sentido, a escola realiza todo trimestre uma avaliação qualitativa dos estudantes a partir de critérios socioemocionais, tais como: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Por conseguinte, a criatividade, a comunicação, a responsabilidade, o trabalho em equipe e a empatia são habilidades valorizadas nas aulas.

O currículo brasileiro também é caracterizado pela sua diversidade, uma vez que cada rede de ensino tem a liberdade de definir suas próprias diretrizes. Além disso, o currículo é composto por uma parte comum, que deve ser seguida por todas as escolas, e uma parte diversificada, que pode ser adaptada de acordo com as especificidades locais. Os currículos integrados ou flexíveis têm grandes potencialidades. Eles oportunizam a formação de estudantes mais críticos e autônomos, que possuem a capacidade de compreender a realidade social e de atuar nela de forma responsável, transformando-a.

Deve-se destacar também a importância do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, pois a BNCC considera a integração entre as disciplinas como algo fundamental para potencializar a

aprendizagem do estudante e torná-la mais impactante. Outra potencialidade importante desses currículos é a diversidade de métodos e estratégias pedagógicas. A fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, os professores podem utilizar diferentes recursos didáticos, como jogos, vídeos, visitas orientadas e projetos de pesquisa, entre outros. Dessa forma, a aprendizagem dos estudantes não fica limitada às modalidades de trabalho em sala de aula, maximizando o potencial de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de promover a formação integral dos alunos, contempla não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional e o cultural. Além disso, o currículo pode ser uma ferramenta para promover a equidade, visando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social ou cultural. E por ser um instrumento para a inovação educacional, incentiva a adoção de novas metodologias e tecnologias que possam ampliar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino.

2.3 Desafios da implantação do currículo no Brasil

Segundo pesquisadores da área de educação, como Silva e Santos (2017), o currículo brasileiro precisa ser repensado para garantir uma formação mais integrada e significativa para os estudantes. A implantação do currículo no Brasil é um tema recorrente na área da educação, dada a importância que este documento possui para a organização e planejamento das ações pedagógicas nas escolas. No entanto, a concretização desse processo não é simples, uma vez que há diversos desafios a serem

enfrentados, desde questões políticas até problemas relacionados ao engajamento dos professores:

A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo que opera na retórica da reforma e da descentralização/centralização que, por meio da BNCC, efetiva-se por efetiva avaliação e controle do currículo. (Dourado & Siqueira, 2019, p. 300)

Um dos principais desafios da implantação do currículo no Brasil está relacionado aos aspectos políticos envolvidos. Conforme aponta Menezes (2017) as mudanças curriculares não ocorrem isoladamente, mas sim num contexto político mais amplo, que interfere diretamente nas decisões tomadas pelos gestores educacionais. Sendo assim, é fundamental que as políticas públicas de educação estejam alinhadas com as demandas da sociedade e com as discussões acadêmicas acerca do tema. Além disso, é preciso que os gestores sejam capazes de articular e negociar de forma efetiva com os diversos atores envolvidos, como professores, alunos, pais, associações de classe, entre outros.

Outro desafio importante está relacionado aos aspectos pedagógicos da implantação do currículo. Segundo Sacristán (2013) o currículo é entendido como um campo de tensões, marcado por conflitos entre diferentes visões de mundo, interesses e projetos educativos. Devido a essa complexidade, é fundamental que os professores sejam capazes de desempenhar seu papel de forma crítica e reflexiva, considerando as diversas perspectivas envolvidas no processo. De acordo com Souza

(2019) uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes é a falta de formação continuada, que os impede de compreender e utilizar de forma adequada o currículo em sua prática pedagógica.

Além dos desafios políticos e pedagógicos, a implantação do currículo no Brasil enfrenta ainda desafios de ordem social. Consoante Pagni (2017) as desigualdades sociais e as diferenças regionais e culturais são fatores que influenciam diretamente na implementação do currículo, dificultando a sua adaptação às diferentes realidades do país. Para superar essas dificuldades, é necessário que as políticas educacionais sejam capazes de considerar e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, promovendo iniciativas que garantam o acesso e a participação de todos os alunos no processo educativo.

Outro desafio emergente na implantação do currículo no Brasil está relacionado aos aspectos tecnológicos. Conforme aponta Valente (2019) as tecnologias digitais transformaram profundamente os processos educativos, criando novas demandas e oportunidades. Nesse contexto, é fundamental que os gestores e professores estejam preparados para utilizar de forma adequada as tecnologias em sala de aula, contribuindo para a ampliação do acesso e da qualidade do ensino. Além disso, é necessário que as políticas públicas de educação considerem o uso da tecnologia como uma componente fundamental da educação contemporânea.

Faz-se importante ressaltar ainda que, outra dificuldade na implementação da BNCC é a necessidade de adaptação do documento às diferentes realidades locais. O Brasil é um país com muitas desigualdades sociais e culturais, e as escolas precisam levar em conta essas diferenças

ao implementar a BNCC. As escolas localizadas em áreas rurais ou em regiões mais pobres, por exemplo, vão precisar de um currículo diferente daquele das escolas em áreas urbanas ou mais desenvolvidas. Isso porque as necessidades, expectativas e capacidades dos alunos são diferentes. Assim, cabe aos gestores e professores adaptar a BNCC às necessidades específicas de cada escola, levando em conta as características socioeconômicas, culturais e geográficas de cada região.

No que se refere a avaliação dos alunos a BNCC estabeleceu novas habilidades e competências que devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar. No entanto, a avaliação dessas habilidades e competências ainda é um desafio. Isso porque as avaliações tradicionais, baseadas em provas e testes, não conseguem medir de forma adequada as habilidades e competências definidas pela BNCC. Assim, é preciso desenvolver novas formas de avaliação que levem em conta a capacidade dos alunos em aplicar o conhecimento de forma prática e a desenvolver as habilidades e competências estabelecidas. Ademais, outra ressalva seria o foco nas avaliações externas em larga escala:

Não pretenderam ser o currículo da escola, mas apenas fornecer, num primeiro momento, subsídios para organização dos currículos escolares e, num segundo momento, mais recentemente, metas para a construção da qualidade da educação básica, no contexto de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, que, por sua vez, buscam a melhoria da qualidade da educação por meio da medição de resultados. (Gontijo, 2015, p. 168)

A BNCC representa uma mudança de paradigmas no ensino brasileiro por propor uma educação mais voltada para a formação integral dos alunos, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências

para o século XXI. No entanto, essa mudança requer que professores, gestores e toda a comunidade escolar adotem novas práticas pedagógicas e se adaptem a um novo modelo de ensino. Isso pode ser um desafio, especialmente se levarmos em conta que muitos professores e gestores estão acostumados com um modelo de ensino tradicional. Assim sendo, para que a implementação da BNCC seja bem-sucedida, é preciso ocorrer uma mudança de paradigmas. As escolas precisam investir em formações, seminários e outros eventos que possam ajudar os professores a compreender essa nova concepção de ensino.

Por fim, outro desafio encontra-se na adaptação dos materiais didáticos, que são uma ferramenta importante para o ensino nas escolas. Com a adoção da BNCC, é preciso que esses materiais sejam adaptados para atender às novas exigências. Os livros didáticos, por exemplo, precisam ser atualizados para incluir os novos conteúdos e habilidades estabelecidos pela BNCC. Os recursos tecnológicos também devem ser utilizados para complementar o ensino e oferecer aos alunos novas formas de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, essa pesquisa mostrou como a implantação do currículo no Brasil configurasse um processo complexo, que envolve diversos atores e dimensões. Para superar os desafios políticos, pedagógicos, sociais e tecnológicos implicados, é necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa e das políticas públicas de educação. Fica claro, portanto, que as características e potencialidades dos currículos integrados

ou flexíveis, em consonância com as orientações estabelecidas pela BNCC, levam à formação de estudantes mais críticos e autônomos, capazes de refletir sobre a realidade e de desenvolver soluções para seus problemas.

Esse tipo de currículo busca desenvolver habilidades socioemocionais e competências essenciais no mundo contemporâneo, além de integrar diferentes áreas do conhecimento e proporcionar um ambiente em que o estudante seja o protagonista de sua própria aprendizagem.

Em suma, a BNCC representa um importante passo na busca pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Sua implementação é fundamental para garantir uma formação mais completa e abrangente aos estudantes, além de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. As escolas precisam estar preparadas para implementar as diretrizes da BNCC em seus currículos, adaptando suas práticas pedagógicas e promovendo a formação continuada de professores para lidar com esses desafios. É fundamental que essa implementação seja acompanhada por uma política pública mais abrangente, que garanta os recursos necessários para essa transformação na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação e Cultura – MEC. (2018). Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf. Acessado em 12 de junho de 2023.

Dourado, L. F. & Siqueira, R. M. (2019). A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Disponível em:

<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Acessado em 12 de junho de 2023.

Gomes, V. C. (2020). A importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira. Blog Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2023.

Gontijo, C. M. M. (2015). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. Revista Brasileira de Alfabetização. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>. Acessado em 12 de junho de 2023.

Menezes, L. C. O. (2019). Mudanças curriculares no Brasil: trajetórias e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 601-618.

Padilha, S.P. (2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): potencialidades, desafios e perspectivas. Revista de Gestão e Regionalidade, 4(3), 51-67.

Pagni, P. (2017). Desigualdades e diferenças em contexto de reformas curriculares. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 703-720.

Sacristán, J. G. (2013). O currículo como espelho da sociedade. In: Silva, T. T. (Org.). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 27- 137.

Silva, A. B. & Santos, J. F. (2017). O currículo na escola brasileira: perspectivas e desafios. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, 9-24.

Souza, L. M. (2019). O currículo na educação básica: concepções e práticas. Revista Educação e Política, Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, 156-176.

Valente, M. E. (2019). Implantação do currículo no Brasil: desafios e perspectivas. In J. L. Marques & F. Mata Machado (Orgs.), Fundamentos e práticas curriculares na educação básica (pp. 125-142). Ponta Grossa: UEPG.

CAPÍTULO 05

BNCC: CURRÍCULO BRASILEIRO E A METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SÉRIES INICIAIS

Marilene Lopes Rangel

BNCC: CURRÍCULO BRASILEIRO E A METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SÉRIES INICIAIS

Marilene Lopes Rangel¹

RESUMO

O presente trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com o contexto. Esta pesquisa tem como objetivo mostrar a importância da metodologia adequada selecionada do Currículo Brasileiro e o uso da tecnologia para aprendizagem dos alunos da Educação Especial que a cada ano vem aumentando no âmbito escolar. As atividades nesta etapa precisam ser coerentes à necessidade de cada aluno, pois é necessário que a avaliação seja individualmente. Este trabalho destaca-se também a inserção da tecnologia como ferramenta para criação de conteúdos e a valorização das atividades lúdicas para o ensino/aprendizagem que pode ser usado de forma interdisciplinar e interação com os outros alunos de sala e professores. Entretanto, para o uso dessa ferramenta, a tecnologia requer habilidade, criatividade e conhecimento acerca das diversas possibilidades para desenvolver estas atividades e valorizar as brincadeiras para interagir e compartilhar o conhecimento já adquirido.

Palavras-chave: Currículo Brasileiro. Educação Especial. Metodologias. Atividades Lúdicas. Aprendizagem.

ABSTRACT

The methodology of this work is a bibliographic review carried out based on the theoretical framework covered in the discipline and selected according to the context. This research aims to show the importance of the appropriate methodology selected from the Brazilian Curriculum and the use of technology for learning by Special Education students, which has been increasing every year in the school environment. The activities at this stage need to be consistent with the needs of each student, as the

¹Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

assessment must be individual. This work also highlights the insertion of technology as a tool for creating content and the valorization of playful activities for teaching/learning that can be used in an interdisciplinary way and interaction with other students in the classroom and teachers. However, to use this tool, technology requires skill, creativity and knowledge about the different possibilities for developing these activities and valuing games to interact and share the knowledge already acquired.

Keywords: Brazilian Curriculum. Special education. Methodologies. Playful Activities. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A prática do sistema de ensino/aprendizagem precisa compreender que não se pode militar a aprendizagem no que se vê, pois o ensino é para todos, não importa como será o retorno. Uma educação inclusiva corresponde ao respeito a diversidades e não só o aceitar no espaço escolar.

Pensando neste publico, a BNCC e o Currículo Brasileiro precisa ter um olhar que abrange a todos, pois é necessário que todos exerçam o mesmo direito de aprender e vivenciar oportunidades diferentes para aprendizagem.

A busca por métodos mais adequados para intermediar este processo é necessário que o contexto seja coerente à necessidade do aluno, a fim de permitir seu desenvolvimento.

Partindo dessa observação esta pesquisa tem como objetivo mostrar a importância da metodologia adequada selecionada do Currículo Brasileiro e o uso da tecnologia para aprendizagem dos alunos da Educação Especial, que a cada ano vem aumentando no âmbito escolar. Este estudo expõe a relevância de pensar nos alunos da Educação Especial que esta inserida no espaço escolar e, entretanto, requer empatia ao seu

processo de aprendizagem e que na prática é possível perceber que esta adaptação do Currículo Brasileiro, ainda continua em processo de melhorias referente ao uso de metodologias adequadas a ser trabalhadas na Educação Especial.

O presente trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com o contexto.

Esta pesquisa ira mostrar a importância da metodologia adequada e o uso da tecnologia para aprendizagem dos alunos da Educação Especial que a cada ano vem aumentando no âmbito escolar.

2 O CURRÍCULO BRASILEIRO NAS SÉRIES INICIAIS

Todos nós temos etapas a serem vividas, desde o primeiro momento de formação embrionária até concluirmos nosso processo de ciclo de vida. Desde a concepção, não há etapas a ser excluídas, quando assim acontece há deficiência encontrada neste processo e que muitas vezes trás problemas e difícil de ser corrigido.

A criança desde bebê tem seus primeiros estímulos para desenvolver-se. Neste período, a interação com o meio em que vive propicia a mesma em adquirir conhecimento, que posteriormente será compartilhado no espaço escolar e contribuirá para sua aprendizagem.

Na educação escolar os conteúdos precisam ser organizados e coerentes a todos, sem negligenciar o direito de ninguém, no entanto a intermediação e adaptação do Currículo Brasileiro precisa esta acessível a seus discentes.

A adaptação do Currículo Brasileiro e os métodos a utilizar para intermediar este processo, são necessários que sejam adequados e coerentes à sua necessidade e ter relações com suas experiências vivenciadas, a fim de permitir seu desenvolvimento, no espaço social, cultural e escolar.

Vivemos em regiões diferentes onde o modo de vida é cultural e por isso o Currículo Brasileiro precisa ser adaptado de forma adequada a todos sem prejudicar a aprendizagem e é uns dos desafios que soma aos demais a serem superados como: cultural, desigualdades raciais, gênero e deficiências.

É necessário compreender, então, que o currículo representa a legitimidade e o poder ligados à tomada de decisão sobre a escolha, a organização, bem como a avaliação dos conteúdos que serão utilizados na aprendizagem, que representam, claramente, a realidade escolar, e também o papel que cada ator educativo assume na construção do projeto formativo do discente (Buesa, 2022, p.8).

O compartilhamento de objetivos no espaço escolar entre professor e aluno no atendimento educacional especializado contribui para a utilização de métodos diferenciada na aquisição do conhecimento e uma inclusão real, quando a mesma apresenta resultados significativos na vida do aluno.

Segundo Souza (2020) “É na escola que temos oportunidade de compartilhar nossas experiências construídas no convívio social e familiar e assim, ampliar o conhecimento intelectual e cultural”.

Quando a prática de ensino/aprendizagem for planejada e trabalhada, através das atividades lúdicas, o aluno consegue desenvolver seu conhecimento culturais a práticas curricular educacionais, através das atividades lúdicas que tem grande valor a aprendizagem torna mais

concreta.

2.1 Educação Especial e a Atividades Lúdicas

Sabemos que cada aluno tem sua forma de assimilação, assim acontece com o público da Educação Especial. Neste olhar, o ensino precisa de metodologias coerentes a cada especificidade.

De acordo com Salamanca (1994), toda criança tem direito à educação, e deve ser real a oportunidade de aprender e interagir e desenvolver em quanto aluno, o nível adequado de aprendizagem. Entretanto, refletir e a abordagens metodológicas é fundamental para que o ensino seja eficiente e dinâmico para a aprendizagem.

O compartilhamento desse direito no espaço escolar entre professor e aluno no atendimento educacional especializado também contribui para a utilização de métodos diferenciada na aquisição do conhecimento, uma inclusão real, quando a mesma apresenta resultados significativos na vida do aluno.

Hoje, a tecnologia está inserida em tudo que fazemos, seja a ida ao supermercado, banco, ônibus, estudos, trabalho, etc, enfim, tudo o que pensamos a fazer, somos dependentes da *internet*. Com a globalização da tecnologia na sociedade faz-se necessário esta inclusão no espaço escolar através das atividades escolares, não ignorando que desde pequenos, as crianças já estão crescendo e desenvolvendo habilidades em domínio da tecnologia.

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo

modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino.

Para Moran, Masetto e Behrens (2022) a tecnologia hoje esta tão avançada que nos trás várias possibilidades de ensinar e que muitas das vezes a escola não esta preparada para utiliza-las, deixando até mesmo sem saber o que fazer com essas mudanças.

Neste processo podemos citar a potencialidade das atividades lúdicas, não só ao público alvo, mas a todos educandos, principalmente por ser referente a séries iniciais, uma vez que oportuniza a criança ter uma aprendizagem significativa e descontraída.

Vygotsky (1984, p.114), afirma que: “É a partir da brincadeira que a criança constrói o seu próprio pensamento”. Por isso, quando as atividades são preparadas visualmente a aprendizagem é concreta. Hoje com a inserção da tecnologia ao processo de ensino aprendizagem, as aulas podem ser atraentes e diferenciadas, além de aperfeiçoar o tempo, as aulas podem ser variadas, através de: jogos, seleção de imagens, vídeos, músicas e brincadeiras.

Quando um aluno requer um atendimento especializado para sua aprendizagem, as atividades precisam ser pensadas e avaliadas individualmente de acordo com sua especificidade e que a maioria chegam à escola com pouco conhecimento, por não ter um ensino adequado. Por isso, a adaptação do Currículo Brasileiro precisa ser extensiva a este

publico alvo e intermediar através da tecnologia e por vez, atividades lúdicas.

A atividade lúdica, seja qual for à modalidade, permite o aluno interagir, criar, pensar e construir seu próprio conhecimento e acrescenta diversas possibilidades para desenvolver o trabalho, e por ser uma adaptação estruturada em Leis e Estatutos que regem a Educação Brasileira.

Segundo Raiça (2008, p.10) A educação inclusiva, dentro do novo paradigma tecnológico, requer profissionais reflexivos (...) atualizados acerca dos mecanismos culturais e tecnológicos que se encontram em constante renovação.

Por isso, não podemos deixar de pensar na tecnologia, sem pensar como parte do processo da inclusão, mas especificamente quanto à acessibilidade desses alunos em um método apropriado para seu conhecimento.

A tecnologia como ferramenta para a Educação Especial precisa ser pensada e trabalhada por profissionais que tenha disposição de inovar suas estratégias de ensino para garantir a acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, traz importantes reflexões para todos os profissionais que atuam na área da Educação Especial e aos demais alunos. É fundamental que o profissional conheça a necessidade dos discentes e contribui para aprimorar sua aprendizagem e também nos ajuda a concluir os benefícios da tecnologia bem como as atividades lúdicas que benéfica

para o desenvolvimento, à capacidade de satisfação, espontaneidade e criatividade para executar lá.

Deve-se ressaltar que, a compreensão do lúdico dentro de toda sua subjetividade proporciona a solidificar as relações professor-aluno, sob uma perspectiva duradoura em prol do processo ensino/aprendizagem que instiga os educandos a buscar constantemente seu amadurecimento intelectual, pelo prazer de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buesa, N. Y. (2022). Convergências entre Currículo e Tecnologia [E-book]. Flórida: Must University.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2022). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Papirus. <https://plataforma.bvirtual.com.br>

Raiça, D. (2008). Tecnologias para educação inclusiva. São Paulo, Brasil: Avercamp.

Salamanca.(1994).<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.Acesso em:19/01/2024

Souza, P. H. (2020). BNCC no chão da sala de aula: o que as escolas podem aprender a fazer com as 10 competências? Conhecimento. Livraria e Distribuidora. Belo Horizonte, BR. <https://plataforma.bvirtual.com.br>.

Vygotsky, L. S., Ivic, I., & Coelho, E. P. (1984). Coleção Educadores MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana.

CAPÍTULO 06

OS DESAFIOS RELATIVOS AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Wilma Angélica da Silva
Marlini Maira Valente

OS DESAFIOS RELATIVOS AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Wilma Angélica da Silva¹
Marlini Maira Valente²

RESUMO

O capítulo tem por objetivo evidenciar os desafios relativos à dimensão que perpassa o ensino e a aprendizagem da criança cega na perspectiva da educação inclusiva. Para atender ao objetivo do estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa explicativa mediante uma revisão bibliográfica em artigos, publicados em diferentes periódicos indexados na base de dados Scielo e Scholar Google e documentos reguladores e orientadores da educação da pessoa com deficiência disponíveis em sites oficiais do governo brasileiro. A pesquisa evidencia que mesmo sendo a educação no Brasil, um direito garantido por lei, do qual a educação inclusiva não está imune, a discriminação e preconceitos ainda se apresentam como obstáculos a serem suplantados pela criança cega, nas escolas públicas no Brasil.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

The chapter aims to highlight the challenges related to the dimension that permeates the teaching and learning of blind children from the perspective of inclusive education. To meet the objective of the study, we carried out research of an explanatory qualitative nature through a bibliographical review of articles published in different periodicals indexed in the Scielo and Google Scholar databases and regulatory and guiding documents for the education of people with disabilities available on official Brazilian

¹Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

²Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

government websites. The research shows that even though education in Brazil is a right guaranteed by law, from which inclusive education is not immune, discrimination and prejudice still present themselves as obstacles to be overcome by blind children in public schools in Brazil.

Keywords: Visual Impairment. Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, observa-se certa ambiguidade em relação à educação inclusiva, ou seja, ao mesmo tempo em que a inclusão consiste em um direito social, traduzido na legislação brasileira, por outro lado temos o imperativo de uma sociedade preconceituosa, perpassada por valores que impõem barreiras em relação à inclusão do diferente. Tal realidade tem reforçado a desigualdade entre as pessoas nos diferentes aspectos que envolvem as questões em diferentes ordens, dentre as quais a econômica, cultural e intelectual, especialmente, no que se refere à promoção das oportunidades sociais de humanização.

Constata-se que durante um tempo considerável as produções acerca das temáticas como educação e inclusão afirmavam que a criança com necessidades educativas especiais (NEE), desenvolvia o mesmo trajeto relativo ao desenvolvimento e aprendizagem que uma criança destituída de deficiência, contudo em um processo perpassado de lentidão. No tempo atual, no desenrolar do século XXI, a percepção é a de que o desenvolvimento da criança com NEE realiza uma sequência diferente de desenvolvimento, isto é, os comportamentos são aprendidos em uma ordem própria (CUNHA; ENUMO, 2003).

Sasaki (2010), chama a atenção para o fato de que a sociedade

anteriormente, entendia que, uma vez que a deficiência se apresenta como um problema existente somente na pessoa com deficiência, seria suficiente a descoberta de dado serviço/atendimento para resolver a questão. Nesta direção, a ideia presente no imaginário social era a de que a deficiência consistia em uma doença que poderia ser tratada longe do convívio social, mediante a reabilitação, em alguma instituição especializada, a fim de obter a cura.

O processo histórico de ajuda às pessoas com deficiência desde a Idade Média até a atualidade evidencia que, mesmo diante do desconhecimento e dos preconceitos sociais, sempre existiu iniciativas individuais de pesquisadores que acreditaram na capacidade de tais pessoas em conquistarem seus direitos e características especiais, em todos os setores da sociedade.

Mas foi apenas quando a Organização das Nações Unidas (ONU) focou nesta esta questão que os países e a sociedade começaram a prestar atenção ao assunto e a criar leis que permitam a participação das pessoas com deficiência. Como resultado, percebe-se uma melhora significativa na qualidade de vida e no bem-estar social dessas pessoas. Contudo, embora os termos “acessibilidade” e “inclusão social” sejam amplamente utilizados no nosso país, os seus significados são pouco compreendidos e, portanto, não praticados.

Conforme Lira e Schlindwein (2008), ao longo da história e principalmente nos tempos modernos, a cegueira tem sido visualizada como uma deficiência, ou uma impossibilidade que causa desvantagem aos que enxergam.

No tempo atual, estamos vivenciando uma fase perpassada por transformações mediante esclarecimentos e conscientização que culmina na transição para alcançar uma sociedade inclusiva, uma vez que, a inclusão parte do pressuposto de que a sociedade deve mudar para aceitar as pessoas com deficiência em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização da pessoa, proporcionando suporte pedagógico, acessibilidade arquitetônica e atitudinal, em que todos os atores sociais da escola participem com consciência. educação continuada que promova a quebra de velhos paradigmas (AISCON 1998, SENEDA 2019).

A inclusão consiste na possibilidade de inserção no mundo com igualdade, para todas as pessoas, independentemente da sua condição físico-sensorial, entre outras condições que os impedem de funcionar como cidadãos na sociedade a que pertencem. No Brasil, aproximadamente 6,5 milhões de pessoas são cegas e aproximadamente 2.000.000 são deficientes visuais (IBGE, 2023). Embora este número pareça pequeno em comparação com o número de videntes, trata-se de um número significativo que demanda atenção especial tanto das autoridades como da sociedade de modo geral.

2 METODOLOGIA

A fim de atender aos objetivos pretendidos para este artigo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem da criança cega nas séries iniciais com foco na educação inclusiva. Para tanto, nos

embasamos em artigos científicos disponíveis nas bases de dados da *Scielo* e *Scholar Google*, além documentos contidos nos sites oficiais do governo brasileiro, mediante as palavras-chave: inclusão, aprendizagem, criança cega.

3 AS BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA

Muitas são as barreiras que dificultam a aprendizagem da criança cega. Contudo, o preconceito se apresenta como uma barreira grandiosa, uma vez que tal comportamento consiste em um fator preponderante de bloqueio no seu desenvolvimento. Seneda (2019) menciona que a sociedade é marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas, sejam elas de natureza físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas.

Nesta direção,

A inclusão implica na mudança de perspectiva educacional, pois vai além do atendimento dos alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, devendo também incluir as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Ou seja, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, sendo condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (SENEDA 2019, p.16).

A deficiência envolve as pessoas que não se encaixam nos denominados padrões de normalidade física ou mental, em função de causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e acabam tendo que enfrentar barreiras sociais diferentes, uma vez que, em boa medida, o meio produz o efeito de uma deficiência ou de uma capacidade sobre a vida diária de uma pessoa.

As pessoas com deficiência podem tornar-se inúteis se não tiverem as oportunidades necessárias para questões básicas da vida, como trabalho, educação, habitação e lazer. Ao longo da história, os deficientes visuais, juntamente com outras “pessoas com deficiência”, viveram um severo processo de desvalorização e exclusão social, onde a cegueira sempre foi vista como um estigma, uma distinção que levou ao infortúnio, ao castigo e à morte. (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Partindo da ideia de que os padrões de perfeição visual estão cada vez mais institucionalizados, Medeiros (2010) chama a atenção para o fato de que vivemos em uma sociedade que valoriza a estética e a aparência em detrimento da ética e do significado profundo das coisas e das pessoas.

O Relatório Mundial sobre Deficiência (2023) da Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que a cegueira consiste na condição que afeta pessoas com incapacidade de enxergar ou que possuem apenas uma visão residual, de forma a ter dificultada a realização de tarefas diárias que exigem a visão, sendo que ela pode ser total ou parcial.

O último Censo do IBGE (2022) evidenciou que aproximadamente 35 milhões de brasileiros carregam algum tipo de deficiência visual, enquanto, no mundo, há mais de 1 bilhão de pessoas com esse mesmo problema, sendo 90% dos casos preveníveis ou tratáveis em conformidade com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A Política Nacional de Educação Especial, apresenta o conceito de deficiência visual que afirma que pessoa cega consiste na pessoa que apresenta “perda de visão em ambos os olhos” e que “cegueira significa perda total ou mínima da visão” (BRASIL, 1994, p. 16).

Ao longo da história, o movimento das pessoas com deficiência tem sido marcado por preconceitos e muitas lutas pelos direitos civis. Sá e Rabinovich (2006) mencionam que durante séculos as pessoas com deficiência foram chamadas de “inválidas”, que significa “indivíduo sem valor”, ou seja, as pessoas com deficiência foram consideradas socialmente inúteis, um fardo para a família e para a sociedade. Hoje, porém, o termo “deficiente” é preferido, pois foi proposto e apoiado por movimentos globais de deficientes, incluindo o Brasil.

A escuridão sempre foi considerada uma deficiência, uma carência, uma impossibilidade que provoca uma posição desvantajosa em relação aos demais. A percepção da cegueira como uma deficiência leva a uma relação deficiente e não centrada em oportunidades que leva ao preconceito e à discriminação dos cegos e limita suas reais oportunidades de inclusão social (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Em conformidade com o pensamento de Silva (2006), o preconceito contra as pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, pois suas diferenças são enfatizadas como deficiências, ausências ou impossibilidades. Em relação à percepção do senso comum do cego, limita-se ao seu espaço visual e não considera o seu potencial. O preconceito é enfatizado para os alunos que lutam para aprender porque têm ou têm deficiências, incluindo intelectuais, sociais, emocionais, físicas e culturais.

A percepção de Mader (1997), é a de que, a política de igualdade além de ser imprescindível, carece ser tratada e desenvolvida com seriedade e responsabilidade, pois, é por meio dela que se pode propor

atividades importantes e de qualidade na prática da educação inclusiva.

Diante do exposto, é de fundamental importância compreendermos que o cego tem capacidade de desenvolvimento, mesmo que tenha uma deficiência orgânica manifestada nos sentidos corporais, como qualquer outra pessoa, desde que lhe sejam dadas as condições adequadas. Para isso é necessário que o seu ambiente de vida esteja adaptado a essas limitações e permita que recebam informações visuais de forma diferenciada (NUNES; LOMÔNACO, 2008).

4 A CRIANÇA CEGA E SEU DIA A DIA NA ESCOLA

Laplane e Batista (2008), afirmam que a visão consiste em uma função necessariamente motivadora para o desenvolvimento, em especial da criança em todos os seus aspectos: tanto no que se refere aos objetos, às pessoas, formas, cores e os movimento que despertam curiosidade e interesse, além de incitar na aproximação e exploração do mundo exterior.

Diante do exposto, o desenvolvimento da criança com deficiência visual tem início desde o seu nascimento a partir das habilidades de exploração, bem como das influências do seu ambiente (CUNHA; ENUMO, 2003). Desta maneira, uma das muitas dificuldades que a criança com deficiência visual enfrenta no seu desenvolvimento refere-se à lacuna na apreensão dos estímulos em função da ausência da percepção visual em um mundo organizado para e por pessoas com sistema sensorial visual íntegro (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

A educação escolar consiste em um direito básico do desenvolvimento humano e no Brasil é garantida por lei, conforme afiança

a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996). Ou seja, é por meio do ensino e da aprendizagem, que a escola garante a capacidade intelectual do indivíduo, incluindo o desenvolvimento da independência e do pensamento crítico, a melhoria de aptidões e competências.

Na prática, a proposta educacional nem sempre é alcançada em sua totalidade, pois são muitos os desafios no cotidiano escolar, inclusive a educação inclusiva, que ainda é uma questão fundamental no Brasil e em outros lugares do mundo, pois é tema de inúmeros debates. e reflexões. Por essa razão, uma criança cega merece um olhar mais atento já nas aulas do ensino fundamental, a criança deve ser vista como um ser que pode utilizar outros recursos além de ver, por isso é necessário levar em consideração a observação e o sentimento.

Em se tratando do processo de aprendizagem faz-se imperativo oportunizar à criança cega condições para que ela possa realizar a integração de todos os sentidos, a saber: tátil cinestésico - auditivo, olfativo, gustativo, a fim de que ela possa adquirir confiança e independência, uma vez que tais sentidos são os responsáveis pela interação com o ambiente e com o meio social.

5 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA MEDIANTE PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É de extrema importância que uma escola inclusiva garanta a permanência das crianças cegas e o acesso às aulas comuns, o que garante melhores especialistas e recursos educativos especiais, para que a sua inclusão realmente aconteça com os mesmos direitos e responsabilidades

dos demais (RIBEIRO, 2017).

Para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educativo, é importante que os professores se conscientizem e atualizem as suas práticas, e que toda a equipa escolar tenha um vínculo que crie um ambiente onde a criança se sinta amada e valorizada apesar da sua deficiência.

A educação é um direito de todos, mas uma educação igualitária e de qualidade exige pedagogos preparados através de uma formação sólida e continuada que apoie a reflexão da sua prática pedagógica e tente quebrar paradigmas sobre a diversidade das pessoas, para que a justiça seja tratada de forma igualitária. acesso e permanência de todos na escola (SANTOS, 2008).

Jomtien sediou a Conferência Mundial de Educação para Todos na década de 1990, ocasião em que foi destaque o elevado número de crianças, jovens e jovens fora da escola. O objetivo da conferência consistiu em promover mudanças nos sistemas educacionais para que todos frequentassem e permanecessem na escola. Na mesma década, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1990) foram decisivos para formar a política nacional de educação inclusiva.

A percepção de Aranha (2001), é a de que a inclusão se baseia na mesma premissa da integração, que é o direito das pessoas com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum de vida da sociedade. Mantoan (2005) afirma que só recentemente, desde a década de 80 e início da década de 90, as pessoas com deficiência se organizam e participam em conselhos,

comissões e fóruns para de alguma forma garantir que os direitos que conquistaram sejam garantidos e exigidos. outros, como o acesso ao trabalho e ao transporte; remoção de barreiras arquitetônicas e urbanísticas; resolver problemas de segurança e segurança social.

Sasaki (2009) destaca que o mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Os sinais deste processo de construção são cada vez mais visíveis nas escolas, nos meios de comunicação, nos nossos bairros, nos recursos comunitários e nos programas e serviços.

Movimentos nacionais e internacionais buscaram consenso para desenvolver políticas de educação integrativas e inclusivas, culminando na Conferência Mundial sobre Educação Especial, onde 88 países, incluindo o Brasil, e 25 organizações internacionais participaram da Assembleia Geral em Salamanca na Espanha, em junho de 1994 (MACIEL, 2000).

No Brasil, a garantia da oferta da educação inclusiva é atualmente respaldada pela Lei 13.005 aprovada em junho de 2014 e é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, que deverá ser materializado até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Tal política de educação inclusiva é aprovada pelo Ministério da Educação MEC. Arico. Junior e Junior (2016) argumentam que isso gerou mudanças que possibilitaram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, com o número de alunos com deficiência aumentando regularmente e frequentando aulas em regime inclusivo salas de aula.

A educação inclusiva deixou de ser um tema desconhecido pela

sociedade e é discutida

no debate educacional em todo o mundo. Em um contexto histórico, no Brasil, a educação especial teve início na época imperial, quando foi fundado em 1854 o Instituto Imperial dos Meninos Cego, hoje denominado Instituto Benjamin Constant. No tempo atual, é importante levar em consideração a percepção de Aranha (2001) que afirma ao discutir a inclusão que não existem modelos prontos ou receitas nos manuais.

Sassaki (2005), discute práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito às diferenças individuais, no querer acolher todas as pessoas (princípio da exclusão zero), na convivência harmoniosa (princípio da colaboração e cooperação), na participação ativa e central. às famílias e à comunidade local em todas as fases do processo de aprendizagem e, finalmente, à crença de que cada pessoa, seja ela limitada no seu funcionamento acadêmico, social ou orgânico, tem um contributo importante a dar a si própria e às outras pessoas. e para a sociedade como um todo.

A democratização da sociedade brasileira, segundo Aranha (2001), deve ser construída a partir do respeito efetivo às pessoas com deficiência, que com grandes esforços tentam conquistar o espaço a que têm direito legalmente. Na construção de uma sociedade inclusiva. Bahia e Schommer (2010) afirmam que esse tipo de sociedade, que reconhece, valoriza, convive e utiliza sua diversidade, é algo complexo, processual, que cidadãos, instituições, governos e comunidades constroem como uma responsabilidade social comum.

Sassaki (2005) garante que a inclusão leva precisamente à

adaptação dos sistemas sociais comuns, à remoção dos obstáculos que a impedem e à tornar os sistemas acessíveis a todos e chama a atenção para a necessidade de atentarmos no contexto social e educativo para as seis dimensões da inclusão, a saber:

- Arquitetônica - sem barreiras físicas,
- Comunicativa - sem barreiras na comunicação interpessoal,
- Metodológica - sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.,
- Instrumental - sem barreiras nos equipamentos, ferramentas, talheres, etc., Programática - sem barreiras em políticas públicas, legislação, normas, etc. e
- Atitudinal - sem preconceitos, estereótipos, estigma e discriminação no comportamento da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Medeiros (2010), chama a atenção para o fato de que as atitudes e reações emocionais dos familiares são fortemente influenciadas por jovens ou adultos que perderam a visão, uma vez que ele tem que lidar não só com o grande sentimento de perda, medo e ansiedade que vivenciou em função das consequências da lesão e não se sente capaz de resolver os problemas decorrentes da nova situação.

Alcançar a autonomia do deficiente visual requer também a superação dos efeitos e prejuízos causados pela deficiência visual, seja ela total ou parcial, bem como dos estigmas socialmente percebidos associados à deficiência. (ACIEM; MAZZOTTA, 2013).

É importante ressaltar que uma criança cega é uma criança como as outras

crianças videntes, portanto seus desejos e necessidades são os mesmos, o professor deve ter a sensibilidade de incluí-las nas brincadeiras, nos momentos livres e deixá-las se comunicar com outras pessoas. as crianças fluem naturalmente, sem rejeição, respeitando as diferenças. Relativamente a esta autonomia, David et al (2009) sublinham que é possível aos deficientes visuais deslocarem-se de forma independente em espaços públicos, se estes espaços responderem às suas características de mobilidade.

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem em sala de aula, não é diferente das outras crianças, mas a convivência deve ser garantida de forma tão igualitária quanto as demais. A intervenção do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança cega, uma vez que, na perspectiva de mediador, desempenha papel central na trajetória de todo escolar (MELLO, 2000).

O professor, embora assuma um papel muito importante, que consiste nas condições para se obter o sucesso da educação, também tem vários desafios a superar, inclusive a preocupação de como vivenciar a inclusão com alunos cegos nas salas de aula, tendo em vista que durante o seu processo formativo, a temática relativa às deficiências aconteceu em boa medida por meio da teoria e fez não ter acesso às práticas pedagógicas diretamente com esses alunos, o que gerava incertezas (SILVA; ARRUDA, 2014).

Diante do exposto, auxiliar no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, especialmente alunos cegos, exige que o professor seja capaz de organizar situações de aprendizagem tendo em conta as suas

características especiais.

Esta nova expertise significa o desenvolvimento de diversas funções utilizando determinados equipamentos e metodologias. Faz-se importante que o professor considere a sua estratégia de ensino em termos de outros princípios, como acessibilidade e mobilidade, e fazer da sala de aula um ambiente acessível que promova a autonomia dos alunos cegos.

O professor deve perceber que as crianças com deficiência visual devem aprender desde cedo atividades rotineiras que sejam importantes para sua independência pessoal, pois, somente ganhando confiança em habilidades simples ele poderá realizar aquelas mais difíceis e que exigem mais esforço (MACHADO et al., 2003).

Para garantir melhor qualidade de vida aos alunos cegos, o papel do professor vai além da prática pedagógica, pois deve incentivá-los a adquirir mais autoconfiança. Portanto, é importante que a família seja orientada nos cuidados básicos como alimentação, higiene pessoal, cuidar das coisas para que a criança consiga maior autonomia (GIL, 2000).

Mas para que um professor possa realmente cumprir as qualidades pedagógicas das crianças cegas, ele deve ser treinado para melhor desenvolver as suas competências profissionais. É fato que a escola carece de apoio de especialistas em determinadas disciplinas para trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de atendimento especial, pois elas necessitam de atenção específica e de trabalhos diferenciados. Portanto, a aprendizagem deve ser o centro da atividade e o sucesso dos alunos deve ser o objetivo da escola, independentemente dos resultados de todos, estas são as condições básicas para a inclusão (MANTOAN, 2001, p. 115).

Porém, para que a pedagogia da diversidade seja visualizada como uma pedagogia inovadora de práticas pedagógicas e para que a necessária educação inclusiva seja realmente materializada, ainda há muito a ser feito, tendo em vista que a formação de professores nem sempre é consistente.

Mantoan (2001), menciona que ainda existem diretores e professores que demonstram desconhecimento e falta de aceitação no sentido de perceberem que o perfil dos alunos mudou, que as crianças e os jovens de hoje não são mais os mesmos de quando ingressaram na escola. Portanto, o perfil do professor deve ser mudado para aquele que vai além do processo de transmissor do conhecimento, e passe a ser mediador, pessoa que respeita a diversidade, que completa o processo de aprendizagem sem esgotar o apoio, incentiva a criatividade, desenvolve a pesquisa e o dinamismo, propõe novos métodos de ensino, por meio de um planejamento flexível.

A inclusão é a razão pela qual as escolas se atualizam e os professores melhoram suas práticas, portanto a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas deve ser uma consequência natural de todos os esforços para atualizar e mudar as condições da educação básica atual (MANTOAN, 1997, p. 120).

6 DESENHANDO POSSIBILIDADES

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação,

aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; 32 participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL 2008, p.14).

Rodrigues (2016) chama a atenção para o fato de que a educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferenciados do modelo tradicional.

A fim de cumprir com os preceitos da educação inclusiva, se faz necessário que o professor utilize das Metodologias Ativas, na perspectiva de “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada” (BACICH e MORAN, 2018, p. 32).

As metodologias ativas, na perspectiva da educação inclusiva, com foco na educação especial são visualizadas como possibilidade para potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo desta especificidade de educação. As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018, p. 78).

A percepção de Bacich e Moran (2018), a prática pedagógica, a partir dessa abordagem, requer a participação ativa do aluno e exige do

professor uma ação a favor da criação de um ambiente propício para essa participação, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que a curiosidade e a vontade de saber estejam sempre presentes nos espaços de aprendizagem.

Fica evidente que na contemporaneidade, vivemos um novo momento na educação, cujo desafio consiste em atender a todos os alunos com qualidade e equidade de oportunidades, de forma a considerar a diversidade (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016). A experiência pessoal e profissional da pesquisadora tem sinalizado que realizar mudanças na perspectiva da inclusão é algo muito difícil, porém, essencial para a garantia dos direitos do cidadão, no que se refere aos direitos sociais.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que tais metodologias podem auxiliar no processo de valorização da diversidade que adentra os espaços escolares, reconhecendo e respeitando a autonomia dos estudantes, a fim de desenvolver processos emancipatórios e possibilitar a construção de conhecimento através dos diferentes meios pelos quais as crianças com deficiência se desenvolvem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreendermos as tramas que envolvem o processo de aprendizagem de uma criança cega, é preciso partirmos da ideia de que uma criança visual consegue obter as ideias muito antes da aquisição das habilidades de leitura e de escrita, em contato com o mundo letrado na rua, na televisão e em outras fontes, permitindo assim sistematicamente o desenvolvimento de hábitos de escrita e leitura. Diferentemente, as

crianças cegas levam um tempo significativo para ingressem no mundo da leitura e da escrita, tendo em vista que o sistema braille é limitado, pois, somente os cegos o utilizam, fazendo com que a sociedade não a visualize como um objeto social.

Diante do exposto, para as crianças cegas, as características e funções da escrita tornar inviáveis, uma vez que estes são colocados diante da escrita e à leitura somente quando entram na escola, causando prejuízos e atrasos no processo de alfabetização. Contudo, é possível lidar com as dificuldades das crianças cegas no processo de aprendizagem em sala de aula, analisando os obstáculos atitudinais e as consequências da política de inclusão nos processos de socialização e aprendizagem.

É claro que a renovação pedagógica exige que a sociedade e a escola se adaptem ao aluno cego, e não o contrário. É necessário também que a escola trate de forma diferenciada os alunos cegos com deficiência e desenvolva projetos de inclusão para que a comunidade escolar, principalmente os alunos videntes, aprendam a conviver e a respeitar a diversidade das pessoas.

O professor, na perspectiva de força motriz da mudança escolar, deve estar devidamente preparado para gerir o acesso das crianças cegas à informação e ao conhecimento. Da mesma forma, os professores carecem de formação inclusiva para trabalhar com a diversidade, a fim de tornar Suas salas de aula em ambientes pouco propícios à aprendizagem de alunos e outras pessoas com deficiência visual.

É importante ressaltar que uma escola que recebe crianças cegas deve estar comprometida com a melhoria da acessibilidade para que, em

função de sua especificidade, possam acessar além do material didático, todos os recursos básicos, além de poderem se movimentar e comunicar com outras pessoas. A escola como um ambiente inclusivo tem como desafio promover o desenvolvimento pleno de todas as crianças, sem exceção.

A deficiência visual é uma condição que apresenta desafios significativos, mas também pode ser gerida e mitigada com o suporte adequado e recursos apropriados. A compreensão dos diferentes aspectos da deficiência visual, juntamente com a promoção de tecnologias assistivas e acessibilidade, é fundamental para melhorar a qualidade de vida das pessoas afetadas e promover uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ACIEM, T. M.; MAZZOTTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista brasileira de oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 4, p. 261-267, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802013000400011. Acesso em: 17 de maio de 2024.

ARANHA. M. S. Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARICO; E. M.; O. JUNIOR A. JUNIOR; P. M. A educação inclusiva de alunos cegos ou com baixa visão: revisão da literatura – desafios e panorama de possibilidades para aulas de química. In: *Anais... II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. 2016.

BACICH, Lilian; MORAN José (Org.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAHIA, M. S.; SCHOMMER, P. C. Inserção profissional de pessoas com deficiência nas empresas: responsabilidades, práticas e caminhos. *Organização e Sociedade*, v. 17, n. 54, p. 439-461, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302010000300003. Acesso em 17 de maio de 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI. Brasília: MEC/SECADI, 2008

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 17 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/_assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobreimplementacao-da-pnee-1/pnee-2020.

BRASIL. MEC\SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 17 de maio de 2024.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v. 4, n. 1, p. 33-46, 2003. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862003000100003. Acesso em: 17 de maio de 2024.

CUNHA, A. C. B.; A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 3, p. 293-412, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413>_Acesso em 17 de maio de 2024.

DAVID, J. S et al. Cidade acessível: igualdade e singularidade da deficiência visual. *Fractal Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 197-198, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922009000100018. Acesso em 17 de maio de 2024.

GIL, M. (org.). Deficiência visual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas do Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiências, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia. Acesso em 17 de maio de 2024.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Caderno Cedes*, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Caderno CEDES*, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-22008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 de maio de 2024.

MACHADO, E. V. et al. Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual /Elaboração - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. Acesso em 17 de maio de 2024.

MANTOAN, M. T. E. et al. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008. Acesso em 17 de maio de 2024.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração da pessoa portadora de deficiência. São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo. Memnon, edições científicas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada: inclusão. Revista da Educação Especial: Brasília, v.1, n.1, p.24-28, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclu_sao1.pdf. Acesso em 17 de maio de 2024.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. Saúde sociedade, v. 20, n. 2, p. 377- 389, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902011000200010. Acesso em 17 de maio de 2024.

MEDEIROS, C. M. B. Diálogos com a Superação: sobre formação, qualificação profissional e reconstrução de histórias de vida de deficientes visuais. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2010. Disponível em: <http://www.producao.ufrj.br/index.php/en/informacoess-academicas/teses-e-dissertacoes/doutorado/2010/263--228>. Acesso em 17 de maio de 2024.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/____scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sciabstract. Acesso em 17 de maio de 2024.

NUNES, S. S.; LOMONACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. Psicologia Escolar Educação, Campinas, v. 12, n. 1, p. 119-138, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

85572008000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 de maio de 2024.

RIBEIRO, L. O. M. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 13, n. 1, p. 8-32, 2017. Disponível de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9287>. Acesso em 17 de maio de 2024.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D.(org.). *Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SANTOS, I. A. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. Produção Didático-Pedagógica, Caderno Temático, apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822006000100008. Acesso em 17 de maio de 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, da Seesp/MEC, ano I, n.1,p.19-23, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/379700514/SASSAKI2011--Inclusao-o-Paradigma-Do-Seculo-21>. Acesso em 17 de maio de 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em 17 de maio de 2024.

SASSAKI, R. K. Deficiência psicossocial: A nova categoria de deficiência. *Agenda do Portador de Eficiência* 2011, Bloco 2, p. 13-16, 2010. Disponível em: <https://oab-rj.jusbrasil.com>.

br/noticias/2748813/artigo-deficiencia-psicossocial-romeu-kazumi-sasaki. Acesso em 17 de maio de 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão e aprendizagem. São Paulo: Cultura, 2016.p.15-22.

SENEDA, Elizete Varussa. **O papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva. Um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Araraquara – UNIARA. São Paulo-SP. 2019.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-29. 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 17 de maio de 2024.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas V. Madrid. Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessíveis, 10

Agendamento, 48

Amplamente, 13

Análise, 32

Ansiedade, 47

Aspectos, 42

Assimilação, 75

Atendimento, 74

Ausências, 86

Avaliação, 37

B

Benefícios, 30

Bibliográfico, 13

Burocrática, 50

C

Coerentes, 74

Colaboração, 36

Colaborativa, 28

Coletivo, 51

Compromisso, 51

Comunidade, 9

Conscientização, 83

Contemporânea, 9

Cooperação, 51

Cotidiana, 58

Currículo, 71

D

Dedicação, 47

Deficiência, 80

Definições, 15

Desarticulação, 47

Descoberta, 22

Desvantajosa, 86

Diálogo, 51

Dinâmico, 51

Direção, 82

Discriminação, 80

Disposta, 17

Distinção, 85

Distrações, 35

Docência, 9

Duradoura, 17

E

Educação, 14

Engajamento, 28

Equitativas, 41

Espontaneidade, 78

Estigma, 85

Estimulante, 13

Estratégico, 13, 20

Estruturante, 48

Existência, 47

F

Ferramentas, 19

Formação, 9

Formalidade, 50

G

Gestão, 41

Globalização, 43

H

Habilidades, 18

Híbrida, 28

História, 85

Homogêneo, 24

I

Implementação, 10, 31

Impossibilidade, 82

Improviso, 47

Infortúnio, 85

Infraestrutura, 9

Inovadora, 13

Instituição, 82

Insuficiente, 48

Integral, 50

Intelectual, 81

Intencionalidade, 21

Interação, 22

Interativa, 13

Investigações, 52

Investimentos, 46

L

Laboratórios, 48

Literatura, 17

Lúdicas, 71

M

Mentalidade, 58

Metodologias, 10

Metodologias, 28

Modernas, 29

Motivação, 15, 22

Multiplicidade, 84

N

Normalidade, 84

O

Objetivo, 16

Obstáculos, 9

Oportunidades, 13

P

Participativo, 44

Pedagógicas, 9

Planejamento, 25

Políticas, 46

Potencial, 16

Potencialidades, 14, 56

Precariedade, 48

Promissora, 25

Q

Qualidade, 9

R

Raciocínio, 19

Reabilitação, 82

Realidade, 44

Reflexões, 77

S

Seleção, 76

Serviço, 82

Severo, 85

Simplórios, 23

T

Tecnologia, 13

Temática, 44

Tempo, 9

Transformações, 9

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

CSL



9786560542198