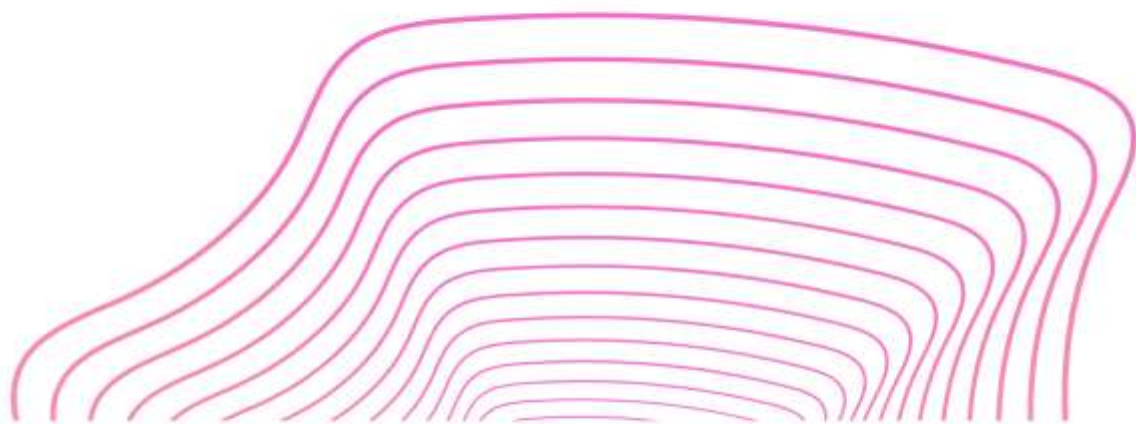


**Hermócrates Gomes Melo Júnior
Vera Cristina Souza Teracin
Tatiana Petúlia Araújo da Silva
Vânia da Silva Mendes Narciso
Josefa Samara da Conceição Carlos**



PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

2ª Edição



SÃO PAULO | 2025

**Hermócrates Gomes Melo Júnior
Vera Cristina Souza Teracin
Tatiana Petúlia Araújo da Silva
Vânia da Silva Mendes Narciso
Josefa Samara da Conceição Carlos**



PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

2ª Edição



SÃO PAULO | 2025

2.^a edição

Organizadores

**Hermócrates Gomes Melo Júnior
Vera Cristina Souza Teracin
Tatiana Petúlia Araújo da Silva
Vânia da Silva Mendes Narciso
Josefa Samara da Conceição Carlos**

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

ISBN 978-65-6054-257-0



Organizadores

Hermócrates Gomes Melo Júnior
Vera Cristina Souza Teracin
Tatiana Petúlia Araújo da Silva
Vânia da Silva Mendes Narciso
Josefa Samara da Conceição Carlos

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

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)**

P492

Pesquisas contemporâneas [livro eletrônico] : saberes, práticas e possibilidades / Organizadores Hermócrates Gomes Melo Júnior... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo, SP: Arché, 2025.
124 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6054-257-0

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Inclusão escolar. 4. Professores – Formação. I. Melo Júnior, Hermócrates Gomes. II. Teracin, Vera Cristina Souza. III. Silva, Tatiana Petúlia Araújo da. IV. Narciso, Vânia da Silva Mendes. V. Carlos, Josefa Samara da Conceição.

CDD 371

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada 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 Faijardo- 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

A presente obra reúne um conjunto de reflexões e estudos que convergem em um propósito comum: repensar práticas, valores e perspectivas no campo educacional e social diante das transformações do século XXI. Em cada capítulo, os autores exploram dimensões complementares do ato de educar e de cuidar, destacando o papel da inclusão, da inovação tecnológica e da formação humana como pilares de uma sociedade mais justa, participativa e solidária.

As temáticas aqui reunidas percorrem diferentes cenários, da relação professor-aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais à acessibilidade no ambiente escolar; do uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil ao desenvolvimento de competências mediadas por mídias digitais. Essas abordagens dialogam com a realidade contemporânea das escolas e instituições de ensino, que enfrentam o desafio de integrar tecnologias, promover aprendizagens significativas e garantir a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou limitações.

Os textos também avançam para outras esferas do conhecimento, como o estudo sobre o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas no ambiente da saúde, que amplia o horizonte da inclusão para o campo da atenção integral e do cuidado humanizado. Somam-se a ele as análises sobre os desafios e potencialidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a atuação do profissional de Atendimento Educacional Especializado - AEE e o uso das mídias digitais na inclusão de estudantes elegíveis, todos evidenciando o poder transformador da educação aliada à tecnologia, à pesquisa e à sensibilidade

humana.

Cada artigo, a seu modo, revela o compromisso dos autores com a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. Trata-se de um convite à reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, capazes de romper barreiras, ressignificar saberes e construir caminhos de aprendizagem mais equitativos e colaborativos.

Mais do que um compilado de pesquisas, esta coletânea é um espaço de diálogo, um convite à ação e uma celebração da educação enquanto força emancipadora e integradora. Que sua leitura inspire novas ideias, desperte olhares sensíveis e motive transformações nas salas de aula, nas escolas e na sociedade como um todo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	13
A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
Marília Almeida Santos	
Paula Graziele de Jesus	



10.51891/978-65-6054-257-0-01

CAPÍTULO 02	30
--------------------------	-----------

ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Paula Graziele de Jesus

Marília Almeida Santos



10.51891/978-65-6054-257-0-02

CAPÍTULO 03	46
--------------------------	-----------

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simeibe Conceição dos Anjos



10.51891/978-65-6054-257-0-03

CAPÍTULO 04	54
--------------------------	-----------

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM A ADIÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vitor de Souza Batista



10.51891/978-65-6054-257-0-04

CAPÍTULO 05	67
--------------------------	-----------

DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES DAS TDIC NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando

Aline Baierle Pauleski Lando



10.51891/978-65-6054-257-0-05

CAPÍTULO 0682

APERFEIÇOAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DE ENFERMIDADES
CRÔNICAS NO AMBIENTE DA SAÚDE: CONVERGÊNCIA DE
MODALIDADES DE ATENDIMENTO, USO ESTRATÉGICO DE
INFORMAÇÕES E GESTÃO ESTRATÉGICA

Daniel Nascimento Marques



10.51891/978-65-6054-257-0-06

CAPÍTULO 0796

UMA BREVE ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA DA ATUAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA ESCOLA E OS
DESAFIOS ENFRENTADOS

Josefa Samara da Conceição Carlos

Cristiane Barbieri



10.51891/978-65-6054-257-0-07

CAPÍTULO 08108

USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
ELEGÍVEIS

Mariela Viviana Montecinos Vergara



10.51891/978-65-6054-257-0-08

ÍNDICE REMISSIVO120

CAPÍTULO 01

A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Marília Almeida Santos
Paula Grazielle de Jesus

A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Marilia Almeida Santos¹

Paula Grazielle de Jesus²

RESUMO

Este trabalho visa demonstrar a importância da relação entre professor-aluno positiva como elemento imprescindível no processo de inclusão e ensino-aprendizagem de educandos da Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Assim, determina como problema científico o seguinte questionamento norteador deste estudo: como a relação entre o professor e aluno da Educação Especial contribui no processo de inclusão escolar nas salas de recursos? Sabe-se que a relação entre o professor e aluno pode possibilitar uma educação de qualidade e uma inclusão satisfatória no âmbito escolar. Daí a importância da apresentação desta temática para suscitar novas reflexões para a área da Educação Especial e Educação Inclusiva e para uma boa relação entre o professor de Educação Especial e alunos com necessidades especiais no contexto da sala de recursos. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico de caráter descritivo e exploratório com abordagem qualitativa, tendo por base os argumentos teóricos de autores como Belotti (2010), Grando (2016) e Pereira, Damasceno e Andrade (2013), dentre outros. Por meio deste estudo bibliográfico, possibilita-se afirmar que a boa relação professor e aluno da Educação Especial exerce um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, na medida em que o professor propõe por meio de sua didática a participação ativa do aluno, contribuindo nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem do aluno da Educação Especial inserido na sala de recursos.

Palavras-chave: Inclusão. Relação Professor e aluno. Sala de Recursos.

¹MUST University, Estados Unidos.

²MUST University, Estados Unidos.

ABSTRACT

This work aims to demonstrate the importance of a positive teacher-student relationship as an essential element in the inclusion and teaching-learning process of Special Education students in the Multifunctional Resource Room (MRR). Therefore, the following guiding question is established as the scientific problem for this study: How does the relationship between the Special Education teacher and student contribute to the process of school inclusion in resource rooms? It is known that the relationship between teacher and student can enable quality education and satisfactory inclusion in the school environment. Hence the importance of presenting this theme to spark new reflections on the field of Special Education and Inclusive Education and to foster a positive relationship between Special Education teachers and students with special needs in the resource room context. This is a descriptive and exploratory bibliographic research with a qualitative approach, based on the theoretical arguments of authors such as Belotti (2010), Grando (2016), and Pereira, Damasceno, and Andrade (2013), among others. Through this bibliographical study, it is possible to affirm that the good relationship between teacher and student of Special Education plays a fundamental role in development and learning, as the teacher proposes, through his/her teaching methods, the active participation of the student, contributing to the inclusion and teaching-learning processes of the Special Education student inserted in the resource room.

Keywords: Inclusion. Teacher-student relationship. Resource room.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema Inclusão Escolar, com ênfase na relação professor e aluno da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A escolha pelo assunto resulta dos questionamentos sobre quais as contribuições do contato direto entre professor e aluno da Educação Especial mediante os processos educativo e inclusivo no contexto escolar.

A justificativa do estudo está na importância de se suscitar novas reflexões para a área da Educação Especial e Educação Inclusiva e para uma boa relação entre o professor de Educação Especial e alunos com necessidades especiais atendidos na sala de recursos, considerando que esta relação pode possibilitar uma educação de qualidade e uma inclusão satisfatória no âmbito escolar.

Diante disso, determina-se como problema científico o seguinte questionamento norteador deste estudo: Como a relação entre o professor e aluno da Educação Especial contribui nos processos de educação e inclusão escolar na sala de recursos? Considerando esse problema de pesquisa, parte-se do pressuposto hipotético inicial de que a boa relação entre o professor de Educação Especial e alunos com necessidades especiais e/ou inclusivos é de suma importância para o desenvolvimento integral desses alunos, inseridos em uma sala de recursos.

Com vistas a responder esta pergunta de pesquisa, este estudo define como objetivo geral demonstrar a importância da relação entre professor e aluno público-alvo da Educação Especial no processo de inclusão e ensino-aprendizagem desse aluno na sala de recursos. Partindo disso, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar o público-alvo da Educação Especial; esclarecer o programa denominado Sala de Recursos Multifuncionais e; identificar as principais contribuições da relação entre professor e aluno da Educação Especial mediante o processo de inclusão escolar.

Tendo em vista os objetivos pretendidos neste estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica considerada exploratória e

descritiva de abordagem qualitativa, valendo-se de subsídios teóricos como obras literárias em suporte físico, artigos científicos e demais publicações veiculadas na Internet que tratam do tema em questão, onde, dentre fontes e autores, destacam-se: Belotti (2010), Grando (2016) e Pereira, Damasceno e Andrade (2013), dentre outros.

Em termos estruturais, este estudo foi assim organizado: no primeiro tópico apresenta-se a introdução do trabalho, em seguida; no segundo tópico traz a fundamentação teórica em torno da temática focalizada; no terceiro tópico expõe os materiais e métodos utilizados; em um quarto tópico apresenta os resultados e discussão; e no quinto tópico trazem-se as conclusões do trabalho. O estudo traz ainda as referências bibliográficas adotadas no corpo do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que dentro de uma sociedade que se diz globalizada, não há mais espaço para ideias e expressões segregadoras, necessitando de uma nova mentalidade, através da instituição de outros discursos e novas políticas que devem ser voltar para o modelo inclusivo de educação, pressupondo a reflexão sobre princípios desse novo paradigma educacional (MANTOAN, 2015).

No que tange à inserção do aluno com necessidades educacionais especiais público-alvo da Educação Especial, Mantoan (2015) defende que, numa perspectiva inclusivista, ela seja necessária, na medida em que se constitui como uma experiência fundamental, definindo o seu sucesso ou seu fracasso escolar.

No texto legal das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 35) consta que os alunos com deficiência são o público-alvo da Educação Especial, que se refere: “aqueles que têm dificuldades de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem travar sua participação integral e ativa na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Na visão de Nunes e Negócio (2016), o processo educativo de um indivíduo com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação implica o desenvolvimento de ações significativas, sensibilizadoras e adaptativas de atividades e do convívio social por parte do profissional da educação.

Isso porque todo indivíduo com necessidades educacionais especiais possui suas particularidades e singularidades, mas isso não a torna um ser inerte e sem talento, pelo contrário, ela é capaz de aprender, desenvolver as suas habilidades e competências e até mesmo de ensinar (NUNES; NEGÓCIO, 2016).

E é nesse contexto que salienta-se a importância de se viabilizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SRM de forma complementar ou suplementar ao ensino oferecido na sala comum de ensino, de modo a possibilitar o atendimento dessas necessidades, por meio da fomentação do desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos e pedagógicos apropriados a tal atendimento (NUNES;

NEGÓCIO, 2016).

Para Nunes e Negócio (2016, p. 6): “A sala de atendimento especializado funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular e desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino”. Em seu estudo, Maturana e Mendes (2017) mostram o AEE na educação básica como uma grande possibilidade de mudança dos e nos serviços oferecidos pela Educação Especial da rede regular de ensino.

Dessa forma, as instituições educacionais poderão melhorar a qualidade da educação, a partir da oferta do AEE, para o atendimento efetivo e eficaz das características e necessidades educacionais de cada aluno, dadas as próprias especificidades de cada deficiência (MATURANA; MENDES, 2017).

Segundo Seabra Júnior e Lacerda (2018, p. 4):

A Sala de Recursos Multifuncionais, como um ambiente favorecedor para o desenvolvimento dos estudantes, possui materiais e serviços apropriados para a obtenção dos estímulos, que por sua vez viabilizam interações e construções valiosas para o aprimoramento dos participantes. É o lócus no qual o professor do AEE mantém contato com o estudante, neste ele avalia suas potencialidades e habilidades, o que lhe dá propriedade para elaborar um Plano de Atendimento Individualizado (PAI).

Considerando a proposta inclusiva de educação, Pereira, Damasceno e Andrade (2013) reconhecem o direito incondicional à escolarização de todos os alunos no ensino regular. Daí, nessa proposta, não existem dois sistemas paralelos: o regular e o especial. Todos os alunos, independentemente de gênero, religião, raça ou deficiência, devem ser escolarizados nas salas comuns do ensino regular.

No entanto, esses autores colocam que não é por isso que não se deva garantir aos alunos deficiente o serviço do AEE, tendo em vista a oferta de metodologias, recursos e instrumentos de acessibilidade ao desenvolvimento e aprendizado desses alunos. Assim, as SRM são formas desse tipo de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência nas escolas regular e especial brasileiras (PEREIRA; DAMASCENO; ANDRADE, 2013).

Daí complementando a ideia, Carvalho (2011) coloca que o AEE a ser realizado nas SRM visa promover o apoio educacional, instrumentos e complementos aos educandos com deficiências física, intelectual, auditiva, visual, com altas habilidades e superdotação, tendo facilitada sua educação no ensino regular. E acima de tudo, estimulada sua participação e motivada a aquisição do aprendizado, que, comumente, ainda não foram conquistadas na classe comum de ensino.

É imperativo salientar que o direito ao AEE nas escolas brasileiras é amparado pelo Decreto 7611/2011 e pela Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica). Esta Resolução traz as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em sua modalidade de Educação Especial. (CARVALHO, 2011).

Porém, cumpre fazer uma ressalva apoiada por Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013), de que o AEE serve como suporte as ações pedagógicas dirigidas aos alunos incluídos no ensino regular, à medida em que busca compreender melhor o potencial de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Entretanto, as supracitadas autoras acrescentam a essa ideia que o locus inerente a aprendizagem é a classe comum e, nesse sentido, a escola regular é a grande responsável para que a inclusão do aluno com deficiência intelectual e dos demais alunos aconteça de fato na escola (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013).

Sob o ponto de vista da legalidade, “[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 17).

Nesse sentido, como bem colocam Pereira, Damasceno e Andrade (2013, p. 1430): “[...] o AEE pode ser pensado como um serviço de apoio e de interlocução com a sala de aula regular, de maneira a atender às especificidades dos estudantes com necessidades especiais. [...]”.

Assim, torna-se clara a necessidade do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista da SRM em relação ao estabelecimento do serviço do AEE, uma vez que pode garantir o real atendimento das especificidades dos alunos com deficiência (auditiva, visual, física, mental ou múltipla) ou com síndromes e transtornos, que é o público alvo da Educação Especial, podendo assim participar ativamente do ensino comum (PEREIRA; DAMASCENO; ANDRADE, 2013).

Em sua obra, Bessa (2011, p. 111) diz que: “O professor como parte integrante da escola, tem a responsabilidade e o compromisso com o aluno, dando apoio para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo”. Colaborando a ideia, Libâneo (1994) ressalta que a

atividade profissional do professor tem sido caracterizada especialmente como uma mediação entre o aluno e a sociedade.

Embora autores como Pereira, Damasceno e Andrade (2013) afirmem que a intensificação nos últimos anos no país da questão da proposta inclusiva de educação de pessoas com necessidades especiais na escola regular de ensino, esta não tem sido suficiente para a constituição de espaços inclusivos para essas pessoas nas salas de aula regular.

A relação entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem de educandos de salas de recursos das escolas de ensino regular, tem sido debatido como um elemento necessário para tal constituição, de modo a favorecer sua aprendizagem, como sua inclusão nas classes comuns de ensino (PEREIRA; DAMASCENO; ANDRADE, 2013).

Assim sendo, Grando (2016) indica a necessidade e a importância de se estabelecer e manter um bom relacionamento entre professor de Educação Especial e aluno com necessidades especiais, sendo um fator que mais favorece o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, contribuindo para a sua inclusão na sala de recursos.

Concluída esta discussão teórica, pretende-se, no próximo tópico apresentar os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, com base nos objetivos traçados, de forma a identificar o tipo de pesquisa, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, análise e interpretação dos resultados.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto à natureza do problema, esta pesquisa é de cunho qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a investigação qualitativa caracteriza-se por “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

No que tange aos objetivos do estudo, esta investigação científica classifica-se como uma pesquisa descritiva. Como bem esclarece Gil (2009, p. 28), “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa também se classifica como exploratória. Na concepção de Gil (2009, p. 28), a pesquisa exploratória proporciona “[...] uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou auxiliando na construção de hipóteses”. Este tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e pesquisas de campo.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados no desenvolvimento, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica que, segundo Gil (2009, p. 48), “[...] é desenvolvida a partir de referências teóricas já publicadas, constituída principalmente de livros, monografias, teses e publicações periódicas, como jornais e revistas”. Portanto, serão realizadas buscas sobre a temática elencada, visando selecionar livros, artigos de periódicos, além de monografias, teses, dissertações e demais publicações científicas disponibilizadas em suporte físico ou virtual, de modo a subsidiar teoricamente o estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados deste trabalho em forma de paper, serão apresentados os pressupostos teóricos extraídos das literaturas especializadas e pesquisas empíricas que tratam do tema Inclusão Escolar, as quais enfatizam a relação professor e aluno da Educação Especial na sala de recursos de uma escola da rede regular de ensino.

Em sua pesquisa, Caldeira (2013) advoga que as relações entre professores e alunos são complexas e difíceis, além de fundamentais, podendo deixar marcas tanto negativas quanto positivas na vida de ambos. Citando Morales (2001), Grando (2016, p. 6) reforça que:

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras.

O que o autor quer dizer é que quando a atuação docente é pensada para além dos termos meramente didáticos, a relação humana passa a ser vista como um aspecto enriquecedor para todos os atores nela envolvidos como, por exemplo, os docentes e os discentes (MORALES, 2001, *apud* GRANDO, 2016).

Pode-se tratar desta questão ainda pelas próprias palavras de Grando (2016, p. 22), dizendo que: “Desta forma, o professor que adotar em sua didática um método de acolhimento, atenção e compreensão aos alunos, terá a possibilidade de obter resultados positivos no processo de

ensino aprendizagem, na elevação da autoestima, na aceitação e na valorização de cada um”.

Lopes (2009, p. 4) dá sua contribuição ao afirmar que: “Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem”.

Nessa linha de raciocínio, há que se pensar, também, que as relações entre professor e aluno são fatores determinantes do comportamento humano, por exemplo. Neste caso, essas relações são é bidirecionais, haja vista que não é somente o professor que influencia o aluno, mas o aluno também influencia o professor, e dessa forma ocorre a interligação entre os comportamentos de ambos, professor e aluno (MORALES, 2001, *apud* GRANDO, 2016).

Como bem coloca Grando (2016, p. 6): “Dessa maneira, o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado, como se fosse um fichário ou uma gaveta. O aluno é um ser capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer”. Sobre isso, Nogueira e Pilão (1998) citados por Belotti (2010, p. 7-8) opinam que:

[...] na relação de aprendizagem, o papel do aluno não pode ser passivo, com a simples ação de anotar, memorizar e reproduzir um saber sem questionamentos; em contrapartida, o educador não pode ser apenas mero expositor de conteúdos, cobrando a reprodução exata do saber transmitido. Ou seja, sem ter que se preocupar e recebendo tudo pronto, não sendo incentivado a problematizar e nem sendo solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece.

Por sua vez, Belotti (2010) opina que a relação entre professor-aluno de forma positiva aumenta a probabilidade de uma maior aprendizagem e desenvolvimento do aluno. “A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos” (BELOTTI, 2010, p. 1).

Em sua pesquisa Grando (2016, p. 7) destaca uma série de características que mostram como a relação entre professor-aluno repercute de forma altamente positiva no processo de ensino e aprendizagem:

[...] fornecer orientação clara para as tarefas e procedimentos, demonstrar entusiasmo no que ensina, propor atividades alternativas a serem escolhidas pelos alunos, fornecer elogios sinceros e não artificiais ou forçados, mostrar-se interessado pelo êxito dos alunos, estimular a curiosidade e a superação de desafios, destacar a relevância sendo estudado do que vai ser ou está sendo estudado, estabelecer um clima de confiança e satisfação, aumentar a possibilidade de êxito dos alunos na aprendizagem dos conteúdos.

Apresentados esses resultados mais significativos levantados por meio da realização da pesquisa bibliográfica, apontam-se, no próximo tópico, as conclusões deste estudo, sendo retomado o objetivo principal deste estudo e a questão norteadora da investigação, bem como as conclusões mais significativas levantadas por meio das literaturas selecionadas.

5. CONCLUSÕES

Este trabalho fez uma análise de estudos sobre o tema proposto, demonstrando como a relação professor-aluno positiva exerce um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, contribuindo nos

processos de inclusão e ensino-aprendizagem do aluno da Educação Especial inserido na sala de recursos, à medida que o professor propõe situações didáticas significativas e motivadoras, e os alunos participam ativamente do processo de construção de conhecimentos. Até porque o aluno agora é o centro desse processo.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, Salua Helena Abdalla. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, 2010, p. 01-12. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação professor-aluno: Uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8019_4931.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação,

2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRANDO, Juciana. A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem de educandos de Sala de Recursos Multifuncional I. **Cadernos PDE**, v. 1, n. 1, 2016, p. 01-26. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr oducoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_ufpr_jucianagrando.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. [2009]. Disponível em: < Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATURANA, Ana Paula Pacheco; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, out./dez. 2017, p. 209-226. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-209.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

NUNES, Ana Paula de Paiva; NEGÓCIO, Polianny Ágne de Freitas. **A importância e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência**. Disponível em: <<http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual->

/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_ana_paula).pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Allan Rocha; ANDRADE, Patrícia Ferreira de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais: Fronteiras das experiências de um município brasileiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEP, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-045.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CAPÍTULO 02

ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Paula Grazielle de Jesus
Marilia Almeida Santos

ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Paula Graziele de Jesus¹
Marília Almeida Santos²

RESUMO

As pessoas com deficiência geralmente não vão a locais públicos devido à falta de acessibilidade. Este trabalho trata da questão da acessibilidade no ambiente escolar. A maioria das escolas não possui condições adequadas de inclusão em seu espaço físico. Além disso, identifiquei uma baixa presença de pessoas com deficiência entre os alunos dessas escolas, inclusive adicionei um número significativo de alunos do ensino fundamental e médio. Com base na literatura pesquisada, este estudo apresenta considerações que sugerem a necessidade de adequação das escolas públicas e privadas para que sejam necessariamente incluídas pessoas com necessidades especiais ou pessoas com determinado tipo de deficiência. Tendo em vista as normas impostas pela educação inclusiva e a legislação pertinente à acessibilidade, constata-se a importância da realização de adaptações necessárias para um bom funcionamento com comodidade e segurança para os educandos, os resultados deste procedimento evidenciaram a falta de estrutura na edificação das escolas tendo em vista que são prédios antigos e sem estrutura para atender a diversidades dos nossos alunos.

Palavras-chave: Deficiência. Acessibilidade. Inclusão.

ABSTRACT

As pessoas com deficiência geralmente não vão a locais públicos devido à falta de acessibilidade. Este trabalho trata da questão da acessibilidade no ambiente escolar. A maioria das escolas não possui condições adequadas de inclusão em seu espaço físico. Além disso, identifiquei uma baixa presença de pessoas com deficiência entre os alunos dessas escolas, inclusive adicionei um número significativo de alunos do ensino

¹MUST University, Estados Unidos.

²MUST University, Estados Unidos.

fundamental e médio. Com base na literatura pesquisada, este estudo apresenta considerações que sugerem a necessidade de adequação das escolas públicas e privadas para que sejam necessariamente incluídas pessoas com necessidades especiais ou pessoas com determinado tipo de deficiência. Tendo em vista as normas impostas pela educação inclusiva e a legislação pertinente à acessibilidade, constata-se a importância da realização de adaptações necessárias para um bom funcionamento com comodidade e segurança para os educandos, os resultados deste procedimento evidenciaram a falta de estrutura na edificação das escolas tendo em vista que são prédios antigos e sem estrutura para atender a diversidades dos nossos alunos.

Keywords: Disability. Accessibility. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata de pesquisas sobre acessibilidade no ambiente escolar. Acessibilidade é a ideia de um mundo sem barreiras, ou seja, o direito de ir e vir, respeitado e colocado em prática, para que se todos respeitassem as diferenças que existem entre as pessoas para se locomover, o mundo seria muito mais justo. A acessibilidade é uma forma de inclusão social que dá a todos a oportunidade de exercer sua escolha individual e, portanto, é uma abordagem focada nas condições e habilidades físicas, sociais e econômicas.

O conceito de mobilidade refere-se ao movimento, atributo associado a pessoas e bens, que liga as necessidades de reassentamento às especificidades de cada território, serviços, facilidades e oportunidades, utilizando um conjunto de informações que podem melhorar as deslocamentos com acesso a bens comuns. A inclusão social não é fruto de doação, ela busca um compromisso pessoal e atitudinal para a melhoria da vida da sociedade como um todo, o direito à plena dignidade para todos. A

falta de conhecimento da sociedade reforça ainda mais a necessidade de buscar esse conhecimento sobre critérios de acessibilidade. Não apenas de acordo com a legislação vigente, mas como uma necessidade de igualdade de direitos de uso e acesso aos espaços públicos. O estatuto garante o direito à cidade para todos, ampliando a visão tradicional de melhoria da qualidade de vida das pessoas. No ambiente escolar, os espaços devem ser democráticos e propiciar o acesso de pessoas com necessidades especiais ou deficiências. No entanto, para que isso aconteça, algumas atitudes precisam ser tomadas em prol da acessibilidade, como a instalação de rampas, grades, adequação dos pisos, revisão dos acessos, adequação dos banheiros e do entorno do ambiente escolar.

Ressalta-se que a educação inclusiva de qualidade é definida como acessível e inclusiva, ou seja, abre oportunidades para grupos historicamente excluídos e apoia as reformas educacionais necessárias para que as escolas ofereçam um ambiente de aprendizagem adequado para fortalecer as alianças. e enfatizar que nenhuma aprendizagem ocorre isoladamente. O estudo deste artigo buscou compreender como é a acessibilidade no ambiente escolar.

É preciso que as pessoas estejam cada vez mais preparadas para trabalhar com esses alunos nas escolas, bem como que a estrutura física seja inclusiva. Depois de interagir com os alunos em cadeiras de rodas, senti grande dificuldade em conseguir lotar esse ambiente escolar. Percebi que essa dificuldade também é muito grande por parte dos professores e de toda a comunidade escolar. Os usuários de cadeira de rodas necessitam, portanto, de melhor apoio nas escolas, socialização com a comunidade

escolar e, sobretudo, interação com o conhecimento, independentemente das limitações físicas.

A acessibilidade arquitetônica nas escolas públicas deve ser entendida como o direito de um cidadão carente de educação e a obrigação do Estado de trabalhar com os municípios para uma escola inclusiva, sem diferenças de acesso e educação para todos. O objetivo deste estudo é verificar a questão da acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida e deficiência em escolas públicas. Objetivos específicos: possibilitar a circulação segura e autônoma de todos; permitir o uso igual de equipamentos para todos os alunos; ter marcações táteis indicando obstáculos que possam causar acidentes a pessoas com deficiência visual; proporcionar aos alunos com deficiência acesso a todos os ambientes, incluindo salas de aula, auditórios, bibliotecas, cantinas, quadras esportivas, terraços e banheiros; possibilitar o conhecimento do direito de acessibilidade dos alunos com mobilidade reduzida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 ESCOLA INCLUSIVA

A educação especial sofreu diversas alterações na busca de educação de qualidade para todos os indivíduos, com isso, a política educacional na perspectiva de melhorias na inclusão das pessoas com deficiências nas escolas comuns cria possibilidades de quebra no paradigma da educação brasileira com leis, decretos e discussões voltadas para a democratização do âmbito escolar.

Ao tratar da educação inclusiva afirma que: Está visa apoiar

as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos. (Sanchez, 2005, p.12).

A compreensão da educação especial nesta perspectiva relaciona-se com o processo de escolarização de práticas das escolas comuns que passaram a mudar a lógica e suas organizações no processo educativo do aluno deficiente. A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino que oferece recursos, serviços e estratégias de acessibilidade ao ambiente escolar. Nesse contexto a escola comum deixa de ser um único sistema de ensino passando a ser paralelo com níveis e etapas próprias.

Segundo a UNESCO (1994 p. 33), “a origem do conceito de Escola Inclusiva deu-se em decorrência de uma concepção comum que condiz com a responsabilidade de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, inclusive aquelas com desvantagens severas”. As crianças devem aprender juntas. Tal consenso concebe as diferenças como condição humana ao passo que tenta adequar a aprendizagem às necessidades da criança em respeito à sua dignidade.

Com o novo conceito de Escola Inclusiva, as políticas educacionais ensejam novas práticas de ensino com o propósito de atendê-la em suas especificidades, garantindo o direito a educação para todos. Para entender um o novo conceito de diferença e multiplicidade de acordo com Silva: “A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso”. Tal como ocorre na aritmética, os múltiplos é sempre é um processo, uma operação, uma ação.

A diversidade é estática, é um estado, é estéril.

A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade PE uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limitase ao existente. A multiplicidade estende e multiplica porífera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. “A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (Silva, 2000, p.100-101).

A diversidade na escola gera a criação de grupos idênticos que acabam sendo formadas por alunos com as mesmas especificidades, mesmas características, ressaltando que ao nos direcionarmos a escola comum inclusiva como modelo aberto a diversidade, admitimos extinguir com a inclusão escolar, eliminando possibilidades dos grupos de alunos com características semelhantes agrupar-se única e exclusivamente entre si, valorizando a diferença e enfatizando que as diversidades podem ser um modelo inclusivo significativo.

A metáfora inclusão é a do caleidoscópio, ou seja, precisa de todos os pedaços para formar as figuras. Portanto assim é a criança que precisa de um ambiente variado, de ajuda de todos para que se desenvolva e consiga atuar dentro de uma sociedade sem limitações. (Mantoan 1997 p. 24).

A abordagem da escola inclusiva é formar um espaço no qual os alunos, a partir da interação com os professores, constroem o conhecimento de acordo com suas habilidades, expressam livremente opiniões e participam ativamente, engajados nas tarefas docentes, desenvolvendo-se como cidadãos, em suas especificidades. diferença.

Uma escola regular pode ser considerada inclusiva quando reconhece e respeita as diferenças dos alunos em seu processo educacional, buscando a participação e o avanço de todos, adotando novos métodos

pedagógicos. Sabe-se que a prática pedagógica vai além das escolas e salas de aula. Mas para uma escola universalmente inclusiva, compreender os direitos e reivindicá-los torna-se uma ferramenta importante para tal mudança educacional. Para que essa escola se torne realidade, é fundamental redefinir e adotar novas alternativas e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão.

O sistema de ensino deve determinar os padrões de gestão democrática da educação geral na educação básica, de acordo com suas características e de acordo com os seguintes princípios: participação escolar; envolvimento da escola e da comunidade local em conselhos escolares comparáveis. Lei LDB nº 9.394/96 artigo 14. Para melhor atender a todos, as escolas devem agora repensar seus projetos político-pedagógicos pautados na governança democrática, ao exigir uma política centralizada pode visar a melhoria da educação, já que tais mudanças não ocorrem por acaso nem por decretos e pensando nisso, as escolas devem reformar seus espaços e rotinas, aprimorar suas atividades extracurriculares para que todos façam bom uso. Para os efeitos da Lei 9.394/96, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de Educação Escolar, atendimento prioritário na rede regular de ensino para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com as Diretrizes de Educação e Lei nº 9.394/96, LDB:

"1º- Haverá, quando necessários serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular 3º- A oferta

de educação especial, dever constitucional do estado, tem como início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil." (Cap. V, art.58).

Portanto não basta apenas inserir um aluno com deficiência é preciso que haja diversidade nos sistemas escolares e mudança na busca desse atendimento para que realmente seja atingido o objetivo proposto na LDB. Criar caminhos abrangentes para os alunos de maneira geral nos permite repensar a maneira de como devemos nos preparar para as mudanças pedagógicas. Salas multifuncionais, cursos preparatórios de capacitação docente, projetos sociais dentre outros, pode ser a chave para uma educação respeitando as diferenças e promovendo o ensino igualitário.

1.2 CONCEITO DE ACESSIBILIDADE

Hoje, a palavra acessibilidade muitas vezes é associada apenas a questões físicas e arquitetônicas, mas denota uma série de dimensões diferentes, complementares e indispensáveis para um processo de inclusão efetivo. Segundo Silva (2000 p. 23) consultora de inclusão e reabilitação, o termo “acessibilidade” foi cunhado recentemente.

Como sociedade, estamos passando por várias fases em relação às práticas sociais para os deficientes. Começou com a prática de exclusão social de pessoas com deficiência por diferentes circunstâncias, e foi mostrado a elas que não faziam parte da maioria das pessoas. Logo a sociedade criou o cuidado segregado dentro das instituições, então começou a praticar a integração social, então abraçou a inclusão social, a filosofia que está sendo desenvolvida hoje para transformar os sistemas sociais em geral.

A acessibilidade é definida como um problema coletivo, não apenas para pessoas com algum tipo de deficiência, mas para pessoas como você e eu, idosos, crianças, deficientes temporários, mulheres com gravidez de alto risco, cardiopatas, obesos, pessoas com deficiência. Use cadeira de rodas, bengala ou muletas, entre outros, que encontrem obstáculos ou obstáculos em sua vida diária que os impeçam de ir e vir. (Constituição, 1988).

É definida pela Lei n.10.098, 2000 como “qualquer entrave/obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”, e podem ser classificadas em “arquitetônicas urbanísticas” as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público, “arquitetônicas na edificação” as existentes no interior dos edifícios públicos e privados, “arquitetônicas nos transportes” as existentes nos meios de transportes e “barreiras nas comunicações” qualquer entrave/obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão, o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação. (BRASIL, 2002, p 240).

A NBR90/50 2004 define a acessibilidade como: a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos. E define acessível como: espaço, edificações, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida.

A acessibilidade em todos os níveis é indispensável à inclusão de todas as pessoas na sociedade dentro do ambiente escolar. Devemos contar com as formas adequadas de pesquisa e divulgação sobre os conceitos de inclusão, acessibilidade à pessoa com deficiência como importantes

aliadas neste processo. Todas as pessoas têm os mesmos direitos a educação sem nenhuma restrição, seja ela moradora de uma cidade em uma capital, de uma cidade do interior ou até mesmo da zona rural, o direito à educação é irrevogável e de todas as pessoas com deficiência ou não.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo consistiu em uma revisão de literatura na qual tentei abordar questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência e oportunidades inclusivas no campo escolar. Baseada em pesquisa qualitativa e bibliográfica, esta pesquisa apresenta uma perspectiva em que o mundo da experiência se entrelaça com o significado e se está imerso no círculo de significados que se constrói.

Trata de um nível de realidade imensurável, ou seja, trabalha com o universo de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e oferece uma perspectiva mais ampla sobre o assunto em estudo. A pesquisa de campo é feita com o objetivo de provar ou mesmo descobrir novos fenômenos ou obter conhecimento e informações sobre um problema para o qual se busca uma resposta ou hipótese sobre as relações entre eles.



Fonte: <https://faccolégioecurso.com.br/a-importancia-da-educacao-inclusiva-no-ambito-escolar/>

O olhar e a sensibilidade do professor em relação às necessidades e as peculiaridades de cada aluno é o que vai potencializar sua prática. Seja ele um aluno de “inclusão” ou não. Aquele que apresenta dificuldade ou não. O que fará a diferença de fato, são a sensibilidade e responsabilidade do professor em meio a esse desafio.

É essencial que haja um esforço não somente no sentido de medir o conhecimento desses alunos, mas conhecer a realidade de cada um e analisar o conhecimento que está sendo construído na formação desse indivíduo.

Estar de frente com as barreiras que impedem o aluno de aprender, não é uma tarefa fácil, isso em função de vários aspectos que já foi apresentado no decorrer do presente trabalho, desde aspectos, sociais, políticos, econômicos, ou a má organização do sistema educacional, porém, vale refletir, qual é o nosso papel enquanto professor, enquanto

sociedade, enquanto família em meio a esse desafio! Temos nos posicionado de forma coerente!

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nível de inclusão não se limita aos alunos com deficiência ou necessidades educativas, mais afetada, cada aluno na sua diversidade de capacidades e dificuldades. Isso mostra a falta de capacitação do corpo docente e a falta de estruturação do ambiente escolar para dar suporte a um espaço inclusivo.

Em vista do exposto, o Supervisor Escolar tem o seguinte problema de pesquisa: Qual a visão, a percepção real e a postura adotada por professores e outros profissionais de ensino diante de situações com crianças com necessidades especiais no cotidiano da escola?

Outro problema é a percepção de como as pessoas com necessidades especiais veem o mundo ao seu redor, quais as dificuldades que enfrentam, quais os preconceitos que enfrentam e os problemas associados à educação dessas pessoas, principalmente a visão de inclusão do professor. Não se trata de conversar com pessoas com necessidades especiais para conhecer seus problemas, mas de observar como a sociedade viu e vê essa pessoa ao longo da história.

Outro ponto é que a escola tem um papel importante a desempenhar, que é a integração do indivíduo à sociedade, independentemente de ser ou não portador de deficiência. Portanto, o papel da escola é integrar, democratizar e não segregar, selecionar, escolher quem pode ter melhores oportunidades na vida social. De acordo com os

pressupostos básicos expressos na Declaração de Salamanca (1994), o ambiente escolar, familiar, profissional ou social não deve ser separado como ponto de partida para a reflexão sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

5. CONCLUSÃO

Incluir pessoas com deficiência nas escolas não é algo simples, e é uma realidade que ainda precisa ser buscada e ofertada adequadamente a esses alunos, pois, apesar da existência de direitos iguais estabelecidos por lei, nem sempre estes são plenamente respeitados. as condições de acesso à escola ineficazes.

A escola é um dos locais mais frequentados pelos indivíduos numa sociedade, pelo que é crescente a necessidade de saber como os edifícios escolares se adaptam à lei da inclusão e adaptação. Com os resultados deste estudo, percebe-se que apenas determinadas estruturas físicas das escolas estão em condições ideais para o livre acesso e permanência de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa, pude constatar que dentro do ambiente escolar, eles ainda têm muito o que fazer para tornar seus espaços físicos totalmente acessíveis aos alunos cadeirantes ou que possuem algum tipo de limitação física. A acessibilidade é hoje um direito dos cidadãos, permitindo a liberdade de frequentar a escola onde se inicia a sua vida académica, a educação para a cidadania e, respetivamente, a sua vida profissional.

Observou-se que existem leis em nosso país que garantem a educação como direito de todos e dever da família e do Estado. Cabe às

nossas escolas se adequarem para acolher esse público e oferecer uma trajetória educacional de forma igualitária, se desfazendo dos antigos preconceitos e reconstruindo seu espaço educacional.

Em geral, o direito de acesso à escola deve ser claramente definido pelo Estado e pelo município, principal provedor desses direitos. A presença de um cadeirante em uma escola totalmente acessível pode promover uma experiência de liberdade de tempos e espaços propícios à sua formação e socialização. É isso que desejo para as nossas escolas, que todas as crianças em idade escolar estudem e convivam no mesmo espaço em constante aperfeiçoamento, uma educação gratuita e que respeite as diferenças.

Conclui-se, sem dúvida, que o ambiente escolar necessita de adaptações em termos de acessibilidade para alunos com deficiência, sendo estas adaptações fundamentais para o livre acesso dos alunos com deficiência, bem como para a sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Ed. Pearson, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2.

ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988.

COMITE DE AJUDAS TECNICAS, CAT, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Brasília, 2007. UNESCO.

Declaração de Salamanca sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica:** como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, v. 5, 2011.

MÜLLER, Antônio José (Org.). et al. **Metodologia científica.** Indaial: Uniassevi, 2013.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.

MANTOAN, M.T.H. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: SENAC, 1997.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Vozes, 2000.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão.** Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

CAPÍTULO 03

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simeibe Conceição dos Anjos

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simeibe Conceição dos Anjos¹

RESUMO

O ato de aprender é inerente à existência humana e tem início desde o nascimento. Diversos autores abordam essa temática, entre eles Lev Seminovitch Vygotsky (1896–1934), que defende uma visão de desenvolvimento baseada em um organismo ativo, cujo pensamento se constrói gradativamente em um contexto social e histórico. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo discutir a relevância das brincadeiras e dos jogos lúdicos como instrumentos que favorecem a aprendizagem. Trata-se de uma revisão de literatura com base em livros, dissertações e artigos científicos disponíveis em bases como o Google Acadêmico e revistas especializadas. Os resultados apontam que o lúdico é essencial no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social das crianças. Observa-se, porém, que as práticas lúdicas vêm sendo substituídas pela alfabetização precoce, o que pode comprometer o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Lúdico. Infância. Conhecimento. Educação. Aprender brincando.

ABSTRACT

The act of learning is inherent to human existence and begins at birth. Several authors have addressed this topic, including Lev Seminovitch Vygotsky (1896–1934), who advocated a vision of development based on an active organism, whose thinking is gradually constructed within a social and historical context. In this sense, this work aims to discuss the relevance of play and games as tools that promote learning. This is a literature review based on books, dissertations, and scientific articles available in databases such as Google Scholar and specialized journals. The results indicate that

¹Faculminas, Brasil.

play is essential in the teaching-learning process, promoting children's emotional, affective, cognitive, and social development. However, it is observed that playful practices are being replaced by early literacy, which can compromise the student's overall development.

Keywords: Playful. Childhood. Knowledge. Education. Learning through play.

1. INTRODUÇÃO

O ato de aprender é um aspecto fundamental da existência humana e manifesta-se desde o nascimento. O primeiro aprendizado da infância ocorre quando o bebê aprende a chamar a atenção da mãe por meio do choro. A partir daí, adapta-se ao ambiente, desenvolve coordenação motora e linguagem. Assim, a aprendizagem se constrói gradativamente, configurando-se como um processo contínuo e essencial. Entre os principais teóricos do desenvolvimento humano, destaca-se Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), que compreende a aprendizagem como resultado da interação social e histórica. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, e as práticas educativas têm papel central na promoção dessas transformações. A educação lúdica abrange atividades realizadas pela criança, independentemente da idade, e é relevante por estar presente em todas as etapas da vida. O termo “lúdico” refere-se a tudo que envolve jogos e brincadeiras, e quando aplicado à educação, atua como ferramenta pedagógica capaz de potencializar o ensino e a assimilação de conteúdos. Assim, o lúdico representa um importante recurso para o trabalho docente e para a formação integral do aluno.

Durante o processo educacional, é fundamental que o professor

compreenda o valor das brincadeiras e de suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Desde cedo, o brincar faz parte do universo da criança, promovendo socialização, respeito, compreensão de regras e aprendizagem prazerosa. O presente trabalho tem, portanto, o objetivo de evidenciar a relevância das brincadeiras e dos jogos lúdicos como instrumentos que contribuem para a aprendizagem infantil.

Objetivo geral:

Compreender o papel do lúdico e seus aspectos relevantes para a aprendizagem infantil.

Objetivos específicos:

- Relatar o papel do professor na educação infantil;
- Apontar aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem;
- Destacar a importância do lúdico no ensino infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente é elemento essencial para a qualidade da educação, pois influencia diretamente a forma como o conhecimento é construído. Para garantir uma prática eficiente, o professor deve desenvolver competências que o capacitem a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Santos (2011), o sucesso docente depende de formação contínua e aperfeiçoamento constante.

Zaias (2011) defende que a formação do professor deve ser pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, favorecendo a autonomia intelectual

e a autoformação. Para Castro (2003), o docente precisa dominar os conceitos de sua área e compreender as atividades básicas do desenvolvimento infantil.

Cabe ao professor planejar atividades que estimulem a autonomia e a resolução de problemas. O planejamento deve considerar a faixa etária e as necessidades dos alunos, visando ao desenvolvimento integral.

Historicamente, a educação infantil era função da família, sobretudo da mãe, responsável pelos cuidados e pela transmissão de valores. No entanto, a infância era curta, e as crianças assumiam responsabilidades precocemente. No passado, a alta mortalidade infantil era consequência de fatores como má nutrição e condições precárias de higiene e saúde (OLIVEIRA, 2004).

Com o avanço das políticas públicas, especialmente após a Constituição de 1988, a creche passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, ampliando a responsabilidade social na formação infantil.

Os jogos infantis exercem papel fundamental na cultura lúdica, pois permitem à criança recriar o meio e internalizar valores sociais. Segundo Hizzi e Haydt (1987), o jogo vai além da recreação: ele contribui para a assimilação da realidade e expressa ideais culturais e comunitários.

O desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir da interação entre fatores biológicos, sociais e históricos. Vygotsky (1996) ressalta que o aprendizado ocorre de maneira integrada e mediada pelo contexto cultural e social.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, fundamentada na análise de livros, dissertações e artigos científicos obtidos em bases de dados como o Google Acadêmico e revistas especializadas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a metodologia científica é o conjunto de procedimentos sistematizados que assegura a validade dos resultados. Rabelo (2002) define o método científico como um processo organizado de investigação, voltado à análise e à compreensão de fenômenos acadêmicos e sociais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ludicidade constitui um recurso essencial na prática pedagógica, pois torna o processo de ensino mais prazeroso e dinâmico. Jogos, brincadeiras, músicas e danças auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de estimular a criatividade e fortalecer vínculos interpessoais.

Entretanto, observa-se que as brincadeiras tradicionais têm sido substituídas por atividades tecnológicas desprovidas de função educativa. Essa mudança limita o tempo de lazer criativo e pode antecipar responsabilidades, comprometendo o desenvolvimento infantil equilibrado.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que o lúdico é indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento emocional, afetivo,

cognitivo e social das crianças. Observa-se, porém, que a valorização excessiva da alfabetização precoce e das exigências curriculares reduz o espaço destinado ao brincar.

As atividades lúdicas tradicionais devem ser reconhecidas como ferramentas pedagógicas eficazes. O uso intencional e consciente do lúdico requer do educador sensibilidade, planejamento e compromisso, de modo que a aprendizagem se torne significativa para alunos e professores.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C. T.; CASTRO JUNIOR, A.; MENESES, C. B. M.; RAUBER, M. Utilizando Programação Funcional em Disciplinas Introdutórias de Computação. In: XI Workshop de Educação em Computação – WEI, Campinas/SP, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Método de pesquisa. UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, N. C.; STRUETT, M. A. M.; BORGONHONI, P.; MACHADO, H. P. V. A inserção da mulher empreendedora no mundo dos negócios. Caderno de Administração UEM, 12(2):47–61, 2004.

SANTOS, D. F. Q. Formação do professor para a pedagogia hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Goiânia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZAIAS, E. O currículo da escola no hospital: uma análise do Serviço de

Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH-PR. Ponta Grossa: UFGP, 2011.

CAPÍTULO 04

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM A ADIÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vitor de Souza Batista

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM A ADIÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vitor de Souza Batista¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento de competências no currículo escolar com a adição de mídias digitais, buscando compreender como essa integração pode potencializar a aprendizagem. A análise demonstra que recursos como vídeos educativos, jogos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas colaborativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. Entre os principais impactos, destacam-se a personalização do ensino, que adapta conteúdos e ritmos às necessidades individuais, e a aprendizagem colaborativa e comunicação ativa, que fortalece a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a inserção de tecnologias promove a familiaridade com ferramentas digitais e incentiva o uso ético e crítico da tecnologia, competências essenciais no século XXI. Quando incorporadas de maneira estratégica e planejada, essas ferramentas não apenas potencializam o processo de aprendizagem, mas também promovem um ambiente escolar mais interativo, inclusivo e adaptável, capaz de responder às demandas cognitivas, socioemocionais e digitais do século XXI.

Palavras-chave: Mídias digitais. Currículo escolar. Desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

This study aims to investigate the development of competencies in the school curriculum through the integration of digital media, seeking to understand how this incorporation can enhance learning. The analysis shows that resources such as educational videos, digital games, virtual learning environments, and collaborative platforms support the

¹MUST University, Estados Unidos.

development of cognitive, socio-emotional, and digital competencies. Among the main impacts are personalized learning, which adapts content and pacing to individual needs, and collaborative learning and active communication, which strengthen cooperation and collective knowledge construction. Furthermore, the introduction of technologies fosters familiarity with digital tools and encourages the ethical and critical use of technology, competencies essential in the 21st century. When strategically and thoughtfully implemented, these tools not only enhance the learning process but also promote a more interactive, inclusive, and adaptable school environment, capable of meeting the cognitive, socio-emotional, and digital demands of the 21st century.

Keywords: Digital media. School curriculum. Competency development.

1 INTRODUÇÃO

O avanço acelerado das tecnologias digitais nas últimas décadas tem provocado transformações profundas nos ambientes educacionais, impactando tanto as práticas docentes quanto às experiências de aprendizagem. Nesse cenário, as mídias digitais assumem um papel importante no processo educativo contemporâneo, favorecendo dinâmicas mais interativas, colaborativas e personalizadas. Incluir as mídias digitais no currículo escolar tornou-se uma necessidade que não dá para ignorar na educação contemporânea, sobretudo diante das transformações tecnológicas e sociais do século XXI. Diferentes tipos de mídias digitais como vídeos, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas colaborativas oferecem recursos diversificados que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais dos estudantes (Santos et al., 2024).

Estudos recentes indicam que vídeos educativos e animações facilitam a compreensão de conteúdos complexos, favorecendo diferentes

estilos de aprendizagem e promovendo a retenção do conhecimento (Santos et al., 2024). Jogos digitais, por sua vez, têm se mostrado ferramentas eficazes para estimular habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, ao mesmo tempo em que aumentam o engajamento dos alunos por meio de experiências lúdicas (Pereira & Oliveira, 2024). Plataformas colaborativas, como ambientes virtuais e redes sociais educacionais, contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, ao permitir a comunicação, cooperação e construção coletiva do conhecimento (Souza & Almeida, 2024).

Apesar do crescimento exponencial do uso das mídias digitais no ambiente escolar, ainda existem lacunas significativas quanto à compreensão sobre quais tipos específicos dessas mídias são mais eficazes para o desenvolvimento de competências pedagógicas determinadas pelo currículo escolar. Embora diferentes recursos digitais, como vídeos, jogos, plataformas colaborativas e ambientes virtuais, apresentem potencialidades distintas, a ausência de uma aplicação estratégica e alinhada às habilidades desejadas pode comprometer os resultados educacionais (Linhares et al., 2025). Assim, a problemática que orienta este trabalho é: Quais competências podem ser potencializadas nos estudantes por meio da integração de mídias digitais no currículo escolar.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é investigar de que forma a integração de mídias digitais no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de competências, visando compreender como essa relação pode ser mediada pedagogicamente para potencializar a

aprendizagem dos estudantes.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter descritiva e qualitativa. A pesquisa bibliográfica busca relações entre conceitos, características e ideias, muitas vezes unindo dois ou mais temas (Mattar & Ramos, 2021). A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de busca em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar* e periódicos especializados em mídias digitais e educação, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, tais como “desenvolvimento de competência”, “currículo escolar”, e “mídias digitais”.

A primeira seção do trabalho trata-se da introdução, problematização, objetivo e metodologia. Na segunda seção refere-se a fundamentação teórica. Já a terceira remete às considerações finais. Por fim, a quarta seção cita as referências bibliográficas.

2 MÍDIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

2.1 Mídias Digitais na Educação: Conceitos e Classificações

As mídias digitais têm transformado significativamente o ambiente educacional, proporcionando novas formas de ensinar e aprender. Segundo Almeida et al. (2021), as mídias digitais compreendem uma variedade de recursos tecnológicos e comunicacionais que facilitam o acesso, à produção e ao compartilhamento de informações em ambientes virtuais. No contexto escolar, essas mídias são ferramentas que possibilitam a diversificação das práticas pedagógicas e a ampliação das oportunidades

de aprendizagem.

As mídias digitais podem ser classificadas em diferentes tipos, conforme suas características técnicas e pedagógicas. Entre as mais comuns, destacam-se:

Vídeos educativos e animações: São recursos audiovisuais que facilitam a compreensão de conteúdos complexos por meio da representação visual e sonora, contribuindo para a aprendizagem multimodal (Rodrigues & Rocha, 2018). Vídeos oferecem flexibilidade para o aluno assistir em seu próprio ritmo e podem ser usados tanto para apresentação de conceitos quanto para a exemplificação prática.

Jogos digitais: São ferramentas que utilizam elementos lúdicos para engajar os estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração (Fernandes et al., 2021). Jogos digitais permitem a aprendizagem ativa e podem ser utilizados para simular cenários complexos que exigem tomada de decisão.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Plataformas que integram diversos recursos digitais para a organização e mediação do processo de ensino-aprendizagem, como

fóruns, quizzes, materiais multimídia e sistemas de avaliação (Martins et al., 2016). Os AVAs são importantes para a personalização do ensino, pois possibilitam que os estudantes avancem conforme seu ritmo e necessidades.

Plataformas colaborativas e redes sociais educativas: Espaços virtuais que incentivam a interação, a comunicação e a construção coletiva

do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas (Silva & Souza, 2020). Essas plataformas permitem o trabalho em grupo mesmo em contextos remotos e promovem o engajamento dos alunos.

Podcasts e blogs: Recursos que incentivam a expressão oral e escrita, além da organização e compartilhamento de ideias e conhecimentos. São mídias que contribuem para a formação de competências comunicativas e para o desenvolvimento do pensamento crítico (Santos & Lima., 2020).

Cada tipo de mídia digital possui potencialidades específicas que, quando integradas de forma intencional ao currículo, podem contribuir para a formação integral dos estudantes, alinhando-se às competências exigidas pela educação contemporânea (Johnson et al., 2021).

2.2 Desenvolvimento de Competências a partir do Uso das Mídias Digitais

O uso das mídias digitais no ambiente escolar tem se mostrado um potente mecanismo para o desenvolvimento de diversas competências essenciais para a formação integral dos estudantes no século XXI. Essas competências vão além do domínio técnico das ferramentas digitais, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais e habilidades para a aprendizagem autônoma e colaborativa (Santos & Lima., 2020). O desenvolvimento dessas competências está diretamente ligada à mediação pedagógica realizada pelos professores, que devem estar preparados para integrar as mídias digitais de forma estratégica, alinhada aos objetivos do currículo e às necessidades dos estudantes (Pereira & Oliveira, 2021).

Competências cognitivas: As mídias digitais contribuem para o desenvolvimento das competências cognitivas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade analítica. Jogos digitais, por exemplo, estimulam a tomada de decisão, o raciocínio lógico e a capacidade de enfrentar desafios complexos em contextos simulados (Fernandes et al., 2021). Além disso, vídeos educativos, quando utilizados estrategicamente, facilitam a compreensão de conceitos abstratos e promovem a aprendizagem multimodal (Rodrigues & Rocha, 2018).

Competências socioemocionais: A integração de plataformas colaborativas e redes sociais educativas tem mostrado impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Silva e Souza (2020) destacam que essas mídias favorecem a comunicação, a empatia, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. O ambiente digital, ao promover a interação entre estudantes de diferentes contextos, contribui para a formação de habilidades interpessoais essenciais para o convívio social e o trabalho em equipe.

Competências digitais: Além das competências cognitivas e socioemocionais, as mídias digitais são fundamentais para o desenvolvimento das competências digitais propriamente ditas, que envolvem o uso crítico, ético e eficiente das tecnologias da informação e comunicação (Martins et al., 2016). Ambientes virtuais de aprendizagem e outras plataformas digitais incentivam a autonomia do aluno, permitindo que ele gerencie seu próprio ritmo de estudo, organize o tempo e faça escolhas informadas sobre os recursos a serem utilizados, promovendo a

autorregulação e a metacognição (Almeida et al., 2021).

2.3 Integração das Mídias Digitais no Currículo Escolar

Adicionar as mídias digitais nos currículos escolares representa uma transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. As mídias digitais vão além de simples recursos tecnológicos, atuam como instrumentos pedagógicos que potencializam o aprendizado, promovem a participação ativa dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais (Almeida et al., 2021).

O impacto das mídias digitais nos currículos se manifesta principalmente na personalização do ensino. Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem adaptativa, ambientes virtuais, simuladores e softwares educacionais, permitem que os conteúdos sejam apresentados de acordo com o ritmo, interesse e necessidade de cada estudante (Costa & Silva, 2020). Isso favorece uma aprendizagem mais significativa, estimulando habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e análise de informações.

Além disso, as mídias digitais promovem aprendizagem colaborativa e comunicação ativa, aspectos essenciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Plataformas como *Google Workspace*, *Microsoft Teams* e fóruns educativos possibilitam que os alunos interajam, compartilhem ideias e construam conhecimento coletivamente, fortalecendo competências de colaboração, empatia e

responsabilidade social (Santos & Lima, 2020).

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de competências digitais, que se tornou imprescindível para a formação de cidadãos preparados para o século XXI. A familiaridade com ferramentas digitais, o uso ético e crítico da tecnologia e a capacidade de interpretar, organizar e apresentar informações em ambientes digitais são habilidades diretamente impactadas pela integração das mídias digitais no currículo escolar (Pereira & Lima, 2019).

Os estudos indicam que ambientes colaborativos virtuais são promissores para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe (Silva & Souza, 2020; Santos & Lima, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender o desenvolvimento de competências a partir da adição de mídias digitais no currículo escolar, isso implica em reconhecer que essas ferramentas, quando integradas de forma intencional e planejada, têm potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Essa integração favorece o fortalecimento de competências cognitivas, ao promover o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a resolução de problemas por meio de recursos como vídeos educativos, jogos digitais e animações interativas, que tornam a aprendizagem mais concreta e significativa.

No campo das competências socioemocionais, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas colaborativas demonstraram ser ambientes

férteis para estimular a empatia, a cooperação e a aprendizagem colaborativa e comunicação ativa, elementos essenciais para o trabalho em equipe e para a construção coletiva do conhecimento. Já no âmbito das competências digitais, a integração das mídias no currículo amplia a familiaridade com ferramentas digitais, promovendo também o uso ético e crítico da tecnologia, aspecto imprescindível para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira responsável e consciente no mundo digital.

Um ponto central identificado é que as mídias digitais possibilitam a personalização do ensino, adaptando conteúdos, ritmos e abordagens às necessidades e interesses de cada estudante. Essa personalização, associada a metodologias ativas e à mediação pedagógica qualificada, potencializa a autonomia do aluno e estimula a autorregulação da aprendizagem. Assim, conclui-se que a adição de mídias digitais ao currículo escolar, quando articulada de maneira estratégica, contribui para o desenvolvimento equilibrado e integrado de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. Mais do que simples recursos tecnológicos, essas ferramentas se tornam mediadoras de experiências de aprendizagem significativas, capazes de preparar os estudantes para responder de forma crítica, criativa e colaborativa aos desafios complexos do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J. S., Silva, R. P., & Costa, L. M. (2021). Reflexões acerca das práticas de letramento em tempos de mídias digitais. *Revista GESec*, 5(2), 45–60.

<https://revistagesec.org.br/secretariado/article/download/1573/776/6068>

Costa, L., & Silva, R. (2020). Tecnologias digitais e a personalização do currículo escolar. *Educação e*

15.

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/741259/2/Ebook_ferramentas_tecnologicas.pdf

Fernandes, C., Almeida, J. S., & Costa, L. M. (2021). Game Criativo: Desenvolvendo habilidades de pensamento computacional, leitura e escrita através da criação de jogos. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 29(1), 55–70. https://www.researchgate.net/publication/357008950_Game_Criativo_Desenvolvendo_Habilidades_de_Pensamento_Computacional_Leitura_e_Escrita_Atraves_da_Criacao_de_Jogos

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2021). The NMC Horizon Report: 2021 Higher Education Edition. EDUCAUSE. <https://library.educase.edu/resources/2021/4/nmc-horizon-report-2021-higher-education-edition>

Linhares, K. V., Marques, D., Martins, E. S., Silva, E. M., & Breancini, A. M. (2025). *Benefícios percebidos pelos educadores e alunos no uso de mídias digitais na educação*. *Revista Missioneira*, 31(1), 45–60. <https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/download/65/54/189>

Martins, F., Rocha, R., & Oliveira, T. (2016). Ambientes virtuais de aprendizagem e mediação pedagógica: potencialidades e desafios. *Revista de Educação a Distância*, 18(1), 23–38. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/73979/1/2023_tcc_camsilva.pdf

Mattar, J. A., & Ramos, M. A. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.

Pereira, A. F., & Lima, J. P. (2019). Mídias digitais e o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 24(3), 45–60.

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/18079/10407/45098>

Pereira, A. F., & Oliveira, A. P. (2024). *Possibilidades e desafios do uso de jogos digitais na educação: uma revisão bibliográfica*. *Revista Informação & Informação*, 29(2), 1–23. <https://www.uel.br/revistas/informacao/article/download/47689/51418/285681>

Rodrigues, T., & Rocha, R. (2018). Vídeos educativos e animações: estratégias de ensino multimodal. *Revista RSD*, 7(2), 112–130. <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/41479/33712/441508>

Santos, R. P., & Lima, F. M. (2020). Podcasts e blogs educativos: contribuições para competências comunicativas e socioemocionais. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 45–60. <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/4151/5792/16854>

Santos, R. P., Silva, F. A., & Costa, L. M. (2024). *A educação conectada: o papel das mídias digitais na aprendizagem contemporânea*. *Revista REASE*, 6(2), 112–130. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18681>

Silva, E. S., & Souza, L. M. (2020). Ambientes colaborativos e plataformas digitais na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 112–130. https://www.researchgate.net/publication/345254186_Tecnologias_digitais_na_educacao

Souza, D. S., & Almeida, R. C. (2024). O papel vital das ferramentas colaborativas na educação: uma análise crítica. *Revista New Science*, 12(3), 78–92. <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6509>

CAPÍTULO 05

DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES DAS TDIC NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando
Aline Baierle Pauleski Lando

DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES DAS TDIC NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando¹
Aline Baierle Pauleski Lando²

RESUMO

Este capítulo examina a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional contemporâneo, enfatizando sua relevância diante das demandas da sociedade em rede e da necessidade de desenvolver competências digitais, pensamento crítico e adaptabilidade. O objetivo central consiste em discutir os desafios, limitações e potencialidades do uso das TDIC nas instituições escolares, destacando o papel do professor como mediador do conhecimento e a importância de práticas pedagógicas inovadoras. A metodologia adotada fundamentou-se em revisão bibliográfica, com levantamento em bases acadêmicas reconhecidas, priorizando estudos recentes sobre o tema. Os resultados indicam que, embora as TDIC ampliem as possibilidades de aprendizagem significativa, sua efetiva integração enfrenta barreiras como insuficiência de infraestrutura, desigualdade de acesso, necessidade de formação continuada dos docentes e riscos de uso superficial das ferramentas digitais. O artigo também apresenta estratégias pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas e personalização do ensino, ressaltando que o uso da tecnologia deve ser planejado, reflexivo e ético. Conclui-se que a superação desses desafios requer investimentos em infraestrutura, políticas públicas inclusivas e formação docente permanente, visando uma educação mais equitativa e inovadora.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Educação. Inovação Pedagógica. Formação Docente. Inclusão Digital.

¹MUST University, Estados Unidos.

²Faculdade Iguaçu, Brasil.

ABSTRACT

This chapter analyzes the integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) within the contemporary educational context, emphasizing their significance in response to the demands of a networked society and the imperative to foster digital competencies, critical thinking, and adaptability. The central objective is to discuss the challenges, limitations, and potentialities associated with the use of DICT in schools, highlighting the teacher's role as a knowledge mediator and the importance of innovative pedagogical practices. The adopted methodology is based on a bibliographic review conducted in recognized academic databases, prioritizing recent studies on the subject. The findings indicate that, although DICT expand opportunities for meaningful learning, their effective integration faces barriers such as insufficient infrastructure, unequal access, the need for ongoing teacher training, and risks related to the superficial use of digital tools. The article also presents innovative pedagogical strategies, including active methodologies and personalized learning, emphasizing that the use of technology should be planned, reflective, and ethical. It is concluded that overcoming these challenges requires investments in infrastructure, inclusive public policies, and permanent teacher training, aiming at a more equitable and innovative education.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies. Education. Pedagogical Innovation. Teacher Training. Digital Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional atual representa uma transformação significativa nos modos de organização dos processos de ensino e aprendizagem. Em meio a um cenário marcado pela intensa velocidade e constante fluxo de informações, as TDIC assumem papel central na mediação do conhecimento, consolidando-se como instrumentos indispensáveis para a preparação de indivíduos capazes de

enfrentar as demandas de uma sociedade em permanente transformação. Essa relevância torna-se ainda mais evidente diante das exigências contemporâneas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico e flexibilidade, atributos essenciais para a atuação no século XXI.

No contexto educacional, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) mantém a centralidade do professor como figura essencial na mediação dos processos de aprendizagem. Pesquisas acadêmicas indicam que a aprendizagem significativa é favorecida quando novos conteúdos dialogam com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, o que requer abordagens pedagógicas planejadas e contextualizadas. Nesse sentido, o uso das TDIC deve ser pautado por um planejamento criterioso, aliado à criatividade e à reflexão crítica, de modo a transcender a simples transmissão de informações. O objetivo é promover a construção ativa do conhecimento, estimular a autonomia intelectual e fortalecer o protagonismo dos alunos no processo educativo.

A consolidação da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar encontra barreiras expressivas tanto no âmbito estrutural quanto pedagógico. Entre os principais desafios, sobressaem-se a insuficiência de infraestrutura tecnológica adequada, as disparidades de acesso entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos, a necessidade de formação continuada dos docentes e o risco de uma apropriação meramente tecnicista ou superficial dos recursos digitais.

Este artigo adota como metodologia a revisão bibliográfica, visando analisar as principais discussões teóricas e empíricas sobre a inserção das TDIC na educação. O levantamento foi realizado em bases acadêmicas reconhecidas, priorizando estudos recentes que abordam tanto as potencialidades quanto os limites da integração tecnológica em diferentes realidades escolares. A estrutura do artigo está organizada da seguinte maneira: após esta introdução, apresenta-se um panorama conceitual das TDIC e sua evolução no campo educacional; em seguida, discutem-se os desafios e limites enfrentados pelas escolas e professores na adoção dessas tecnologias, posteriormente, exploram-se estratégias pedagógicas inovadoras e as potencialidades das TDIC para a promoção de uma aprendizagem significativa; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, com recomendações para futuras pesquisas e políticas públicas voltadas à integração das tecnologias digitais na educação.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente educacional contemporâneo representa uma mudança paradigmática profunda nas formas de ensinar e aprender. Apesar desse avanço, o processo de integração das TDIC é atravessado por desafios, limitações e tensões, que se manifestam em dimensões pedagógicas, estruturais e culturais. Segundo Kenski (2015), as tecnologias sempre fizeram parte da trajetória humana, estando presentes desde épocas remotas. No cenário educacional atual, as TDIC consolidam-se como

ferramentas indispensáveis para a construção do conhecimento, especialmente em um contexto caracterizado por intensa conectividade e constante transformação.

A tecnologia, por si só, não transforma a educação. Ela potencializa mudanças quando articulada a projetos pedagógicos inovadores, mas depende fundamentalmente do professor, que precisa assumir o papel de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. O professor é o elo entre o estudante e o conhecimento, e sua atuação é indispensável para que as tecnologias sejam efetivamente integradas ao processo educativo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. (Kenski, 2015, p. 44)

Nesse cenário, as tecnologias digitais não substituem a atuação do professor, nem asseguram, de modo isolado, a efetividade da aprendizagem significativa. Segundo a teoria da aprendizagem significativa, o elemento mais determinante para esse processo é o conhecimento prévio do estudante. A aprendizagem se aprofunda quando novas informações se articulam, de maneira não arbitrária e substancial, aos saberes já presentes na estrutura cognitiva do aluno, conhecidos como subsunçores (Moreira, 2010, p. 2). Portanto, a incorporação das TDIC deve estar vinculada a propostas pedagógicas que levem em conta o contexto dos alunos, seus conhecimentos prévios e os objetivos educacionais previamente definidos.

A introdução das tecnologias digitais na escola exige planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e criatividade. Não se trata de simplesmente substituir o quadro-negro pelo computador, mas de repensar práticas, metodologias e objetivos. O desafio está em criar ambientes de aprendizagem que estimulem a pesquisa, a autoria e a colaboração, utilizando as ferramentas digitais como meios para a construção coletiva do conhecimento, e não apenas como suporte para a transmissão de conteúdo. (Moran, 2007,

A rapidez e a fluidez com que as informações circulam na sociedade contemporânea, caracterizada por Castells (2002) como sociedade em rede, alteram profundamente tanto a natureza do conhecimento quanto os modos de sua apropriação. Hargreaves (2004) amplia essa análise ao destacar a urgência de uma educação voltada para a formação de sujeitos capazes de aprender de forma contínua e de se adaptar a contextos tecnológicos em permanente transformação. Nesse cenário, o docente assume um papel de mediador multifacetado, indo além da simples transmissão de conteúdo para atuar na orientação de processos investigativos, no desenvolvimento da análise crítica e na promoção da síntese reflexiva, possibilitando aos estudantes converterem informações em conhecimento relevante e contextualizado. A instituição escolar, por sua vez, precisa se reinventar como um espaço dinâmico de construção e troca de saberes, no qual as TDIC desempenham o papel de impulsionadoras da colaboração e da inovação.

Na sociedade em rede, o conhecimento deixa de ser estático e passa a ser construído coletivamente, em fluxos contínuos de informação e interação. A escola precisa se adaptar a essa nova lógica, transformando-se em um espaço aberto, flexível e colaborativo, onde professores e alunos aprendem juntos, conectados a múltiplas fontes e saberes. As tecnologias digitais, nesse contexto, são instrumentos que ampliam as possibilidades de comunicação, expressão e construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa, participativa e conectada com as demandas do mundo contemporâneo. (Castells, 2002, p. 33)

Isso requer um entendimento profundo de como as tecnologias podem ser utilizadas para além de meros instrumentos didáticos, promovendo uma cultura de aprendizagem ativa e participativa, onde o

estudante é protagonista de sua jornada educacional. Diante das profundas transformações provocadas pela presença das TDIC na educação, torna-se imprescindível reconhecer que a integração dessas tecnologias não ocorre de forma linear ou isenta de obstáculos.

Embora o potencial das TDIC para promover aprendizagens mais dinâmicas, colaborativas e significativas seja inegável, a realidade escolar ainda é marcada por desafios concretos, como desigualdades no acesso, limitações de infraestrutura, formação docente insuficiente e riscos de uso superficial ou tecnicista das ferramentas digitais. Assim, para avançar na construção de uma educação verdadeiramente inovadora e inclusiva, é necessário analisar criticamente os principais desafios e limites que permeiam a integração das TDIC no cotidiano escolar, tema que será aprofundado no próximo capítulo, evidenciando tanto as barreiras estruturais quanto as exigências de ressignificação do papel docente e de políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento.

3 DESAFIOS E LIMITES DA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NO COTIDIANO ESCOLAR

Apesar do potencial reconhecido das TDIC, a realidade escolar revela limitações significativas em sua efetiva integração. Entre os principais entraves destacados pelos profissionais da educação está a insuficiência de infraestrutura e de conectividade. Muitas instituições públicas de ensino enfrentam a falta de equipamentos apropriados, acesso à internet de qualidade e suporte técnico necessário para a manutenção dos recursos tecnológicos. Essas deficiências estruturais comprometem a

equidade no acesso às tecnologias digitais e limitam as oportunidades para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

A carência de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras é um dos principais entraves à integração efetiva das TDIC no cotidiano escolar. Muitas instituições não dispõem de laboratórios de informática em funcionamento, acesso à internet de qualidade ou mesmo dispositivos suficientes para atender a todos os alunos. Essa desigualdade de acesso contribui para a manutenção e até o aprofundamento das disparidades educacionais, limitando as oportunidades de aprendizagem e inovação, especialmente para estudantes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis. (Bacich & Moran, 2018, p. 32)

Outro desafio recorrente manifesta-se no risco da banalização ou do uso indiscriminado das tecnologias, frequentemente guiado por uma perspectiva tecnicista ou de consumo, onde a ferramenta é empregada sem uma reflexão pedagógica profunda. Nesse contexto, o papel do professor requer uma ressignificação: ele passa a atuar como um mediador do conhecimento, um orientador ético e um curador de conteúdo.

O uso indiscriminado das tecnologias digitais no ambiente escolar pode levar à superficialidade no processo de aprendizagem, à dispersão da atenção e à valorização excessiva do consumo de informações em detrimento da reflexão crítica. A escola precisa assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de utilizar as TDIC de maneira ética, responsável e criativa, promovendo a autoria, a análise e a produção de sentidos. Para isso, é imprescindível que o trabalho pedagógico com as tecnologias seja pautado por intencionalidade, planejamento e avaliação constante dos resultados e impactos no desenvolvimento dos estudantes. (Demo, 2011, p. 89)

Moran, Masetto e Behrens (2010) descrevem esse novo perfil docente como aquele que exerce múltiplas funções: intelectual, emocional, gerencial e comunicacional.

O professor que atua em ambientes mediados por tecnologias digitais precisa assumir uma postura multifacetada, sendo ao mesmo tempo mediador, orientador, pesquisador e curador de informações. Ele deve ser capaz de criar situações de aprendizagem que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes, utilizando as TDIC não apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos centrais na construção do conhecimento. Essa ressignificação do papel docente exige abertura para o novo, disposição para o aprendizado contínuo e sensibilidade para lidar com as demandas e desafios de uma sociedade em constante transformação. (Moran, Masetto & Behrens, 2010, p. 27)

Cabe, portanto, ao educador, selecionar e integrar as tecnologias de forma crítica, respeitando as especificidades de cada turma e os objetivos educacionais propostos. Além disso a sobrecarga de estímulos digitais e a consequente fragmentação da atenção configuram-se como desafios emergentes para o processo de aprendizagem. Demo (2011) ressalta que a competência tecnológica não deve se limitar ao domínio técnico das ferramentas, mas deve abranger também a leitura crítica, a autoria, a interpretação e a produção de significados. Dessa forma, cabe à escola promover uma educação que ultrapasse o consumo passivo de informações, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, competências indispensáveis no contexto do século XXI.

A heterogeneidade presente entre as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, localizadas em áreas urbanas ou rurais, e nos diferentes níveis educacionais, intensifica a complexidade da integração das tecnologias, resultando em desigualdades tanto no acesso quanto na qualidade da experiência educacional mediada pelas TDIC. Tal diversidade demanda a formulação de políticas públicas e investimentos específicos,

voltados para as particularidades de cada realidade, com o objetivo de reduzir as disparidades e assegurar que o potencial inovador das tecnologias digitais esteja ao alcance de todos os estudantes.

A superação das desigualdades no acesso e uso das TDIC na educação depende de políticas públicas consistentes, que considerem as especificidades regionais, os diferentes níveis de ensino e as condições reais das escolas. É fundamental investir em infraestrutura, formação docente, produção de conteúdos digitais de qualidade e em ações que promovam a inclusão digital de todos os estudantes. Apenas assim será possível garantir que as tecnologias cumpram seu papel de democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para a construção de uma educação mais justa e inovadora. (Bacich & Moran, 2018, p. 54)

Ao analisar os desafios e limites enfrentados pelas escolas na integração das TDIC, evidencia-se que a superação dessas barreiras exige não apenas investimentos em infraestrutura e formação docente, mas também uma mudança de perspectiva pedagógica. O enfrentamento das desigualdades, a resignificação do papel do professor e o uso crítico e intencional das tecnologias são condições fundamentais para que as TDIC possam, de fato, democratizar o acesso ao conhecimento e promover uma educação mais justa e inovadora. Nesse sentido, o próximo capítulo avança para discutir as potencialidades das TDIC e as estratégias pedagógicas inovadoras que podem ser adotadas, destacando como metodologias ativas, personalização do ensino e criação de ambientes colaborativos podem transformar o cotidiano escolar e potencializar aprendizagens significativas, preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

3 POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA INOVADORAS COM AS TDIC

A formação de competências indispensáveis para o século XXI exige a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de metodologias ativas, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a personalização do processo de aprendizagem. Conforme aponta o relatório do National Research Council (2015), a educação contemporânea deve integrar, de forma articulada, os aspectos cognitivos, interpessoais e intrapessoais, visando preparar os estudantes para enfrentar os desafios impostos pela sociedade atual.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) assumem papel de destaque como aliadas do processo educativo, desde que sua utilização seja planejada, reflexiva e pautada por princípios éticos. Como destaca Moran (2015), a tecnologia, quando bem utilizada, potencializa a aprendizagem e amplia as possibilidades de interação e construção do conhecimento.

A implementação de plataformas educacionais, aplicativos colaborativos, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de autoria pode enriquecer significativamente o ambiente escolar, promovendo maior participação dos estudantes. No entanto, a eficácia desses recursos está condicionada à mediação docente qualificada e à adaptação ao contexto pedagógico.

Segundo Kenski (2015), a inserção das tecnologias na educação não garante, por si só, a melhoria da qualidade do ensino. É fundamental que haja intencionalidade pedagógica e formação adequada dos

professores para que as TDIC possam, de fato, contribuir para práticas mais inovadoras e transformadoras. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como um meio para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e equitativas, e não como um fim em si mesma.

A inovação pedagógica, impulsionada pelas TDIC, permite que educadores desenvolvam abordagens mais flexíveis e adaptativas, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo um aprendizado mais engajador e relevante. Como aponta Valente (2014), as TDIC oferecem um amplo leque de possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem imersivos e interativos, capazes de superar as limitações físicas da sala de aula tradicional. O uso de simulações, realidade virtual, realidade aumentada e inteligência artificial pode proporcionar experiências de aprendizagem mais concretas e estimulantes, facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Segundo Moran (2015), a aprendizagem mediada por tecnologias digitais favorece a construção de saberes de maneira colaborativa, criativa e personalizada, tornando o estudante protagonista do seu próprio processo formativo. Além disso, as ferramentas de autoria e publicação digital permitem que os estudantes se tornem produtores de conhecimento,

desenvolvendo competências em pesquisa, escrita e comunicação. A colaboração online, viabilizada pelas TDIC, possibilita que alunos de diferentes contextos e localidades trabalhem juntos em projetos, fomentando habilidades interpessoais e interculturais essenciais no mundo globalizado. Para maximizar essas potencialidades, é fundamental que as instituições de ensino invistam tanto em tecnologia quanto na formação

continuada dos docentes. Como ressalta Kenski (2015), a formação permanente dos professores é condição indispensável para que a integração das TDIC ocorra de forma estratégica e inovadora, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação e descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou refletir, por meio de revisão bibliográfica, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional contemporâneo, destacando tanto suas potencialidades quanto os desafios enfrentados por escolas e professores. Os resultados evidenciaram que, embora as TDIC ampliem as possibilidades de autoria, colaboração e construção coletiva do conhecimento, sua efetiva implementação permanece condicionada a fatores estruturais, à formação docente continuada e à intencionalidade pedagógica, aspectos recorrentes na literatura especializada.

Diante dos desafios identificados, como desigualdades de acesso, carência de infraestrutura e riscos de abordagens tecnicistas, ressalta-se a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital e de investimentos em formação docente qualificada. Recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas aprofundem a análise de metodologias inovadoras e que gestores educacionais priorizem ações voltadas à superação das disparidades no acesso às TDIC. Dessa forma, será possível consolidar uma educação mais equitativa, dinâmica e alinhada às exigências do século XXI, na qual as tecnologias digitais se afirmem como instrumentos de

democratização do conhecimento e de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

Castells, M. (2002). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra. Demo, P. (2011). Pesquisa e informação qualitativa (5ª ed.). Campinas: Papirus.

Hargreaves, A. (2004). Escola, cultura e mudança: o desenvolvimento do professor em uma era de incertezas. Porto Alegre: Artmed.

Kenski, V. M. (2015). Tecnologias e ensino presencial e a distância (7ª ed.). Campinas: Papirus. Moran, J. M. (2015). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus.

Moran, J. M. (2007). O uso de tecnologias na educação presencial e a distância. In E. Litwin (Org.), Tecnologias educativas na escola (pp. 13-34). Porto Alegre: Artmed.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2010). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

Moreira, M. A. (2010). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. Instituto de Física da UFRGS.

National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: The National Academies Press. <https://www.nap.edu/catalog/13398>.

Valente, J. A. (2014). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp.

CAPÍTULO 06

APERFEIÇOAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DE ENFERMIDADES CRÔNICAS NO AMBIENTE DA SAÚDE: CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES DE ATENDIMENTO, USO ESTRATÉGICO DE INFORMAÇÕES E GESTÃO ESTRATÉGICA

Daniel Nascimento Marques

APERFEIÇOAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DE ENFERMIDADES CRÔNICAS NO AMBIENTE DA SAÚDE: CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES DE ATENDIMENTO, USO ESTRATÉGICO DE INFORMAÇÕES E GESTÃO ESTRATÉGICA

Daniel Nascimento Marques¹

RESUMO

O estudo visa investigar o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas no ambiente da saúde, dada a crescente prevalência e os altos custos dessas condições. Articula três pilares essenciais: modalidades de atendimento, uso estratégico de informações e gestão estratégica. As Modalidades de Atendimento são examinadas sob a perspectiva da transformação do cuidado, visando abordagem integral e centrada no usuário. Destacam-se o papel da Atenção Primária à Saúde, multidisciplinaridade e empoderamento do paciente, com telemedicina e grupos de apoio para superar a fragmentação. O uso estratégico de informações explora como Registros Eletrônicos de Saúde (EHRs), Inteligência Artificial (IA) e tecnologias como Internet das Coisas (IoT) podem aprimorar monitoramento, predição e tomada de decisões. Contudo, discute-se melhorias em interoperabilidade, qualidade dos dados e superação de desafios éticos (privacidade, vieses). A gestão estratégica conecta modelos e dados, abordando coordenação em rede, educação permanente de trabalhadores, planos de contingência (evidenciada pela COVID-19) e governança colaborativa para otimizar recursos. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, sintetizando evidências da literatura para aprofundar a compreensão do tema. Conclui-se que o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas exige visão holística, integrando assistência centrada no paciente, uso intensivo de dados, coordenação em rede e capacitação contínua, elementos cruciais para o bem-estar e a sustentabilidade das organizações de saúde.

¹MUST University, Estados Unidos.

Palavras-chave: Enfermidades Crônicas. Administração em Saúde. Modalidades de Atendimento. Uso Estratégico de Informações. Gestão Estratégica.

ABSTRACT

This study aims to investigate the optimization of chronic disease management within the healthcare environment, given the increasing prevalence and high costs associated with these conditions. It articulates three fundamental pillars: service delivery models, strategic information utilization, and strategic governance. The Service Delivery Models are examined from the perspective of transforming care, moving towards a comprehensive and user-centered approach. Emphasis is placed on the central role of Primary Healthcare, multidisciplinary, and patient empowerment, including the incorporation of telemedicine and support groups to overcome care fragmentation. The strategic information utilization explores how Electronic Health Records (EHRs), Artificial Intelligence (AI), and technologies like the Internet of Things (IoT) can enhance monitoring, prediction, and decision-making. However, improvements in interoperability, data quality, and overcoming ethical challenges (privacy, biases) are discussed. Strategic governance connects these models and data, addressing network coordination, continuous professional development for staff, the importance of contingency plans (highlighted by COVID-19), and collaborative leadership to optimize resources. The methodology employed was bibliographic research, synthesizing evidence from the literature to deepen the understanding of the theme. It is concluded that optimizing chronic disease management requires a holistic vision, integrating patient-centered care, intensive data use, network coordination, and continuous capacity building, which are crucial elements for the well-being and sustainability of healthcare organizations.

Keywords: Chronic Diseases. Health Management. Care Modalities. Strategic Use of Information. Strategic Management.

1 INTRODUÇÃO

A crescente prevalência de enfermidades crônicas impõe um

desafio significativo as organizações de saúde, exigindo uma transformação das modalidades de atendimento historicamente focadas em cuidados agudos. A fragmentação do cuidado e o aumento dos custos associados sublinham a urgência em otimizar a gestão dessas condições. Este estudo visa o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas no ambiente da saúde, com o objetivo central de investigar esse aperfeiçoamento por meio de três pilares: modalidades de atendimento, uso estratégico de informações e gestão estratégica.

No âmbito das modalidades de atendimento, o estudo foca na transição para um cuidado integral e centrado no usuário, destacando o papel da Atenção Primária à Saúde e da multidisciplinaridade. O uso estratégico de informações explora o potencial dos Registros Eletrônicos de Saúde (EHRs), da Inteligência Artificial e de tecnologias como a Internet das Coisas para monitoramento e tomada de decisão precisos, ao mesmo tempo em que discute desafios como a privacidade e o viés algorítmico. As gestões estratégicas são examinadas como o elo que conecta a assistência e os dados, abordando a coordenação em rede, a educação permanente e a necessidade de governança colaborativa para superar desafios sistêmicos.

Este estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa bibliográfica, sintetizando informações e evidências da literatura para contextualizar e aprofundar a compreensão da administração de enfermidades crônicas.

O estudo está estruturado da seguinte forma: após esta Introdução, as seções subsequentes detalham as modalidades de atendimento, o uso estratégico de informações e a gestão estratégica para integração de

cuidados, culminando nas considerações finais, que sintetizam as principais descobertas.

2 MODALIDADES DE ATENDIMENTO PARA ENFERMIDADES CRÔNICAS

A ascensão das enfermidades crônicas no perfil epidemiológico global impõe uma transformação imperativa nas modalidades de atendimento historicamente centradas em cuidados agudos e episódicos (Ministério da Saúde, 2013; Pontes et al., 2024). A fragmentação inerente aos serviços de saúde emerge como um persistente obstáculo à integralidade do cuidado, demandando que os gestores do Sistema Único de Saúde (SUS) avancem decisivamente na qualificação da atenção (Ministério da Saúde, 2013).

Paralelamente, a transição epidemiológica, marcada pelo aumento das doenças e agravos não transmissíveis (Dant) globalmente e no Brasil, sublinha a necessidade de uma reestruturação profunda das modalidades de atendimento (Ministério da Saúde, 2021). Essa fragmentação assistencial, historicamente observada, tem comprometido a resolutividade e imposto custos elevados as organizações de saúde (Sousa et al., 2021; Cavalcante et al., 2023).

Nesse contexto, modelos como o Modelo de Atenção às Condições Crônicas (MACC) oferecem uma estrutura promissora para intervenções em saúde. O MACC organiza o funcionamento da Rede de Atenção à Saúde (RAS) mediante a estratificação de riscos em distintos níveis populacionais, da população geral a subpopulações com complexidades elevadas, visando harmonizar as intervenções de saúde com as

necessidades de cada grupo e seus determinantes sociais (Ministério da Saúde, 2013).

A Atenção Primária à Saúde (APS), ou Atenção Básica (ABS), emerge como o pilar central e ordenador do cuidado no âmbito da RAS, configurando-se como a principal porta de entrada e referência para a população com enfermidades crônicas (Ministério da Saúde, 2021; Sousa et al., 2021; Cavalcante et al., 2023; Pontes et al., 2024). Sua capilaridade a dota da capacidade singular de identificar necessidades, estratificar riscos e coordenar ações de promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação (Ministério da Saúde, 2021). A Estratégia Saúde da Família, particularmente, é reconhecida por sua abordagem no cuidado integral, sendo um indutor essencial para a expansão e qualificação da ABS (Ministério da Saúde, 2013; Sousa et al., 2021).

Um foco essencial das modalidades de atendimento reside no cuidado integral e centrado no usuário, distanciando-se de abordagens meramente prescritivas e focadas na doença (Ministério da Saúde, 2021; Sousa et al., 2021; Cavalcante et al., 2023). Essa perspectiva exige dos trabalhadores da saúde uma postura de escuta qualificada, responsabilização e resolutividade, conferindo valor à participação ativa do usuário nas decisões sobre sua saúde (Ministério da Saúde, 2021). Instrumentos como a Carteira de Serviços e os protocolos de atenção a enfermidades como diabetes e hipertensão exemplificam a normatização desse cuidado centrado no indivíduo (Sousa et al., 2021). Essa abordagem, que visa substituir o modelo prescritivo e centrado na doença, enfatiza a colaboração e o respeito às decisões do paciente, promovendo-o como

protagonista do processo de saúde (Ministério da Saúde, 2013; Cunha et al., 2024; Pontes et al., 2024).

A multidisciplinaridade constitui um pilar inquestionável nesses modelos. O cuidado de enfermidades crônicas demanda a colaboração efetiva entre trabalhadores de distintas áreas, visando à construção de estratégias conjuntas e abordagens holísticas (Ministério da Saúde, 2021; Sousa et al., 2021; Cavalcante et al., 2023). Os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) ilustram essa perspectiva ao legitimar o cuidado integral (Sousa et al., 2021). A prática interdisciplinar otimiza a organização das tarefas, promovendo correlação e, consequentemente, melhorias no bem-estar (Cavalcante et al., 2023). Intervenções como o Projeto Terapêutico Singular (PTS), que qualificam o atendimento através de propostas terapêuticas articuladas com o usuário e sua rede de suporte, são exemplos da prática multiprofissional (Ministério da Saúde, 2013). A colaboração abrangente entre trabalhadores da saúde é essencial para garantir um cuidado coeso (Cunha et al., 2024).

Adicionalmente, a gestão eficaz das enfermidades crônicas é reforçada por modelos de cuidado integrado que coordenam os diferentes níveis de atendimento (primário, secundário e terciário) (Pontes et al., 2024). A delegação de tarefas, ou "*task shifting*", onde atividades médicas são desempenhadas por outros trabalhadores da saúde, tem demonstrado eficácia no controle de enfermidades crônicas, especialmente em contextos de recursos limitados (Ogedegbe et al., 2014, conforme citado por Cunha et al., 2024; Steinman et al., 2020, conforme citado por Pontes et al., 2024). Nesse cenário, a telemedicina e a saúde móvel (*mHealth*) oferecem suporte

valioso para a autogestão e o monitoramento contínuo, ampliando o acesso ao atendimento (Pontes et al., 2024; Timpel et al., 2020, conforme citado por Pontes et al., 2024).

Os grupos de apoio a pacientes, particularmente os autogeridos, representam uma estratégia promissora no tratamento de enfermidades como hipertensão e diabetes, ao fomentar a adesão, o suporte emocional e as mudanças comportamentais (Sanya et al., 2022, conforme citado por Pontes et al., 2024).

Por fim, a promoção do autocuidado e o empoderamento dos pacientes são componentes cruciais para o sucesso terapêutico. A gestão do cuidado deve impulsionar os pacientes a assumirem um papel proativo no tratamento e na gestão de seu diagnóstico, por meio de educação em saúde, participação em grupos de apoio e reforço positivo das equipes (Cavalcante et al., 2023). Nesse sentido, estratégias como tele-educação e teleconsultoria representam recursos que qualificam o cuidado das equipes de saúde e promovem estilos de vida saudáveis (Ministério da Saúde, 2021).

3 USO ESTRATÉGICO DE INFORMAÇÕES EM SAÚDE

O aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas no ambiente da saúde depende, antes de tudo, de um uso estratégico de informações sólidas, capaz de transformar o grande volume de informações geradas pelos Registros Eletrônicos de Saúde (EHRs) em decisões clínicas e administrativas mais precisas (Bardhan et al., 2020; Pontes et al., 2024). Esses registros possibilitam o monitoramento de

indicadores-chave, a identificação de padrões de adoecimento e a avaliação do impacto das intervenções (Ministério da Saúde, 2021).

Nos EHRs, modelos preditivos baseados em séries temporais já antecipam eventos adversos, como readmissões e progressão de doença renal, permitindo intervenções oportunas (Bardhan et al., 2020; Singh et al., 2015, citado em Bardhan et al., 2020). Paralelamente, sistemas nacionais como SIM, Vigitel e PNS ampliam o acompanhamento da morbimortalidade e dos fatores de risco (Ministério da Saúde, 2021).

Além dos dados clínicos, a integração de fontes “em campo”, Internet das Coisas, dispositivos vestíveis e plataformas de mHealth, gera informações em tempo real que sustentam alertas imediatos e autocuidado contínuo (Bardhan et al., 2020; Smith et al., 2018, citado em Pontes et al., 2024). Dados de redes sociais e comunidades virtuais, por sua vez, complementam a vigilância de segurança de medicamentos e a pesquisa de efetividade terapêutica (Bardhan et al., 2020).

No entanto, a qualidade e a interoperabilidade dos sistemas ainda são gargalos críticos. Melhorar a padronização dos registros e desenvolver *frameworks* escaláveis de integração permanecem prioridades para uma vigilância eficaz (Ministério da Saúde, 2021; Bardhan et al., 2020). O mesmo se aplica à estratificação de risco, que organiza o cuidado pela gravidade clínica e otimiza recursos em toda a Rede de Atenção à Saúde (Ministério da Saúde, 2013; Souza et al., 2023).

A Inteligência Artificial e o *deep learning* ampliam esse cenário ao identificar pacientes em risco e sugerir estratégias de tratamento personalizados, mas a falta de interpretabilidade dos modelos ainda

preocupa. Pesquisas em IA explicável buscam garantir transparência para trabalhadores e usuários (Bardhan et al., 2020).

Por fim, a adoção de Big Data em saúde traz desafios éticos: proteger a privacidade e evitar vieses que excluam populações vulneráveis é fundamental para não aprofundar desigualdades (Bardhan et al., 2020). Assim, a combinação de dados confiáveis, sistemas integrados e análises avançadas sustenta uma gestão mais eficiente, equitativa e baseada em evidências das enfermidades crônicas.

4 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA INTEGRAÇÃO DE CUIDADOS

A gestão estratégica conecta modalidades de atendimento e uso estratégico de informações, alinhando metas clínicas e operacionais, otimizando recursos e garantindo execução eficaz (Pontes et al., 2024; Sousa et al., 2021; Cavalcante et al., 2023). As diretrizes do Ministério da Saúde (2013) orientam a construção das Redes de Atenção à Saúde, cabendo à Atenção Básica ordenar os demais níveis e fomentar o matriciamento.

No Distrito Sanitário, diretores e coordenadores, muitas vezes enfermeiros, articulam demandas entre Secretaria Municipal e unidades, impulsionando cooperação (Sousa et al., 2021). Planos Operativos Anuais traduzem necessidades populacionais em objetivos mensuráveis e sustentam o planejamento (Sousa et al., 2021).

A gestão do cuidado envolve alocação de recursos, decisões clínicas, monitoramento, avaliação contínua e eficiência operacional (Souza et al., 2023). Alinhar-se ao “objetivo triplo”, que busca melhores

desfechos, maior acesso e menor custo, é central (Berwick et al., 2008, como citado em Bardhan et al., 2020).

A educação permanente altera processos de trabalho, valoriza saberes prévios e encara problemas reais (Ministério da Saúde, 2013; Ministério da Saúde, 2021); capacitações regulares figuram entre as principais demandas da literatura (Cavalcante et al., 2023).

A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de planos de contingência e realocação ágil de recursos, lições que devem orientar futuras crises (Souza et al., 2023). Também ressaltou a eficácia de programas de autogestão, que reduzem complicações e internações ao capacitar pacientes para monitorar suas enfermidades (Smith et al., 2016; Helou et al., 2016, como citado em Pontes et al., 2024).

Políticas intersetoriais, governança colaborativa e parcerias multissetoriais são vitais para enfrentar determinantes sociais e desigualdades (Ministério da Saúde, 2021). Instrumentos como ouvidorias fortalecem controle social e retroalimentam a gestão (Sousa et al., 2021).

Apesar dos avanços, fragmentação do sistema, barreiras de acesso e inequidades socioeconômicas persistem, exigindo políticas robustas e investimentos duradouros (Pontes et al., 2024). Programas baseados em evidências demonstram ganhos significativos em qualidade e desfechos (Ofman et al., 2004, como citado em Cunha et al., 2024).

Em síntese, o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas requer visão holística que una assistência centrada no paciente, uso estratégico de informações, coordenação em rede, educação

permanente e inovação tecnológica, promovendo qualidade de vida e sustentabilidade (Bardhan et al., 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o aperfeiçoamento da administração de enfermidades crônicas no ambiente da saúde exige a articulação entre modalidades de atendimento centradas no paciente, gestão estratégica coesa e uso intensivo de dados em larga escala. Ao mapear práticas consolidadas e evidências recentes, o estudo comprovou que a integração dessas frentes aperfeiçoa a coordenação entre níveis de atenção, eleva a eficiência operativa e alinha metas clínicas e econômicas. Os resultados indicam que a aplicação de ferramentas analíticas aos Registros Eletrônicos de Saúde aprimora a precisão diagnóstica e o monitoramento de indicadores, contribuindo para melhores desfechos, expansão do acesso e racionalização de custos. Paralelamente, a institucionalização da educação permanente fortalece competências profissionais, facilita a incorporação de inovações e sustenta programas baseados em evidências.

A experiência da pandemia reforçou a necessidade de planos de contingência robustos e realocação ágil de recursos, elementos que se mostraram determinantes para enfrentar crises e reduzir vulnerabilidades. Ainda assim, persistem desafios como a fragmentação do sistema e as desigualdades socioeconômicas, que limitam o alcance pleno das intervenções e demandam investimentos sustentados. Conclui-se que a administração das enfermidades crônicas só será efetivamente otimizada

quando uma visão holística, apoiada em inteligência de dados, coordenação em rede, capacitação contínua e governança colaborativa, se consolidar como prática cotidiana. Essa convergência é essencial para elevar o bem-estar dos pacientes e assegurar a sustentabilidade de longo prazo das organizações de saúde.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardhan, I., Chen, H., & Karahanna, E. (2020). Connecting systems, data, and people: A multidisciplinary research roadmap for chronic disease management. *MIS Quarterly*, 44(1), 185–200. <https://bit.ly/3RK1IMh>

Cavalcante, W. T., Filgueiras, M. F., Olanda, D. E. da S., Costa, M. C. R., Silva, T. C. S., Ferreira, A. Q. F., Meneses, U. I. B. D. de, Junior, J. R. de M., Santos, S. da S., Silva, R. C. de F., Freire, W. T., Junior, C. C. S., Barros, E. R. de, Santos, M. C. S. dos, Pereira, E. M., Ferreira, J. A. G., & Nascimento, N. C. do. (2023). Gestão do cuidado em pessoas com doenças crônicas. *Brazilian Journal of Development*, 9(5), 16345–16354. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/59740/43185/144192>

Cunha, L. V., Silva, N. S., Chaves, M. V. de M., Castro, T. G., & Bertoldi, G. T. (2024). Avanços Terapêuticos e Estratégias de Gestão para Doenças Crônicas Não Transmissíveis: Uma Análise das Abordagens Inovadoras no Tratamento de Diabetes, Hipertensão e Doenças Cardíacas. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(5), 609–622. <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/download/2071/2306/4877>

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2013). Diretrizes para o cuidado das pessoas com doenças crônicas nas redes de atenção à saúde e nas linhas de cuidado prioritárias. Ministério da Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes%20_cuidado_pessoas%20_doencas_cronicas.pdf

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de

Análise em Saúde e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis. Coordenação-Geral de Doenças e Agravos não Transmissíveis. (2021). Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas e Agravos Não Transmissíveis no Brasil 2021-2030. Ministério da Saúde. https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/doencas-cronicas-nao-transmissiveis-dcnt/09-plano-de-dant-2022_2030.pdf

Pontes, M. B., Linhares, M. R., Vasconcelos, L. de L., Espírito Santo, G. L. do, Andrade, G. F., Castro, A. L., Souza, F. G. de, Nogueira, A. B. S., Ribeiro Júnior, J. R. C., Oliveira, G. M. L. de, Santos, F. A. dos, Durão, G. G., Gomes, B. T., Demeneghi, M. L. B., Duarte, A. C., & Sales, A. B. C. (2024). Análise geral sobre a gestão de doenças crônicas: revisão de literatura. *Studies in Health Sciences*, 5(3), 01–20. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/shs/article/download/6014/3920/16087>

Souza, D. A. P. de, Rozeira, C. H. B., & Silva, M. F. da. (2023). Atenção Primária à Saúde: Estratégias de Gestão de Doenças para o Enfrentamento de Pandemias em Organizações de Saúde. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, 4(3). <https://ime.events/conaps2023/pdf/24136>

Sousa, S. M., Bernardino, E., Utzumi, F. C., & Aued, G. K. (2021). Estratégias de integração dos cuidados às doenças crônicas não transmissíveis: estudo de caso. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(1), e20190563. <https://www.scielo.br/j/reben/a/HbcPwmHppqGtqQtnGcHzsw5C/?lang=pt&format=pdf>

CAPÍTULO 07

UMA BREVE ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA ESCOLA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS

Josefa Samara da Conceição Carlos
Cristiane Barbieri

UMA BREVE ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA ESCOLA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS

Josefa Samara da Conceição Carlos¹
Cristiane Barbieri²

RESUMO

O profissional de atendimento especializado desempenha um papel crucial na inclusão escolar, proporcionando suporte pedagógico e emocional aos estudantes com necessidades educativas especiais. Este artigo aborda a importância desses profissionais na promoção de um ambiente escolar inclusivo. Além disso, discute os principais desafios enfrentados, como a falta de recursos adequados, a necessidade de formação continuada e a resistência de alguns educadores e familiares. A adaptação curricular e a implementação de políticas educacionais inclusivas são destacadas como essenciais para a eficácia do atendimento especializado. A pesquisa também enfatiza a importância da colaboração entre professores regulares e especializados, bem como o papel das instituições escolares na criação de uma cultura inclusiva. O desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptáveis e a promoção de um ambiente de aprendizado acolhedor são fundamentais para o sucesso dos estudantes com necessidades especiais.

Palavras-chave: Atendimento Especializado. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

Specialized service professionals play a crucial role in school inclusion, providing pedagogical and emotional support to students with special educational needs. This article addresses the importance of these professionals in promoting an inclusive school environment. Furthermore, it discusses the main challenges faced, such as the lack of adequate resources, the need for ongoing training, and resistance from some

¹Universidade Federal Rondonópolis, Brasil.

²Faculdade de Educação de Tangará da Serra, Brasil.

educators and families. Curricular adaptation and the implementation of inclusive educational policies are highlighted as essential for the effectiveness of specialized services. The research also emphasizes the importance of collaboration between regular and specialized teachers, as well as the role of schools in creating an inclusive culture. Developing adaptive pedagogical practices and fostering a welcoming learning environment are crucial to the success of students with special needs.

Keywords: Specialized Care. Inclusive Education. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil tem evoluído significativamente, especialmente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Neste contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um componente essencial para garantir a inclusão efetiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Este trabalho tem como finalidade discutir a importância do profissional de AEE nas instituições de ensino, como também refletir sobre

os desafios enfrentados para a implementação eficaz desse atendimento. A problematização central desta pesquisa reside na questão: Como o profissional de AEE pode superar os desafios para garantir a plena inclusão de estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar?

A pesquisa adotará uma abordagem bibliográfica, analisando documentos, estudos e legislação pertinente para compreender a prática e os desafios enfrentados pelos profissionais de AEE. A escolha deste tema se justifica pela crescente demanda por inclusão escolar e pela necessidade de se discutir e aprimorar as práticas educativas que garantam igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Sabemos que o profissional de AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no ambiente escolar. Suas atribuições incluem a realização de avaliações específicas, a elaboração de planos de atendimento individualizados, a adaptação de materiais didáticos, a orientação aos professores e a articulação com outros profissionais e serviços. Garantindo que os estudantes com necessidades especiais tenham acesso ao currículo escolar em igualdade de condições. Ele adapta e modifica recursos pedagógicos, tornando-os acessíveis (Brasil, 2008).

O profissional de AEE também desempenha um papel de consultor para os professores regulares, fornecendo estratégias pedagógicas e recursos que facilitam a inclusão de estudantes com necessidades especiais na sala de aula regular (Mantoan, 2006).

A colaboração entre este profissional e as famílias é crucial. Ele

orienta e apoia os familiares no entendimento das necessidades e potencialidades dos educandos, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo fora da escola (Kassar, 2011).

Tendo como objetivo promover a valorização da diversidade dentro do ambiente escolar, contribuindo para a formação de uma cultura de respeito e aceitação das diferenças (Mantoan, 2006). Para tanto, é necessário um compromisso e exercício contínuo de responsabilidade e promoção de respeito aos diferentes e às diferenças. Como forma de criar possibilidades para um ambiente escolar saudável, acolhedor, e uma preparação para viver em uma sociedade diversa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A escassez de materiais específicos e de tecnologia assistiva é um dos maiores desafios. Muitas vezes, as escolas não dispõem dos recursos necessários para adaptar o currículo às necessidades dos alunos (Mendes, 2010). Em algumas situações, a escassez desses materiais nas escolas é causada por uma combinação de fatores financeiros, políticos, educacionais e regionais. Abordar esses desafios requer um esforço coordenado entre governos, instituições educacionais e a sociedade para garantir que todos os educandos tenham acesso aos recursos necessários para uma educação inclusiva e de qualidade.

Segundo Kassar (2011), a formação inicial dos professores e a capacitação continuada dos profissionais de AEE são frequentemente insuficientes para lidar com a diversidade de necessidades e desafios encontrados no exercício do seu trabalho. As constantes descobertas e

avanços na área da ciência exigem que todos os profissionais da educação, especialmente aqueles que buscam maior eficiência na prática docente com estudantes de diferentes necessidades, estejam em constante busca por conhecimento e atualizações.

Mantoan (2003), destaca que a inclusão escolar deve ocorrer em todos os níveis de ensino, destacando a escola regular como o ambiente ideal para promover a interação entre alunos com e sem deficiência. Essa perspectiva reflete um compromisso com a equidade e a justiça social na educação, reconhecendo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, têm o direito de aprender juntos e se beneficiar das mesmas oportunidades educacionais. Como ela nos mostra:

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (Mantoan, 2003, p. 23).

Porém, ainda existe muito preconceito e desinformação sobre a educação inclusiva e o papel do AEE, tanto por parte dos profissionais da educação quanto da comunidade em geral. Isso pode gerar resistência e dificultar a implementação de práticas inclusivas (Glória, 2012). A inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva dos profissionais de AEE. A comunidade escolar como um todo, incluindo professores, gestores, alunos e famílias, deve estar envolvida no processo. Glória (2012) argumenta que campanhas de sensibilização e formação sobre a

importância da inclusão são essenciais para combater o preconceito e a desinformação. A construção de uma cultura escolar inclusiva depende do compromisso de todos os envolvidos.

O envolvimento da comunidade escolar pode ser promovido através de reuniões, workshops e palestras que abordem a importância da inclusão e as melhores práticas para a integração dos alunos com necessidades especiais. A participação ativa dos pais e responsáveis também é crucial para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira adequada. Esta interação beneficia todos os alunos, pois aqueles sem deficiência desenvolvem empatia, respeito e compreensão, enquanto os alunos com deficiência têm a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente diversificado e estimulante.

É de suma importância que as políticas públicas priorizem o investimento em materiais e tecnologias assistivas para que os profissionais de AEE possam desempenhar seu trabalho de forma eficaz (Mendes, 2010). Sem dúvida, a condição de trabalho adequada e de qualidade é fundamental para garantir bons resultados na educação inclusiva. Isso inclui não apenas o ambiente físico da escola, mas também o suporte pedagógico, os recursos disponíveis e a formação contínua dos profissionais. Quando os educadores e profissionais de AEE enfrentam condições precárias, como falta de recursos, sobrecarga de trabalho ou falta de apoio administrativo, isso pode comprometer diretamente a qualidade do atendimento e o progresso dos alunos.

É essencial que as escolas e os sistemas educacionais priorizem a criação de condições de trabalho que permitam aos educadores dedicarem-

se plenamente ao ensino e à adaptação curricular necessária para atender às diversas necessidades dos alunos. Isso não apenas melhora o ambiente de aprendizado, mas também promove um desenvolvimento mais eficaz e inclusivo para todos os estudantes.

Oferecer cursos de capacitação continuada e programas de atualização para professores e profissionais de AEE, abordando as melhores práticas e novas tecnologias em educação inclusiva (Kassar, 2011).

Ampliar o número de profissionais de AEE nas escolas para que a demanda seja atendida de forma adequada e os alunos recebam o atendimento necessário (Mantoan, 2006).

Melhoria da Infraestrutura: Investir na melhoria da infraestrutura escolar, garantindo acessibilidade física, sensorial e comunicacional para todos os alunos (Mendes, 2010).

Campanhas de Sensibilização: Implementar campanhas de sensibilização e conscientização sobre a importância da educação inclusiva e do papel do AEE, envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade em geral (Glória, 2012).

A formação adequada dos profissionais de AEE é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. De acordo com Mantoan (2006), a formação inicial dos professores frequentemente não aborda de maneira suficiente as questões relacionadas à educação inclusiva.

Além disso, a formação continuada é necessária para manter os profissionais atualizados com as melhores práticas e novas tecnologias em educação inclusiva. Essa formação deve incluir não apenas aspectos

teóricos, mas também práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão.

Para que o profissional de AEE possa desenvolver um trabalho eficaz, é crucial que ele tenha acesso a uma formação contínua e de qualidade. Segundo Kassar (2011), a formação continuada deve incluir temas como avaliação diagnóstica, elaboração de planos de ensino individualizados, utilização de tecnologias assistivas e estratégias de ensino diferenciadas. A formação deve ser prática e teórica, capacitando o profissional para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

O uso de tecnologias assistivas pode transformar a experiência educacional dos alunos com necessidades especiais. Segundo Mendes (2010), essas tecnologias incluem dispositivos e softwares que ajudam os alunos a superarem barreiras de comunicação, mobilidade e aprendizado. A incorporação dessas tecnologias nas práticas pedagógicas do AEE é fundamental para promover a autonomia e a participação ativa dos alunos.

A implementação de tecnologias assistivas requer investimento e formação específica para os profissionais de AEE. Eles devem estar familiarizados com as diferentes ferramentas disponíveis e saber como utilizá-las de forma eficaz para atender às necessidades dos alunos. Além disso, é importante que as escolas estejam equipadas com a infraestrutura necessária para suportar o uso dessas tecnologias.

Estudos de caso sobre a implementação bem-sucedida do AEE podem servir como modelos para outras escolas. Glat e Pletsch (2010) documentam várias experiências positivas de inclusão escolar, destacando práticas que podem ser replicadas em diferentes contextos. Esses estudos demonstram que, com o apoio adequado, os alunos com necessidades

especiais podem alcançar excelentes resultados acadêmicos e sociais.

A divulgação de boas práticas e experiências bem-sucedidas pode inspirar outras escolas a adotarem estratégias inclusivas. É importante que os profissionais de AEE compartilhem seus conhecimentos e experiências, contribuindo para a formação de uma rede de apoio e troca de informações entre os educadores.

CONCLUSÃO

O profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. Sua presença nas escolas não apenas facilita o acesso à educação de qualidade, mas também é essencial para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizado.

Apesar dos desafios significativos que enfrentam, como a falta de recursos adequados e a necessidade de formação contínua, o AEE é fundamental para garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto envolvendo políticas públicas que priorizem a inclusão, investimentos em formação profissional adequada, disponibilização de recursos suficientes e uma mudança cultural que valorize e celebre a diversidade dentro do ambiente escolar. A continuidade e o fortalecimento do AEE são cruciais não apenas para o sucesso acadêmico dos alunos com necessidades especiais, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A colaboração entre diferentes profissionais é um componente

essencial para o sucesso do AEE. Kassir (2011) destaca a importância de um trabalho articulado entre professores regulares, especialistas em AEE, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais. Esta colaboração multidisciplinar permite um atendimento mais abrangente e eficaz, abordando as diversas necessidades dos alunos de maneira integrada e coordenada.

Ao compartilhar conhecimentos e experiências, esses profissionais podem desenvolver estratégias pedagógicas adaptativas e resolver desafios que surgem no ambiente escolar diário.

A formação de equipes multidisciplinares dentro das escolas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais. A troca contínua de conhecimentos e a cooperação entre os profissionais são fundamentais para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e responder de forma flexível às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem não só enriquece o ambiente de aprendizado, mas também promove um suporte mais personalizado e inclusivo, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este estudo conclui que, apesar dos desafios persistentes, o trabalho dos profissionais de atendimento especializado é indispensável para garantir a equidade educacional e promover o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas especiais. Através de um compromisso contínuo com a formação, colaboração e implementação de políticas inclusivas, podemos avançar na criação de um sistema educacional mais justo e acolhedor para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise Rodrigues. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GLÓRIA, Ednéia Maria. Educação Inclusiva e a Formação de Professores: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Loyola, 2012.

KASSAR, Mônica C. M. Educação Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiências. São Paulo: Memnon, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação Inclusiva: Políticas e Práticas na Educação Básica. São Paulo: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO 08

USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES ELEGÍVEIS

Mariela Viviana Montecinos Vergara

USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES ELEGÍVEIS

Mariela Viviana Montecinos Vergara¹

RESUMO

As novas tecnologias tem impactado todos os ramos da atividade humana, e não poderia deixar de afetar o processo ensino aprendizagem, por tanto o objetivo desta pesquisa é demonstrar como o avanço tecnológico traz mudanças para o alunado, principalmente dos estudantes elegíveis e o quanto é necessário inovar na sala de aula e na sala de recursos com práticas pedagógicas que incluam os recursos tecnológicos disponíveis, chamados de tecnologia assistiva, e que possam auxiliar, no dia a dia na rotina escolar, sendo necessário, de forma urgente, a formação dos docentes que considere este quesito, produzindo assim um ensino mais atraente, engajado e interativo para estes estudantes e obter como resultado um currículo adaptado o qual considere as necessidades e o contexto desses alunos. A metodologia usada é bibliográfica mediante alguns autores que tratam o tema. É imprescindível que para que isto seja possível as escolas contem com mídias digitais, em bom estado e que os professores se capacitem constantemente para ter um domínio destas. Também se faz relevante contar com novas pesquisas sobre o tema e estudos de caso.

Palavras-chave: Mídias digitais. Estudantes elegíveis. Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

New technologies have impacted all branches of human activity, and could not fail to affect the teaching-learning process. Therefore, the objective of this research is to demonstrate how technological advances bring changes to students, especially eligible students, and how necessary it is to innovate in the classroom and in the resource room with pedagogical practices that include the available technological resources, called assistive technology, and that can assist in the day-to-day school routine. It is urgently necessary

¹MUST University, Estados Unidos.

to train teachers who consider this aspect, thus producing a more attractive, engaging and interactive teaching for these students and obtaining as a result an adapted curriculum that considers the needs and context of these students. The methodology used is bibliographical through some authors who deal with the subject. For this to be possible, it is essential that schools have digital media in good condition and that teachers constantly train themselves to have mastery of them. It is also relevant to have new research on the subject and case studies.

Keywords: Digital media. Eligible students. Assistive technology.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema abordar o uso das mídias digitais na sala de aula com alunos elegíveis levantando as vantagens de usar estas, considerando o professor um mediador importante na aplicação destes recursos para motivar e engajar estes na sala de aula e facilitar a aprendizagem deste público.

O assunto escolhido justifica-se pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas no que se refere às tecnologias, a internet ao alcance de grande parte da população mundial, pessoas distantes conectadas em segundos, a globalização, uso no dia a dia de celulares e computadores produzindo que os alunos, chamados “nativos digitais”, se interessem pelas aulas usando mídias digitais. As TICs tem impactado os recursos didáticos e pedagógicos fazendo com que os recintos educacionais consigam oportunizar todos os alunos a uma aprendizagem variada, que atinja as diferentes formas de aprender de cada aluno, especialmente dos elegíveis, grupo com os mais variados tipos de deficiência que mediante as mídias conseguiriam uma educação de qualidade.

Esta pesquisa será bibliográfica, de acordo com Andrade (2010, p.

25) “A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”.

O primeiro capítulo versa brevemente do cenário histórico na educação, o segundo capítulo trata da cibercultura e o espaço escolar e o terceiro do papel das mídias digitais na inclusão de alunos elegíveis.

2 CENÁRIO HISTÓRICO

No decorrer do século 20 a sociedade sofreu importantes transformações. De rural do começo do século, transformou-se urbana próximo dos anos 70, e as famílias começaram a receber salário, na maioria das vezes fruto do trabalho temporário. Mais tarde, se inicia um processo veloz de transformação tecnológica que adequa os modos de trabalhar, estudar, investigar e aprender. (Almeida, 2010).

O fim do século 20 e o começo do século 21 são marcados segundo Almeida (2010, p.68), “pela mudança espaço-temporal, pela mobilidade funcional, pela globalização econômica, pelo impacto das tecnologias digitais de informação (TDIC) em todos os ramos da atividade humana, pela provisoriidade do conhecimento e pela evolução da ciência”. Estas modificações demonstram por uma parte a vulnerabilidade do preparo do início para assegurar um trabalho e por outra parte a urgência de preparo educacional no decorrer da vida para conseguir participar ativamente entre a sociedade e a inclusão social. (Almeida, 2010).

Todos estes aspectos nos mostram demandas novas concentradas numa preparação que se produz entre a formação inicial e a continuada, que

acontece em diversos espaços, momentos e circunstâncias, requerendo uma análise dos contextos educacionais formais e a inclusão das TDIC à programação escolar. Nasce assim um novo panorama do exercício docente, que coloca em risco a eficiência do preparo tradicional dos docentes, seu currículo, objetivos e metodologia. (Almeida, 2010).

As aulas tradicionais embasadas nas palavras do professor estão a cada dia sendo mais discutidas, pela visão unidirecional relacionada ao perfil do discente, que fica quieto observando o quadro, escutando e copiando. Os docentes estão cada vez mais forçados a usar novas tecnologias de informação e de comunicação, porém ainda não prestam atenção a urgência de transformar as aulas focadas numa pedagogia tradicional. O relevante não é só a tecnologia, senão as novas estratégias educativas que consigam comunicar e educar em neste momento. (Silva, 2009).

Não é viável adotar a postura de educadores/educadoras empregando práticas unilaterais que se concentrem na autoria exclusiva da emissão sem prejudicar a educação alinhada com o espírito de nossa era. As distinções entre orador e ouvinte, sujeito e objeto do conhecimento, observador e observado, bem como as noções de tempo e espaço, devem ser reinterpretadas, visto que vivemos em um mundo de transformações e diversas crises, tanto nos métodos e meios de produção de bens e serviços quanto nos processos de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos na sociedade da informação e da cibercultura. (Silva, 2009).

2.1 A CIBERCULTURA E O ESPAÇO ESCOLAR

A cibercultura nasce com o ciberespaço formado por modernas práticas de comunicação como e-mails, weblogs, jornalismo online, webcams, chats e outros. (Silva, 2009).

Entende-se que as TDIC na educação auxiliam na transformação das práticas educativas com a elaboração de um novo ambiente escolar que ressoa em todas as instâncias e relações comprometidas nesse processo, entre as quais as modificações na gestão de tempos e espaços, nos vínculos entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens. (Almeida & Silva, 2011).

A propagação e a utilização de tecnologias digitais, especificamente dos computadores e da internet, beneficiaram o crescimento de uma cultura de uso das mídias e, por tanto, de uma configuração social guiada numa forma digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender e viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, prioritariamente, são as encarregadas significativamente por essa nova configuração social do mundo que se entrecruza com o espaço digital. (Almeida & Silva, 2011).

Assim, o espaço escolar, que se organiza como um espaço de expansão de práticas sociais se apresenta ligada na rede e é desafiada a conviver com as mudanças que as tecnologias e mídias digitais produzem na sociedade e na cultura, e que são levadas para o interior dos recintos educacionais pelos discentes, frequentemente pouco orientados sobre a maneira de se relacionar educacionalmente com esses dispositivos culturais presentes nas suas práticas cotidianas. (Almeida & Silva, 2011).

Ademais dos professores, é fundamental estabelecer circunstâncias para que a instituição de ensino em sua totalidade participe da cultura tecnológica e, conseqüentemente, se integre à comunidade global, que se organiza, entre outros elementos, por intermédio das TIC e meios digitais. (Almeida & Silva, 2011).

A capacitação de docentes é crucial para desenvolver habilidades de análise e discernimento em relação às tecnologias. Portanto, a preparação dos educadores para a adoção e incorporação das TDIC conecta os diversos aspectos envolvidos em sua utilização, a saber: a dimensão crítica humanística, a dimensão tecnológica, a dimensão pedagógica e a dimensão didática. (Almeida, 2007 n.p. como citado em Almeida, Silva 2011).

A dimensão crítica humanizadora da ação educativa representa uma escolha política fundamentada em princípios e responsabilidades éticas que conectam a teoria à prática, a preparação de professores à prática educativa e a reflexão sobre essa prática, o currículo à experiência e à promoção da libertação humana. (Almeida & Silva, 2011).

A dimensão pedagógica diz respeito ao acompanhamento do processo de aprendizado do discente, envolvendo a busca para compreender sua trajetória e seu universo de conhecimentos, valores, crenças, bem como sua maneira de existir, se relacionar e interagir com o mundo, influenciado pelos elementos culturais presentes em sua vida. (Almeida & Silva, 2011).

A dimensão didática está relacionada ao domínio que o docente possui em sua área de atuação, bem como às competências ligadas aos

conhecimentos abrangentes que são aplicados durante o processo educativo. A incorporação das TDIC na educação requer políticas públicas direcionadas à promoção da inclusão social e à integração da população na sociedade digital. (Almeida & Silva, 2011).

É fundamental destacar que a capacitação do professor no uso das TDIC serve como base para sua abordagem pedagógica. Portanto, as concepções e métodos adotados no processo de formação se transformam em fonte de inspiração, capacitando-o a integrar efetivamente as TDIC em suas práticas educacionais e no currículo. (Almeida & Silva, 2011).

Assim sendo, a questão da incorporação das TDIC na educação deve considerar a formação dos professores em conexão com suas práticas pedagógicas e o currículo, que se reconfigura durante o processo de ensino devido às novas maneiras de representação e produção de conhecimento possibilitadas pelas TDIC. (Almeida & Silva, 2011).

2.2 O PAPEL DAS MÍDIAS DIGITAIS NA INCLUSÃO

Hoje em dia, muito está se debatendo sobre o afazer do professor mediante o uso de mídias digitais que, ademais de beneficiar certas atitudes comportamentais, influi na aquisição do aprendizado. O uso adequadamente delineado e apropriado pode permitir e facilitar que o estudante elegível se desenvolva e aprenda, e além do mais pode incluí-lo no ambiente escolar regular. (Abreu, D. P. D. 2019).

A ideia de utilizar as mídias digitais é motivar a aprendizagem e conseguir a inclusão dos estudantes elegíveis no contexto educacional. Por isso é relevante que os recursos definidos estimulem os estudantes a

interagirem mediante o uso de ludicidade que auxiliem estes para se desenvolver. As tecnologias digitais e seus instrumentos, tales como computadores, softwares, jogos educacionais e, especificamente, os tablets, colaboram como um novo olhar para o aprender dos estudantes elegíveis, fundamentalmente as autistas e com Síndrome de Down.

Essa nova perspectiva ajuda no processo de ensinar e foi chamada pelos docentes e especialistas de Tecnologia Assistiva, ou inclusiva, configuração que estimula o acesso e ajuda a incluir os estudantes elegíveis. (Abreu, D. P. D. 2019).

As mídias digitais que existem podem estimular cenários de aprendizado que beneficiem a produção dos saberes de maneira que seja mais atraente, com significado, com maior participação e colaboração tanto para os estudantes do recinto escolar regular como para os estudantes elegíveis. Oportunizando este ambiente digital estaremos cooperando para ter um recinto escolar inclusivo, vinculado com as ideologias de construção de pessoas numa comunidade de equidade, de cooperação, de independência e responsabilidade. (Abreu, D. P. D. 2019).

Mantoan (2000) diz, necessitamos juntar competências, gerar tecnologia, introduzi-las à área educacional, a recapacitação, mas com objetivos muito bem determinados e com base em princípios que rechaçam totalmente qualquer jeito de exclusão na sociedade e qualquer ato atitudinal que provoque discriminação e afaste os indivíduos, mesmo procedendo nas ocasiões mais primordiais de ajuda às suas necessidades. (Mantoan, 2000, como citado em Abreu, D. P. D. 2019).

As mídias digitais podem ajudar nas atividades da sala de recursos,

buscando achar maneiras possíveis que viabilizem a criação de alternativas prováveis de execução para o desenvolver do estudante. Sabe-se que as mídias digitais podem englobar as mais diferentes áreas dos recintos escolares, isso pode colaborar para o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento dos que requerem de ajuda da educação especial. (Abreu, D. P. D. 2019).

No campo da inclusão escolar, a política da educação no Brasil aconselha que a educação de alunos elegíveis seja efetuada na sala regular. Nessa perspectiva, faz-se essencial favorecer o recinto escolar de forma que seja acessível e faça possível o total desenvolvimento desse público no processo escola, nesse contexto a utilização de tecnologias, principalmente da tecnologia assistiva se faz ainda mais visível (Corrêa & Rodrigues, 2016 como citado em Biazus, G. F., & Rieder, C. R. M. 2019).

Segundo Souza e Costa (2016) a inclusão e o processo de ensinar e aprender dos estudantes elegíveis é um dos grandes desafios com o qual nos deparamos, as ferramentas de Tecnologia Assistiva pode auxiliar no processo de ensinar e aprender. Os frutos alcançados atualmente demonstram que o uso de ferramentas de Tecnologia Assistiva estimula e engaja os estudantes nas atividades efetuadas encorajando-os à participar ativamente em sua aquisição do aprendizado. (Souza & Costa, 2016, como citado em Biazus, G. F., & Rieder, C. R. M. 2019).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, a educação com inclusão deve fazer parte do sistema educacional, concedendo um sistema flexível e com curriculum

adaptado para estudantes elegíveis. As mídias digitais tem como vantagem fazer mais fácil a integração e adaptação desses estudantes na sala de aula regular, estas mídias abrangem produtos, ferramentas, métodos e práticas que visam estimular os alunos elegíveis para realizar a rotina escolar diária sem nenhum impedimento.

Não obstante, faz-se necessário um maior entendimento sobre a aplicação das mídias digitais, uma formação específica para professores e especialistas da área e novas pesquisas e estudos de caso neste âmbito..

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, D. P. D. (2019). O uso da tecnologia digital na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2468/2206>. Acessado em 16 de setembro de 2024.

Almeida, M. E. B. de., & Silva, M. da G. M. da. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php>

[/curriculum/article/view/5676/4002](#) lum/article/view/5676. Acessado em 16 de setembro de 2024.

Andrade, M.M. (2010). Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas.

Biazus, G. F., & Rieder, C. R. M. (2019). Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no ambiente escolar: revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 32, 1-15. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902065/313158902065.pdf>. Acessado em 25 de setembro de 2014

Silva, M. (2009). Docência presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS et al. (Orgs.). O digital e o currículo. Braga, Portugal: Universidade do Minho, p. 11 30. Disponível em <https://abciber.org.br/publicacoes/livro1/textos/educacao-presencial-e-online-sugestoes-de-interatividade-na-cibercultura/>. Acessado em 18 de setembro de 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem, 86

Acessibilidade, 30

Aluno, 13

Aperfeiçoamento, 84

Assistiva, 108

Atendimento, 83

Autogestão, 88

Autonomia, 49

B

Bibliográfica, 15

C

Cadeirantes, 42

Cidadão, 20

Cognitivos, 59

Colaborativa, 93

Contemporânea, 72

Convergência, 93

Correlação, 87

Criatividade, 50

Crônicas, 83

D

Deficiência, 20

Democrática, 36

Descritiva, 22

E

Econômicos, 40

Educação, 14

Eficazes, 51

Elemento, 38

Enfermidades, 83

Especial, 14

Especificidades, 20

Estimular, 50

Estratégica, 83	Imperativa, 85
Estratificação, 89	Inclusão, 13
Evidências, 84	Infância, 46
Evidente, 69	Informação, 67
Exploratória, 15	Informações, 90
F	Inovação, 67
Familiaridade, 62	Insuficiência, 69
Ferramentas, 62	Intelectual, 19
Fragmentação, 84	L
G	Legislação, 32
Gênero, 18	Levantamento, 70
Gestão, 83	Limitação, 42
Governança, 36	Lúdico, 46
H	M
Habilidades, 62	Mídias, 54
Holística, 91	Modalidades, 83
Humana, 24	Monitoramento, 84
I	Monitorar, 91
Imensurável, 39	Multifuncionais, 37

Multimodal, 60

N

Norteador, 15

O

Objetivos, 15

P

Pacientes, 89

Pensamento, 61

Periódicas, 22

Pesquisa, 14

Professor, 13

Profissionais, 41

Provedor, 43

Q

Qualidade, 48

Questionamentos, 14

R

Racionalização, 92

Recursos, 13

Reflexiva, 72

Relação, 13

Relevância, 48

Religião, 18

Restrição, 39

Resultados, 16

S

Saudáveis, 88

Sistematizados, 50

Sociedade, 16

T

Temporários, 38

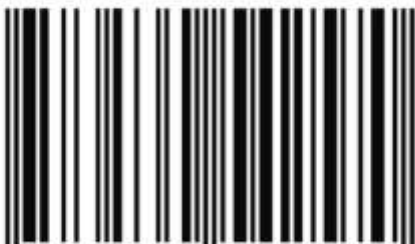
PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

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

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

ISBN: 978-65-6054-257-0

CD



9 786560 542570