



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS VII
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA LUIZA DOS SANTOS SILVA

**O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE TIMBIRAS-MA**

Codó- MA
2022

ANA LUIZA DOS SANTOS SILVA

**O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE TIMBIRAS - MA**

Monografia a ser apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão-Campus de Codó, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda

Codó- MA

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Ana Luiza dos Santos.

O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE TIMBIRAS-MA / Ana Luiza dos Santos Silva. 2022.
43 p.

Orientador(a): Aziel Alves de Arruda.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Codó-Ma, 2022.

1. Aprendizagem. 2. Educação. 3. Inclusão. 4.
Lúdico. I. Alves de Arruda, Aziel. II. Título.

**O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE TIMBIRAS - MA**

ANA LUIZA DOS SANTOS SILVA

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da UFMA/ CAMPUS VII – Codó, para
obtenção do diploma de licenciatura em pedagogia.

Aprovada em 09/03/ 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda
Orientador

Profa. Ma. Natália Dias Amorim - UFPE
1º Examinador

Profa. Esp. Marlene Rodrigues Alves - UFMA
2º Examinador

Dedico este trabalho primeiramente, a Deus, ao meus pais, aos meus avós, a minha família, aos meus amigos e meus afilhados, por fazerem parte dessa etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, e por ser meu alívio em momentos de angústia, e por ter me dado saúde, coragem, força e fé para vencer os obstáculos durante o curso.

A minha mãe Maria Célia, por todo amor, carinho, conselhos, apoio e incentivo aos estudos, e por tá sempre comigo nos momentos bons e ruins. E por toda ajuda para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos meus irmãos, João Eduardo, Rafaela e minha companheira de curso Crislanne, por toda ajuda nessa trajetória. Aos meus avós, Luiza e Zé do Carmo, que me incentivaram a cada momento e me ajudaram na realização do meu sonho. Ao meu pai, Domingos da Cruz, que apesar das dificuldades e por tá distante, contribuiu de alguma forma para realização desse sonho

As minhas amigas e companheiras de turma, Teresa, Geovana, Rainara, pela paciência, por toda ajuda, e por todos os momentos inesquecíveis ao lado de vocês durante a minha formação acadêmica.

A instituição UFMA Campus- Codó, pela oportunidade de fazer o curso de licenciatura em Pedagogia. E a todos os professores do curso que me acompanharam durante a graduação, em especial ao meu orientador professor Dr. Aziel Arruda, pela amizade, contribuição e por todo apoio. E todos aqueles que contribuíram de alguma forma. Gratidão a todos!

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

A importância de recursos lúdicos dentro do contexto do ensino-aprendizagem é estudado e tem benefícios comprovados em diversas áreas como a educação, saúde e biologia, onde se faz uso de diversas estratégias para envolver e estimular. Objetivou-se conhecer sobre o uso do lúdico do contexto da educação inclusiva no município de Timbiras- MA. Trata-se de uma pesquisa de campo, descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa. Sobre o tempo de atuação dos professores dentro da educação básica, 20% tem entre 1 e 10 anos de experiência; 20% e 30% dos professores tem experiência de sala de aula por um período de superior 15; 90% dos profissionais eram do sexo feminino, 80% apresentavam idade superior a 35 anos, 30% possuíam apenas a graduação e 70% dos profissionais apresentavam o título de especialista, 100% afirmaram utilizar o lúdico em sala de aula e que se considerava um professor inclusivo, e 60% destacaram a falta de apoio especializado por parte da escola e secretárias. A pesquisa permitiu compreender sobre o uso do lúdico no município de Timbiras- MA, na qual nota-se que a implementação do lúdico ainda é um desafio para os professores e também para a escola em geral, mas para os professores que utilizam o lúdico no dia-a-dia ficam claro os benefícios de tal metodologia, tendo vista que, promove uma maior participação dos alunos, e possibilita englobar e trabalhar com públicos alvos diferentes em uma mesma sala de aula.

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

ABSTRACT

The importance of playful resources within the context of teaching-learning is studied and has proven benefits in several areas such as education, health and biology, where different strategies are used to involve and stimulate. The objective was to learn about the use of playful activities in the context of inclusive education in the city of Timbiras-MA, the students. It is a field research, descriptive, exploratory, with a qualitative approach. About the time of experience of teachers in basic education, 20% have between 1 and 10 years of experience; 20% and 30% of teachers have classroom experience for a period of greater than 15; 90% of the professionals were female, 80% were over 35 years of age, 30% had only a degree and 70% of the professionals had the title of specialist, 100% claimed to use playfulness in the classroom and that they considered themselves a inclusive teacher, and 60% highlighted the lack of specialized support from the school and secretaries. The research allowed us to understand the use of play in the city of Timbiras-MA, in which it is noted that the implementation of play is still a challenge for teachers and for the school in general, but for teachers who use play in the day-by-day, the benefits of such a methodology are clear, given that it promotes greater student participation, and makes it possible to encompass and work with different target audiences in the same classroom.

Keywords: Learning. Education. Inclusion. Ludic.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 01. Uso do lúdico e preparação dos educadores.....	28
Gráfico 02. Oferta de formação para utilização do lúdico.....	29
Gráfico 03. Disponibilização de materiais lúdicos pela escola que auxiliem no contexto da sala de aula.....	30
Gráfico 04. Oferta de apoio específico voltados para alunos especiais pela Secretaria de Educação.....	31
Gráfico 05. Apoio especializado ofertado pela escola para alunos com necessidades especiais.....	31
Gráfico 06. Composição da sala de aula dos professores entrevistados.....	32
Gráfico 07. Percepção dos professores sobre inclusão no âmbito escolar.....	34

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01. Mapeamento das escolas quanto à educação especial e seus recursos.....21

Tabela 01. Perfil dos participantes da pesquisa.....26

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	15
2.1 DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	17
2.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
2.3 CONHECENDO O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS - MA.....	21
3 METODOLOGIA	24
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	24
3.2 LOCAL DA PESQUISA	24
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	24
3.4 ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	25
3.5 DISCUSSÃO DOS DADOS	25
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DE PESQUISA	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO QUE ATUAM NA REDE DE ENSINO EM TIMBIRAS- MA	26
4.2 USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS- MA	28
4.3 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, é importante destacar que há algumas diferenças entre os termos “educação inclusiva” e “educação especial”, onde o primeiro termo se refere à inserção de alunos com deficiências em escolas regulares e, o professor deve fornecer oportunidades iguais para os alunos aprenderem e conviverem juntos (TAVAVES et al., 2016). Já a educação especial, diz respeito ao ensino em todos os níveis, como um todo, realizando atendimentos educacionais especializados nas salas de ensino regular (CAMARGO, 2017).

Apesar dos benefícios da inclusão de pessoas com deficiências na comunidade e das leis que garantem os direitos desses cidadãos, é notada que a prática não é fiel a teoria. A sociedade comumente não inclui as pessoas que são consideradas “diferentes”, partindo dessa premissa, há necessidade de cumprimento das leis que garantam a inclusão, pois, neste ponto, torna-se possível estimular competências e habilidades, criando novos laços entre pessoas com deficiências e a sociedade que vão além do âmbito escolar e o poderão concretizar o papel desses sujeitos na comunidade, quebrando paradigmas e preconceitos (VOLTOLINI, 2019).

Neste aspecto, o professor tem papel de destaque para contribuir na inserção dessas pessoas na sociedade. É fundamental que os professores tenham um olhar sensível sobre o assunto e recebam formação adequada para atuar junto à educação inclusiva e até mesmo dentro da educação especial, onde a temática se faz tão presente e tem tamanha relevância que, é objeto de discussão entre o meio acadêmico e alvo da criação de políticas públicas (TAVAVES et al., 2016).

Justamente para auxiliar os docentes na educação inclusiva, entra em ação o uso do lúdico, que promove o desenvolvimento das crianças e o ensino-aprendizagem de forma a deixar de lado a burocracia do ensino tradicional. Faz-se necessário que o professor esteja preparado para usar o lúdico a seu favor, envolvendo um planejamento que englobe o conhecimento dos jogos e dinâmicas utilizados e a finalidade de cada um, aplicando diferentes propostas dentro da sala de aula, a depender do objetivo que se pretende atingir (SILVA; FREDERICO, 2020).

A importância de recursos lúdicos dentro do contexto do ensino-aprendizagem é estudado e tem benefícios comprovados em diversas áreas como a educação, saúde e biologia, onde se faz uso de diversas estratégias para envolver e estimular os alunos (PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015). Nesse sentido é de suma

importância conhecer o Plano Municipal de Educação de Timbiras e buscar formas de implementar novas estratégias que beneficiem a educação local (TIMBIRAS, 2015).

Esta pesquisa teve como problemática “Como se faz o uso do lúdico no contexto da educação inclusiva no município de Timbiras-MA?”. Para tal, objetivou-se analisar sobre o uso do lúdico do contexto da educação inclusiva no município de Timbiras- MA, mais especificamente, caracterizar o perfil dos professores participantes do estudo que atuam na rede de ensino em Timbiras- MA; descrever sobre a oferta de recurso e apoio dos órgãos municipais para o uso do lúdico em sala de aula; discorrer sobre o papel dos professores na educação inclusiva.

Metodologias que envolvem o lúdico promovem, nas crianças, o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem oral, da atenção, a habilidade motora, conhecimento, e habilidades e competências individuais (SILVA; FREDERICO, 2020). Diante do exposto, apresenta-se a necessidade de relatar sobre o uso do lúdico para consolidar a educação inclusiva em algumas escolas regulares de um município do interior do maranhão.

Desta forma, a escolha da temática teve início a partir da necessidade de compreender mais sobre como os professores do município atuam para promover uma educação mais inclusiva. Neste sentido, a relevância do trabalho foi apresentar o uso do lúdico no ensino-aprendizagem para transformar a sala de aula em um lugar mais inclusivo e evidenciar os benefícios dessa metodologia.

Para tal, optou-se por um estudo de campo, descritivo, exploratório com abordagem qualitativa. Sendo realizado com um total de 10 professores da rede de educação básica do município de Timbiras- MA, por meio de um questionário online disponível no Google forms, essa técnica de coleta de dados foi escolhida por demonstrar mais praticidade, rapidez na coleta de dados e por se adequar ao período pandêmico evitando riscos por parte do pesquisador e entrevistados, conforme destaca Gil (2011) o questionário é documento de coleta de dados, que possibilita o levantamento de percepções e opiniões de determinada situação.

2 O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na Base Nacional Comum Curricular de 2018 é relatado que o ensino deve ser uma possibilidade para a evolução das habilidades e competências dos alunos, contribuindo, assim, para a formação dos indivíduos (BRASIL, 2018). Para que isso seja possível, estratégias didáticas vêm sendo desenvolvidas como um modo de deixar o processo do aprender mais atrativo e plausível, provocando maior curiosidade e interesse nos educandos. Entre essas estratégias estão as atividades lúdicas, que funcionam como metodologias eficazes para todos os níveis de aprendizado (MENDES et al., 2019).

O termo lúdico se origina da palavra “*ludus*” que significa “jogo” e no latim significa “brincar”, sendo um modo dinâmico e prazeroso de aprender algo, pois segundo a psicopedagogia as brincadeiras e jogos estimulam na pessoa o desejo de adquirir novos conhecimentos. O brincar instiga a criatividade não só das crianças como também do jovem, do adulto e do idoso, dentro da singularidade de cada etapa da vida (SANTOS, A. C.; SANTOS, J. O.; ARAUJO, 2020).

No contexto escolar, muitas vezes, a liberdade infantil é deixada de lado e as brincadeiras e jogos são ignorados, sendo que deveria ser diferente, pois tais atividades auxiliam na formação do conhecimento desde que utilizadas em atividade lúdica, considerando os níveis de desenvolvimento de cada criança (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019). Segundo Amora e Barreto (2018), para que a ludicidade seja eficaz como ferramenta no processo de aprendizagem ela deve permitir a escolha, a decisão, as perguntas e as soluções e as descobertas vindas das crianças, ao contrário disso, será entendida somente como mais uma brincadeira sem finalidade de ensino.

Dentro da educação inclusiva as atividades lúdicas são bastante aproveitadas como um mecanismo facilitador do conhecimento, expandindo habilidades dos estudantes ao máximo e inserindo eles no meio social que é a escola, pois ao brincar com outras crianças eles estão praticando sua socialização e interação. Além disso, o lúdico também melhora a relação entre professor e aluno ao permitir a aquisição de conhecimentos de forma conjunta, mas para que isso ocorra, é necessário que os educadores considerem o brincar como uma técnica engrandecedora de sua metodologia pedagógica (CUNHA et al., 2021; SOARES, 2016).

Na utilização de atividades lúdicas no espaço escolar, o psicopedagogo tem papel fundamental, orientando e traçando estratégias tanto para as crianças como para os professores, facilitando o ensinar e aprender. Assim, sua inserção dentro das instituições de ensino, principalmente na educação básica, traz benefícios e apoio aos educadores frente as dificuldades e obstáculos apresentados pelos alunos (SANTOS, A. C.; SANTOS, J. O.; ARAUJO, 2020). O professor também deve buscar seu aperfeiçoamento, realizando cursos específicos, estudando e programando-se para atender as demandas individuais de cada aluno, utilizando metodologias facilitadoras do saber (AMORA; BARRETO, 2018).

É preciso, ainda, que a escola contribua estimulando os profissionais, tanto professores, como gestores e administradores, a adquirirem o hábito de usufruir de atividades lúdicas dentro do âmbito educador, levando em conta os diversos aspectos sociais, culturais, características pessoais, sensoriais, psíquicas e história de vida dos alunos de modo que sua metodologia atenda a todos (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019).

De acordo com Silva (2020), ensinar por intermédio do lúdico é possibilitar um brincar diferenciado, construindo, dessa forma, o conhecimento e a aprendizagem dos educandos de novas maneiras.

Vivemos em uma sociedade heterogênea, complexa e multicultural, onde é preciso que a educação a acompanhe, oportunizando mudanças e buscando evolução como um modo de contribuir para a construção do cidadão. Faz-se imprescindível valorização profissional, qualificação e políticas públicas apropriadas que apoiem a formação e desenvolvimento dos professores (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

Nesse sentido, é importante promover aprendizagens que resultem em conhecimento, tendo diferentes objetivos e processos, mesmo diante das dificuldades e desafios do processo de inclusão. Nesse segmento surge o Serviço Educacional Especializado (AEE), serviço oferecido nas escolas comuns, denominado Sala de Recursos, que tem a função de complementar e / ou completar a formação do aluno, sempre trabalhando para garantir a autonomia dentro e fora da escola. Nesse contexto, considera imprescindível que a inserção no ambiente escolar requer o comprometimento dos professores da turma e de todos os envolvidos, possibilitando assim resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (ONOHARA et al., 2018).

2.1 DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história o acesso ao ensino por pessoas com deficiência era bastante dificultoso, inicialmente pelo fato de separação de pessoas “normais” e “anormais”, o que levou há muitos anos de exclusão e restrição ao acesso as escolas e ensino. Entretanto ao longo da história diversos movimentos surgem em prol da causa da “inclusão” rompendo inúmeras barreiras e trazendo novos significados, em que não existe pessoas “normais” e “anormais”, e sim, pessoas diferentes entre si, com suas especificidades e características próprias (KASSAR, 2011).

Todavia o cenário atual no campo da educação inclusiva ainda enfrenta muitos desafios, dentre eles o despreparo dos professores, que na maioria das vezes é decorrente de lacunas na sua formação em que a inclusão não é abordada em sua totalidade o que leva a criação de obstáculos e dificuldades na comunicação entre professor e aluno (SILVA, 2015).

Neste aspecto, considerar-se que para ensinar de forma inclusiva deve se levar em conta as reais necessidades e reconhecer que as diferenças não são um obstáculo, pois podem ser meios de potencializar a construção de métodos, estratégias e técnicas que englobem os alunos e contribua para o seu aprendizado e acolhimento no ambiente escolar (SANTOS; FONSECA, 2011).

Para Silva (2015), a formação acadêmica dos professores constitui de um desafio, pois muitas vezes, a formação não contempla o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. São necessárias e urgentes resolver demandas ligadas a formação e prática docente, que contemplem o atendimento educacional especializado, acessibilidade e ações colaborativas (SOUZA; MACHADO, 2019).

O ambiente escolar muitas vezes pode ser considerado um desafio no ensino inclusivo, pois na maioria das vezes não dispõem de estrutura física adequada, recursos básicos e profissionais qualificados ou em muitos casos profissionais que se sintam desvalorizados, desta forma isso afeta diretamente qualidade do ensino e na forma que deveria ser escutado conforme as políticas que abrangem a educação inclusiva (SANTOS, 2019).

Complementando o pressuposto para Santos (2018) as escolas não dispõem de recursos físicos e humanos para uma educação inclusiva de qualidade, por isso é

de extrema importância ações de financiamento que contemplem estrutura física, capacitações, e recursos de aprendizagem, que possibilitem a esses alunos oportunidades e acesso a tecnologias e materiais que estimulem criatividade, cognição dentre outras áreas do desenvolvimento infantil.

Em concordância Conceição, Mota e Barguil (2020) relatam que a falta de recursos é um dos grandes obstáculos que impede a utilização e criação de novas metodologias que atendem a necessidade dos alunos.

Existem ainda outros desafios no campo da educação inclusiva, como os dogmas e preconceitos que existem até os dias atuais, o que aumenta a exclusão dos alunos com deficiência; e a falta de equipes multidisciplinar e de metodologias e instrumentos tanto para os alunos como para os professores, causando barreiras que impedem uma comunicação efetiva e uma aprendizagem completa (SANTOS; FONSECA, 2011).

Silva (2015) ressalta a importância do rompimento das barreiras arquitetônicas para que as crianças tenham autonomia de explorar o ambiente e se apropriar dele, e que as escolas devem estar preparadas para receber esses alunos, proporcionando um ambiente organizado e com materiais pedagógicos diversos.

No âmbito da educação inclusiva preconceito e a exclusão são desafios ainda persistentes no ensino regular, que resultam na exclusão social e escolar, na qual muitas vezes a criança fica condicionado em seus lares, uma tentativa da família de proteger de ataques preconceituosos e da exclusão que o mundo externo pode apresentar (SANTOS, 2018).

Durante a pandemia esses desafios ficaram ainda mais visíveis deixando transparecer as iniquidades existentes, proporcionando momentos de reflexões e construção de ações estratégicas para lidar com esse período e tentar adaptar à nova modalidade de ensino para que fosse de acesso a todos (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Apesar de ser assegurada em leis e textos legais a inclusão dos alunos com deficiência requer atenção prioritária que visem mudanças de paradigmas na sociedade, exigindo mudanças de percepção, postura e concepções o que implica diretamente na diversidade, um eixo chave na educação inclusiva, permitindo assim que a alunos com deficiência possam estar inseridos e que tenham papel atuante na sociedade, com asseguramento de seus direitos e exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA; VELOSO, 2017).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva exige que a escola se adapte às necessidades de qualquer aluno, inclusive dos pertencentes à Educação Especial, promovendo sua aprendizagem e participação. A legislação brasileira estabelece que a Educação Especial abrange alunos com deficiência, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, independente de sexo, religião e ou outras razões, que enfrentam discriminações na coletividade, fato que deve estar destacada no direito de o alunando estar inserido no ensino regular, assim superando as dificuldades durante a aprendizagem (MARTINS; CHACON, 2021; ONOHARA et al., 2018).

Há alguns anos, o professor vem encarando grandes desafios, outrora, ao concluir o curso de graduação julgava-se que o docente estava apto para trabalhar na sua área até o fim da carreira, atualmente este deve estar ciente de que sua formação é contínua. Seja como for esta formação, o educando com necessidades especiais será cada vez mais comum nas instituições de educação básica, estejam elas preparadas ou não, cabe às instituições de ensino superior e cursos de capacitação, o dever de proporcionar à coletividade um profissional no melhor nível de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do docente na superação da lógica da exclusão (DE SOUSA, 2017).

Dessa maneira, De Sousa (2017) escreve que quando se trata da inclusão a formação do docente torna-se um aspecto fundamental que deve ser especialmente considerado, tendo em vista que, ele, precisa se sentir preparado e seguro para atuar com esse contexto, pois atuam em salas cada vez mais diversificadas.

Nessa perspectiva, é necessário que o docente tenha não somente uma formação, contudo, que dê continuidade com formações de educação continuada, pois nossa sociedade está sempre em contínuas mudanças, mudanças essas que manifestam-se de alunos, por esse motivo e entre outros é de grande relevância que haja sempre educação continuada como também, que estes gestores e professores participam, para que assim possam estar “preparados” para grandes obstáculos que levam a identificar as melhores formas e estratégias, para o ensino e aprendizagem, sem ao menos desmerecer nenhum valor cultural (MACHADO et al., 2020).

Apesar dos avanços legais quanto à perspectiva de inclusão socioeducativa das pessoas com necessidades especiais, a maior parte dos docentes ainda encontra

dificuldades para trabalhar com esses alunos. No enfrentamento dessa questão, é importante destacar que o apoio governamental é fundamental para que essa realidade se transforme, porém, também é necessário investir na formação de professores. Qualificar diferentes professores é o maior diferencial para propiciar mudanças nos processos de escolarização. Para isso, é imprescindível que os educadores tenham uma participação ativa na definição e gestão dos cursos de formação continuada, para que estejam cada vez mais próximos de sua realidade (SÁ et al., 2019).

Além disso, acredita-se que as vivências dos professores são de suma importância para o processo formativo, pois isso só faz sentido quando provoca reflexão crítica sobre a prática; isso, por sua vez, requer fundamentação teórica. Portanto, ressalta-se a indissociabilidade entre teoria e prática, que deve ser valorizada na formação de professores. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de fontes de autoeficácia na formação de professores para práticas inclusivas com vistas à aquisição de novos conhecimentos, advindos de análises e discussões coletivas, críticas e reflexivas sobre o desempenho educacional (MARTINS; CHACON, 2021).

Desse modo, reforça-se a indispensabilidade de que os educadores necessitem de uma formação de qualidade sob a ótica da educação inclusiva, onde possam fazer uso desses conhecimentos adquiridos durante a formação continuada em sala de aula e no contexto educacional em que eles próprios estão inseridos. Portanto, considera-se que os docentes precisam de uma formação que dê sentidos e significados à educação sob a lógica da inclusão, buscando construir uma reflexão para uma nova prática educativa (MACHADO et al., 2020).

Na atualidade, torna-se claro que a escola precisa de tecnologias atualizadas para facilitar as práticas pedagógicas e produzir consequências positivas para a aprendizagem dos alunos, porém não há treinamento ou capacitação para utilizá-las (PÚBLIO JÚNIOR, 2018). É visto que não há uma preparação adequada e os professores constantemente se deparam com desafios e dificuldades no contexto escolar. No qual nota-se que no contexto de pandemia muitos dos profissionais não possuem um preparo específico para sua utilização, encontrando dificuldades no ensino a distância (SILVA; TEIXEIRA, 2020).

2.3 CONHECENDO O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS - MA

A educação no município de Timbiras contempla as modalidades de ensino desde a educação infantil, fundamental e EJA, conforme o Plano Municipal de Timbiras em vigor desde 2015. O contexto educacional do município de Timbiras é composto por quatro pré-escolas na zona urbana, dois anexos, doze escolas do ensino fundamental, e 49 escolas na zona rural (TIMBIRAS, 2015).

O quadro a seguir traz o mapeamento das escolas do município de Timbiras - MA quanto à educação inclusiva e recursos ofertados para os alunos, permitindo ampliação de conhecimentos sobre a educação dentro da cidade e as dificuldades enfrentadas.

Quadro 1. Mapeamento das escolas quanto à educação inclusiva e seus recursos. Timbiras, MA, 2021.

ESCOLAS	ZONA	QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA	RECURSO OFERECIDO
Escola 1	Rural	1	Deficiência intelectual	Auxílio leedor; Auxílio transcrição
Escola 2	Rural	2	Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 3	Rural	1	Deficiência física	Auxílio leedor
			Deficiência intelectual	Auxílio leedor
Escola 4	Rural	2	Baixa visão	Auxílio leedor; Auxílio transcrição
Escola 5	Rural	1	Deficiência física	Nenhum
Escola 6	Urbana	13	Deficiência intelectual	Auxílio leedor; Auxílio transcrição
			Transtorno do espectro autista	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Baixa visão	Prova ampliada
			Deficiência física	Nenhum
Escola 7	Urbana	12	Baixa visão	Auxílio leedor; Auxílio transcrição
			Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Surdez	Nenhum
Escola 8	Urbana	12	Deficiência intelectual	Auxílio leedor
			Baixa visão	Auxílio leedor
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 9	Urbana	7	Transtorno do espectro autista	Auxílio leedor; Auxílio transcrição
			Deficiência intelectual	Auxílio leedor
			Deficiência auditiva	Nenhum

			Deficiência física	Nenhum
Escola 10	Urbana	2	Deficiência intelectual	Nenhum
			Transtorno do espectro autista	Nenhum
Escola 11	Urbana	1	Deficiência física	Auxílio leitor
Escola 12	Urbana	1	Deficiência intelectual	Nenhum
Escola 13	Urbana	3	Deficiência intelectual	Auxílio transcrição
			Deficiência física	Nenhum
			Baixa visão	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
Escola 14	Urbana	35	Baixa visão	Auxílio leitor; Auxílio transcrição; Prova superampliada
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 15	Urbana	1	Deficiência intelectual	Auxílio transcrição
Escola 16	Urbana	3	Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
Escola 17	Urbana	2	Transtorno do espectro autista	Nenhum
Escola 18	Urbana	3	Deficiência física	Nenhum
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Transtorno do espectro autista	Auxílio leitor
Escola 19	Urbana	7	Transtorno do espectro autista	Nenhum
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência física	Auxílio transcrição
			Deficiência auditiva	Nenhum

Fonte: Adaptado do Ministério da Educação (2021).

O município apresenta um total de 19 escolas distribuídas entre a zona urbana (14) e a zona rural (05), que foram identificadas por números para não comprometer as mesmas. O número de alunos com alguma deficiência divergiu entre as escolas, onde o menor número foi 1 e não ultrapassou o total de 35 alunos por escola. As deficiências que predominaram entre as escolas do município foram: Transtorno do espectro autista, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, baixa visão e surdez.

Sobre os recursos utilizados para proporcionar a inclusão dos alunos em sala de aula, foi observado que os mesmos não são distribuídos de forma igualitária e não abrangem todos os tipos de deficiências, onde alguns alunos frequentam as aulas sem nenhum tipo de apoio. Quanto aos recursos oferecidos, pode-se citar apenas: auxílio leitor, auxílio transcrição e prova superampliada. Tornando-se claro que, os recursos são mal distribuídos e não atendem integralmente as necessidades dos

alunos, sendo necessário que os professores usem a criatividade para contornar a realidade do município. Ao realizar uma profunda observação da organização estrutural das escolas é possível perceber que tanto a estrutura quanto a pedagogia não estão totalmente apropriadas para atender os alunos com necessidades especiais (OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020).

Neste sentido, pode-se afirmar que os professores necessitam receber apoio, pois inserir a ludicidade na sala de aula é fundamental para incluir aqueles alunos que apresentam alguma deficiência. Neste ponto, atualmente usa-se o termo, escola inclusiva, para falar de escolas que teoricamente acolhem e proporcionam educação de qualidade a alunos com deficiências (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019). Devendo-se diferenciar educação especial e inclusiva para facilitar a compreensão:

[...] a Educação Inclusiva é o processo que ocorre nas escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A Educação Inclusiva é uma educação voltada de TODOS PARA TODOS (TIMBIRAS, 2015, p. 48).

A educação inclusiva deve focar em espaços e recursos acessíveis aos estudantes, adaptando-se as individualidades de cada aluno, ou seja, assim a adaptação não deve ser dos alunos e sim realizada nos espaços (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021). Segundo Salgado e Souza (2017) no que se refere à inclusão, é necessário entender que cada aluno tem uma perspectiva única, novas adaptações e recursos diferentes, por isso, o estudo do educador deve ser contínuo, e a escola deve estar preparada para amparar as necessidades de cada educando.

O uso do lúdico em sala de aula é extremamente importante para concretizar a aprendizagem dos alunos, neste aspecto, jogos e brincadeiras tem destaque por apresentarem importantes funções pedagógicas como desenvolvimento da cognição, socialização e também são uteis para avaliar limitações, sendo ferramentas acessíveis aos professores (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019).

Assim, várias mudanças ainda precisam acontecer no sistema escolar, principalmente referente a um apoio maior estudo contínuo dos docentes, porém sabe-se que tais mudanças não acontecem rapidamente, sendo necessário quebrar barreiras já consolidadas que, de alguma forma, causam incertezas (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo de campo, descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2011), o estudo de campo tem como propósito de aprofundar o tema abordado, analisando a organização que um grupo ou população se encontra, observando, coletando, analisando e interpretando dados. Enquanto a pesquisa descritiva busca descrever as características de pessoas, situações ou de uma determinada população e decidir a regularidade com que alguns fenômenos ocorrem (POTTER; PERRY, 2013).

Os estudo exploratórios são mais flexíveis, já que procuram observar e entender os diversos fatores relacionados ao fenômeno examinado pelo pesquisador (GIL, 2017). Já a pesquisa qualitativa descreve de forma não numérica as informações coletadas, fornecendo dados sobre a vivência dos indivíduos coletadas através de observações ou entrevistas (POTTER; PERRY, 2013).

3.2 LOCAL DA PESQUISA

O município de Timbiras possui aproximadamente 27.997 de habitantes de acordo com o último censo realizado em 2010 e se estende por 1 486,6 km² e é vizinho de Coroatá, Codó e Peritoró (IBGE, 2021). Apresenta 19 escolas que oferecem atendimento à educação inclusiva, distribuídas na zona rural e urbana do município. A pesquisa foi realizada em 02 escolas da rede municipal de educação.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com um total de 10 professores dos anos iniciais da rede de educação básica do município de Timbiras- MA, que ministravam aulas no ensino fundamental, definidos por demanda livre, que se propuserem a contribuir com o estudo.

3.4 ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2021, através de um questionário online disponível no Google forms. Define-se como questionário um documento de coleta de dados, que possibilita o levantamento de percepções e opiniões de determinada situação (GIL, 2011).

O questionário apresenta 14 perguntas fechadas e de múltipla escolha que abordem a problemática em questão. Os dados obtidos foram mantidos na própria plataforma do Google forms, permitindo uma pré-análise dos mesmos, sendo posteriormente organizados em forma de gráficos e tabelas, analisados e discutidos. A técnica utilizada foi a de “bola de neve” ou “snowball”, que consiste em amostragem bastante útil para pesquisas qualitativas, e usa redes de referência, viabilizando assim com maior facilidade a obtenção de uma amostra (BOCKORNI; GOMES, 2021).

3.5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados após uma transcrição fidedigna das respostas obtidas dos questionários e explorados pela Análise de Conteúdos, segundo Bardin (2016), que segue três momentos cronológicos: a pré-análise, diz respeito à fase onde há precisamente a organização dos dados, que deve ser flexível para aceitar alterações no decorrer do projeto; a exploração do material, que é o momento em que os dados coletados são aplicados na prática de forma sistemática; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, quando as informações são validadas, se tornando essenciais a pesquisa e possibilitando a formulação dos resultados do estudo.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DE PESQUISA

A pesquisa traz o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado tanto pelo pesquisador como pela pessoa responsável pelo local em que a pesquisa foi realizada. O projeto segue as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa, enfatizando o cumprimento das normas preestabelecidas na Resolução CNS nº 466/12 (BRASIL, 2012).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e discussão foi dividida em duas etapas: a primeira refere-se à caracterização do perfil dos participantes da pesquisa e a segunda refere-se à exposição das respostas dadas as questões realizadas e análise das mesmas.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO QUE ATUAM NA REDE DE ENSINO EM TIMBIRAS- MA

Sobre o tempo de atuação dos professores dentro da educação básica, 20% tem entre 1 e 5 anos de experiência; 20% lecionam a um período de tempo que varia entre 6 e 10 anos; 30% dos professores tem experiência de sala de aula por um período de 11 a 15 anos e; 30% lecionam há mais de 15 anos. Em relação ao sexo, 90% dos profissionais eram do sexo feminino e apenas 10% eram do sexo masculino. Quando a idade dos professores, 80% apresentavam idade superior a 35 anos;

10% tinham entre 31 e 35 anos e; 10% dos profissionais tem idade entre 26 e 30 anos. No que se refere à formação docente, dos 10 entrevistados, 30% possuíam apenas graduação e 70% dos profissionais apresentavam o título de especialista, como apresenta a tabela abaixo.

Tabela 01. Perfil dos participantes da pesquisa, Timbiras- MA, 2021.

VARIÁVEIS	N	%
Sexo		
Feminino	09	90,0
Masculino	01	10,0
Idade		
Entre 26 e 30 anos	01	10,0
Entre 31 e 35 anos	01	10,0
Mais de 35 anos	08	80,0
Formação Acadêmica		
Graduação	03	30,0
Especialização	07	70,0
Tempo de atuação		
01 a 05 anos	02	20,0
06 a 10 anos	02	20,0
11 a 15 anos	03	30,0
Acima de 15 anos	03	30,0

Fonte: Elaborado pela a autora (2021).

Legenda: N: números absolutos; %: percentual.

Sobre a caracterização dos docentes, o estudo realizado por Greguol, Malagodi e Carraro (2018) apontam que, o tempo de experiência dos profissionais em sala de aula, evidenciou influência nas ações e reações dos professores, onde os docentes com maior tempo de atuação demonstraram maior otimismo e colaboração para inclusão de alunos com deficiências e uso de estratégias para facilitar esse processo.

Corroborando com o exposto, foi observado que a experiência profissional de docência tem impacto positivo sobre a forma como os professores veem suas funções em comparação com docentes que sejam recém-formados ou com até 5 anos de experiência. Neste sentido, pode-se afirmar que o fator experiência está diretamente ligado competência, já que, lidar com a rotina do ambiente de trabalho gera prática e evidencia como o profissional irá agir e reagir. (BATISTA; JOAQUIM; CARVALHO, 2016).

É importante ressaltar que, no Brasil, há um número considerável de professores na faixa etária de 26 a 35 anos, aonde o dado vem em sintonia com as afirmativas citadas acima, pois, a idade do professor está ligada ao seu tempo de atuação, onde é visto que, a carreira de um docente precisa de tempo para se consolidar e requer a diferentes vivências para caracterizar o profissional e seu modo de atuação (DA SILVA; CARNEIRO, 2016).

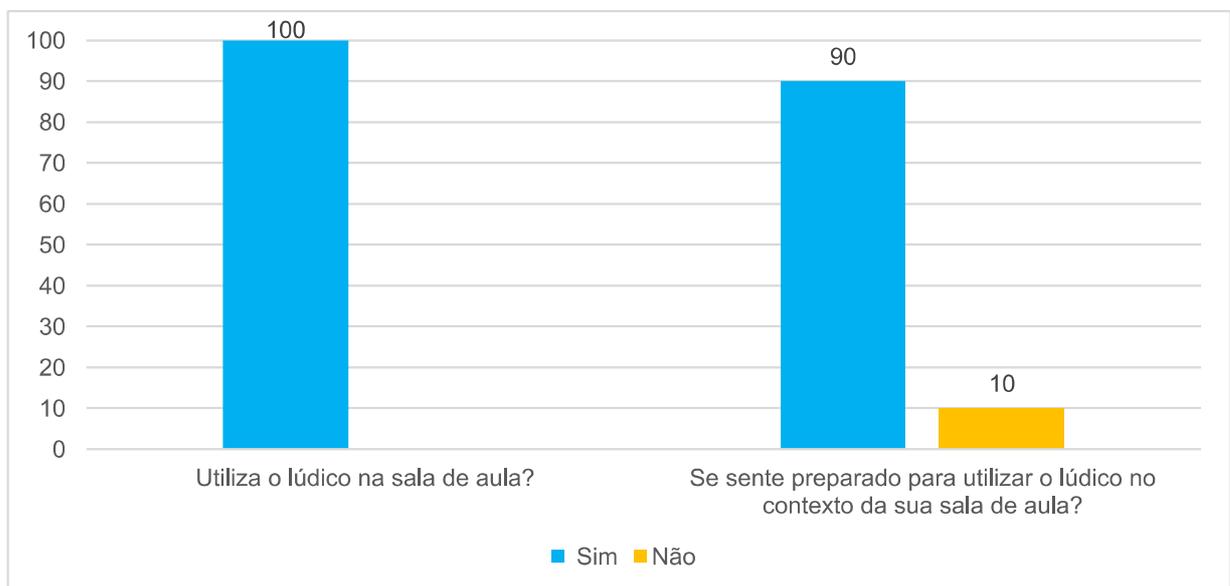
Quanto ao sexo dos profissionais, o estudo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) afirmam que o sexo do professor, a experiência profissional e o tipo de deficiência do aluno, podem estimular algumas ações e reações nos docentes. Neste ponto, professores do sexo masculino foram mais abertos ao uso do lúdico e inclusão dos alunos em comparação com profissionais do sexo feminino, que no estudo, se mostraram negativas quanto à inclusão, principalmente de alunos com deficiências intelectuais.

Por fim, no que se refere à formação docente, é de suma importância que o professor busque se qualificar ainda mais para atuar em sala de aula, principalmente para atender as novas demandas que vem surgindo e que envolvem o trabalho com grupos diferenciados de alunos, buscando a inclusão e inserção de diferentes pessoas na sociedade (DA SILVA; CARNEIRO, 2016).

4.2 USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS- MA

Como uma forma de conhecer o contexto da educação do município, os educadores foram questionados se eles faziam uso de atividades lúdicas dentro das salas de aulas e se eles se sentiam preparados para utilizar o lúdico como uma metodologia de aprendizagem, como mostra o gráfico 01.

Gráfico 01. Uso do lúdico e preparação dos educadores. Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todos os educadores responderam que utilizam materiais lúdicos dentro do processo de aprendizagem, indo de acordo com Silva e Frederico (2020), que relatam ser primordial que os professores usufruam de atividades que incentivem o aluno em sua busca por novos conhecimentos, principalmente dentro da educação inclusiva. Sobre isso, Souza, Cunha e Andrade (2019) afirmam que os jogos e brincadeiras para alunos com deficiência ao mesmo tempo que representam um momento de aprendizado são também um momento de socialização, contribuindo para o desenvolvimento de processos motores, éticos, cognitivos e socioafetivos.

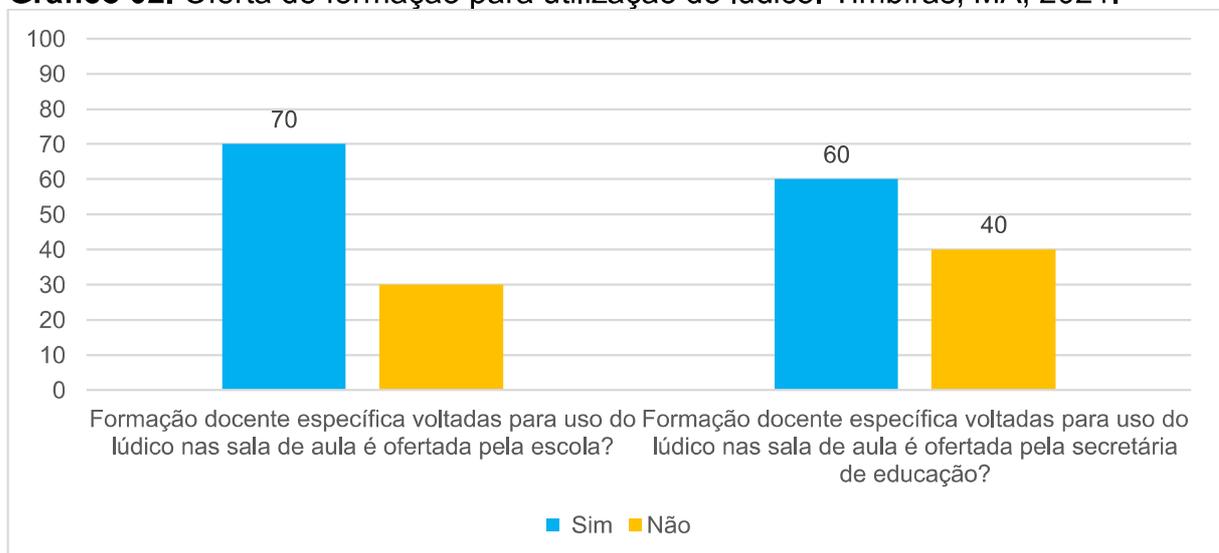
As metodologias lúdicas no âmbito escolar proporcionam a criança um aprender mais prazeroso e desafiador e quando mediadas por um adulto permitem que ela resolva problemas e questionamentos através da interação com jogos e brincadeiras (SANTOS; CARRAIS, 2020). Sobre sua capacitação, a maioria

respondeu que sim, apenas um disse que não. Diante disso, Silva e Frederico (2020) afirmam que é função do docente planejar as atividades pedagógicas de acordo com os objetivos que deseja. O professor, tendo papel fundamental, deve saber utilizar diferentes metodologias na sua prática, pois suas atitudes é que influenciarão na instauração do conhecimento.

O desconhecimento do educador acerca das metodologias e das necessidades e aptidão do seu público-alvo dentro da Educação Especial, pode comprometer a criação de recursos e estratégias para interceder sobre as ações dos alunos durante a realização das atividades, fazendo com que eles tenham atitudes inconvenientes ou se isolem (SANT'ANNA; MANZINI, 2018). Assim, o objetivo da ludicidade acaba não sendo cumprido.

Para que isso não ocorra é importante que a escola e os órgãos responsáveis pela educação possibilitem ao docente ter uma formação que o prepare para utilizar variadas metodologias, como os materiais lúdicos. Dessa forma, foi questionado aos professores se as Escolas e a Secretaria de educação ofertam formação específica referente ao uso do lúdico, como é exposto no gráfico 02 abaixo.

Gráfico 02. Oferta de formação para utilização do lúdico. Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível perceber a maioria deles não recebe apoio da escola para ter uma formação continuada e pouco mais da metade diz receber apoio da Secretariade Educação. Corroborando, uma pesquisa realizada por Santos et al. (2020) na Paraíba, apontam que o principal desafio, relatado pelos docentes, para desenvolver

metodologias ativas nas escolas de educação básica é o fato das escolas não oferecerem subsídios para tal.

Em seu estudo, Rodrigues e Carvalho (2021) ressaltam que é primordial que a equipe gestora e os demais órgãos apoiem os professores para que eles sejam capazes de oferecer uma aprendizagem adequada aos alunos. Os autores Leite, Lencastre e Silva (2021) destacam que oportunizar a formação continuada aos educadores é torna-los integrantes do seu próprio aprendizado, pois é eles que compreendem melhor as experiências que têm e a realidade dos educandos, sendo imprescindível que não paralisem diante das mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea.

Partindo desse ponto, do apoio da instituição educativa, o gráfico 03 mostra a resposta dos docentes sobre a disponibilização de materiais e recursos pedagógicos lúdicos oferecida pela escola.

Gráfico 03. Disponibilização de materiais lúdicos pela escola que auxiliem no contexto da sala de aula. Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

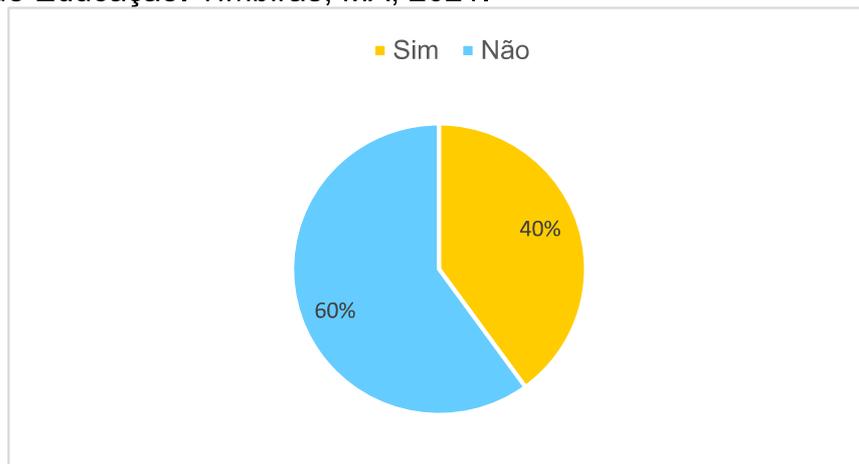
Os dados demonstram que nem todas as escolas do município possuem materiais e recursos pedagógicos lúdicos, o que não está em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, que expõe que a oferta de materiais, brinquedos e de um espaço adequado e organizado é um fator essencial para que o aluno vivencie diferentes experiências, assim, a escola deve estimular o brincar como uma forma de aumentar as potencialidades da criança (BRASIL, 2018).

No contexto da educação inclusiva, a escola juntamente com o corpo docente deve enfatizar a ludicidade e o brincar como um meio de exercitar o raciocínio e a

interação social do educando, provendo meios e caminhos para que isso aconteça de forma satisfatória (FREITAS, 2017).

O gráfico 04 se refere aos alunos com algum tipo de deficiência, no qual foi indagado se os professores recebem algum apoio especializado da Secretária de Educação os auxiliem a trabalhar com os alunos especiais.

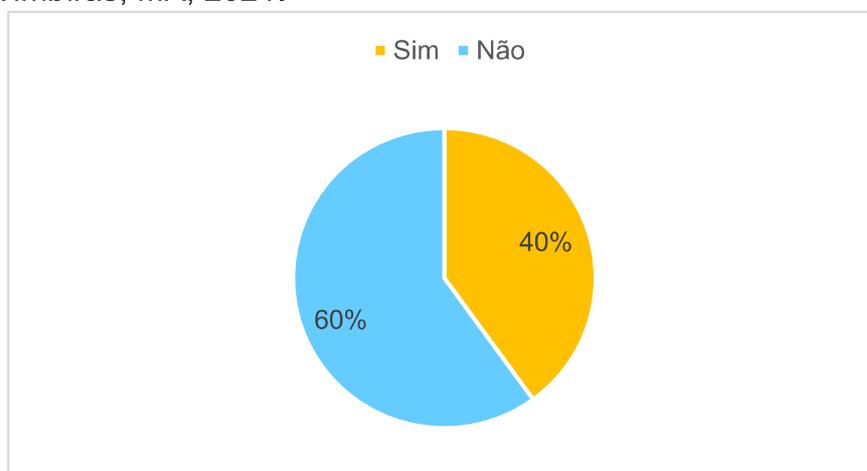
Gráfico 04. Oferta de apoio específico voltados para alunos especiais pela Secretaria de Educação. Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Da mesma forma, ainda no contexto de inclusão, os professores também foram questionados se a escola oferta apoio específico para que eles possam auxiliar e trabalhar com alunos que tenham alguma deficiência, como é mostrado no **gráfico 05**.

Gráfico 05. Apoio especializado ofertado pela escola para alunos com necessidades especiais. Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

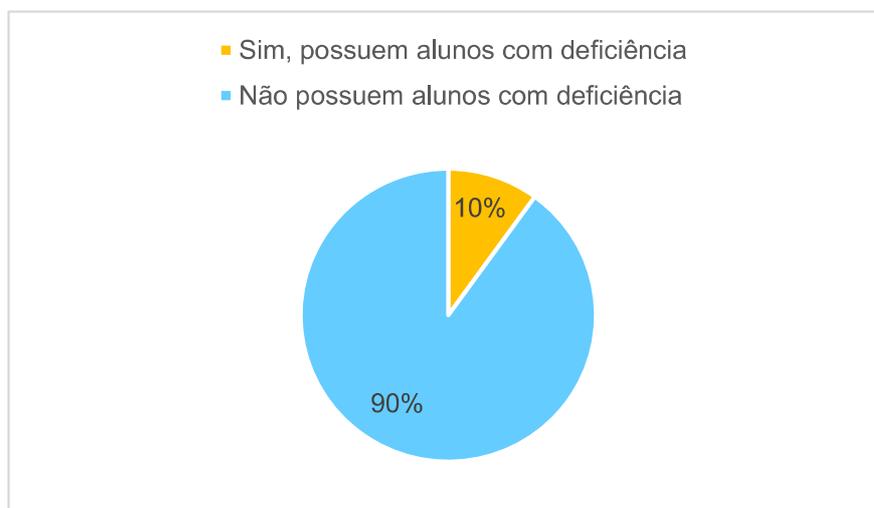
Observa-se que apenas pouco mais da metade relata receber apoio tanto da Secretária de Educação como da escola, o que constata a não aplicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, que discorre que a rede de educação deve dispor de subsídios e suporte especializado para os alunos que tenham algum tipo de deficiência (BRASIL, 1996). Semelhante a isso, Santos e Martins (2015) apontam que as duas principais dificuldades para a implantação adequada da educação inclusiva é a falta de preparação e de apoio do sistema de ensino e a escassez de estrutura escolar, tanto física como pedagógica.

Sendo assim, é perceptível nesse tópico a necessidade de rever as vertentes e pilares que sustentam o sistema educacional do município, afim de melhorar e ampliar as práticas pedagógicas dentro das instituições, dando maior suporte aos educadores e melhor qualidade de ensino aos alunos.

4.3 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quanto as características das salas de aula dos professores entrevistados no que tange ao atendimento de crianças com deficiência, a maioria dos professores (90%) relatou que não possuem alunos com deficiência, e apenas 10% relatou que em suas classes de aula havia crianças com algum tipo de deficiência, conforme **gráfico 06**.

Gráfico 06. Composição da sala de aula dos professores entrevistados, Timbiras-MA, 2021.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na literatura não foram encontradas informações suficientes que estabelecessem uma relação de concordância ou discordância quanto aos dados encontrados na pesquisa. Entretanto no estudo de Almeida Junior (2021), ao avaliar o número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil (de 2010 a 2015), observou-se que apesar de ter um aumento nas taxas de matrículas em salas comuns, as classes especiais continuavam com taxas de matrículas superiores em relação as classes regulares, o que geraria uma segregação, rompendo com os ideais da Política de inclusão e contribuindo para exclusão escolar.

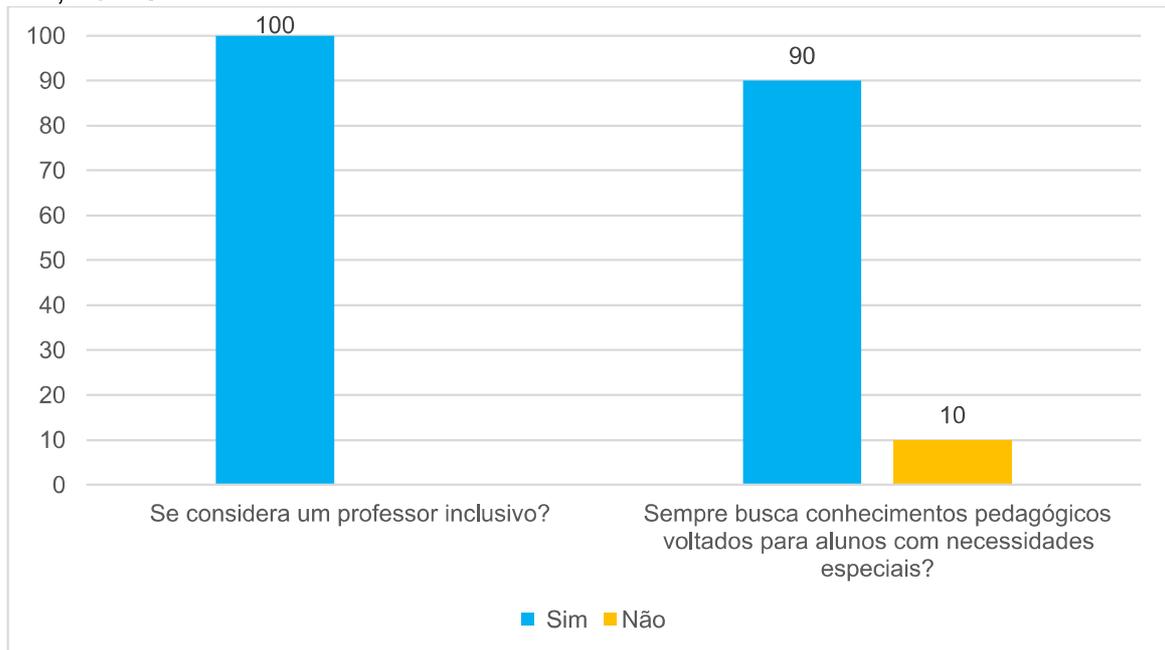
Para Marcos, Caron e Cruz (2020) o número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas de ensino regular vem crescendo ao longo dos anos, e deixando visível os desafios que estão presentes no campo da educação brasileira, como por exemplo, em muitos casos as escolas públicas não dispõem de equipamentos essenciais para atender as especificidades de cada criança precisando recorrer a parcerias e a outras instituições. O que deixa claro que não basta ofertar as vagas para o ensino, é necessário promover condições para que todos tenham o mesmo direito a aprendizagem.

Neste contexto é importante salientar que o objetivo da educação inclusiva é a inserção dos alunos em escola comum, tendo em vista que por muito tempo alunos com deficiência eram separados dos demais alunos, permanecendo com privações de acesso em muitos espaços, como a escola, e através da educação inclusiva esses alunos podem ingressar nas escolas com igualdade de oportunidade e desenvolvimento (ANTUNES; RECH, ÁVILA, 2016).

Além disso a heterogeneidade das salas de aulas podem ocasionar angústia, insegurança e impotência para professores ao desenvolver seus trabalhos, mas na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea, ou seja, com crianças com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo em potencial, pois contribui para adoção de estratégias e criação de ambientes educativos mais rico para todos, desta forma mudanças na organização e metodologia podem beneficiar a todos e atender as demandas dos alunos (BRIANT; OLIVER, 2012).

Ao serem questionados sobre inclusão na educação, todos os professores se consideraram professores inclusivos (100%), e boa parte dos entrevistados (90%) relatou que estão sempre em busca de atualizações das práticas e conhecimentos pedagógicos voltados para alunos com necessidades especiais (**Gráfico 07**).

Gráfico 07. Percepção dos professores sobre inclusão no âmbito escolar, Timbiras, MA, 2021.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados da pesquisa revelam que os professores se consideram inclusivos, o que remete a importante responsabilidade dada aos professores, que é ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, sendo o profissional capaz de promover as situações pedagógicas que se adequem as necessidades dos alunos para que, desta forma consiga explorar as habilidades de cada um e estabelecer um vínculo com o aluno que contribua no processo de aprendizagem (BRITO; TEIXEIRA, 2020).

Na prática o processo de inclusão é um grande desafio aos professores, tendo muitas vezes resistência por parte dos mesmos, pois trabalhar com inclusão é desenvolver mudanças, criar diferentes propostas de ensino, enfrentar estereótipos e preconceitos, e atuar sobre novas perspectivas no campo da educação (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2019).

Ser um professor inclusivo é desenvolver algumas habilidades para compreender que a diferenças não são obstáculos e que a inclusão se institui a partir da ideia de que todos são diferentes e possuem necessidades diferentes e que isso não constitui de barreiras ou obstáculos para aprender e desenvolver habilidades (SILVA; ARRUDA, 2014).

Nozi e Vitalino (2014) citam que para ser um professor inclusivo é preciso desenvolver competências tais como: ser crítico, criativo, flexível, ter autonomia, e autoconhecimento, essas competências são fundamentais para que o professor

compreenda as necessidades do aluno, e possa aplicar as práticas pedagógicas que sejam efetivas ao ensino.

Além do desenvolvimento de competências manter-se atualizado sobre a temática que abrangem inclusão podem ser fundamentais dentre algumas dessas ações as mais conhecidas são as capacitações, educação continuada e permanente, que auxilia na busca de alternativas e formulações de projetos pedagógicos na escola (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020).

Portanto é extremamente importante que o professor busque aperfeiçoamento e capacitações, visto que o ritmo de conhecimento e atualizações são constantes, e cabe ao professor destacar quais as informações são realmente necessárias e adequadas para aplicação em prática e desenvolvimento de habilidades (BRITO; TEIXEIRA, 2020).

No âmbito da educação inclusiva, além das buscas de conhecimento por parte dos professores, é necessário mudanças estruturais e pedagógicas no ambiente escolar, com ênfase na diversidade, igualdade de oportunidade, compreensão e respeito mútuo (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizado é o alvo de preocupação e discussão para os docentes e escolas, pois é tido como o meio de efetivar os conhecimentos e a capacidade de abstrair as informações repassadas no contexto escolar, sendo necessário continuamente buscar estratégias e metodologia que tornem o aprendizado atrativo e valoroso. Nesse sentido uma importante ferramenta para o processo de aprendizagem é o lúdico, uma metodologia inovadora e abrangente, que envolve muito além de jogos e brincadeiras, pois promove a liberdade de expressão e a criatividade para o aprendizado.

A pesquisa permitiu compreender sobre o uso do lúdico no município de Timbiras- MA, na qual nota-se que a implementação do lúdico ainda é um desafio para os professores e também para a escola em geral, pois em muitos casos os professores não se sentem capacitados, não possuem aptidões da graduação que os preparassem para o uso do lúdico, além da falta de apoio e estrutura escolar, e até mesmo a falta de recursos ou cursos de educação continuada.

Mas para os professores que utilizam o lúdico no dia-a-dia ficam claro os benefícios de tal metodologia, tendo vista que, promove uma maior participação dos alunos, e possibilita englobar e trabalhar com públicos alvos diferentes em uma mesma sala de aula, permitindo que o aluno seja o principal responsável pela construção do seu conhecimento em conjunto com o professor.

A pesquisa teve como limitações informações reduzidas acerca dos recursos lúdicos utilizados, e da experiência docente de forma mais detalhada, pois aplicação dos questionários foram feitas online devido a pandemia, o que implicou no uso de um questionário mais direto e objetivo, que não demandasse de muito tempo aos docentes. Almeja-se que mais pesquisas sobre a temática possam ser desenvolvidas no município, e que sirvam para construção de projetos e ações que visem ampliar a utilização do lúdico no ambiente escolar, por se tratar de uma ferramenta pedagógica significativa para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

AMORA, E; BARRETO, D. M. O lúdico e suas implicações nas estratégias de inclusão de crianças no ambiente escolar. **Pesquisa em Psicologia - anais eletrônicos**, [S.l.], p. 103-114, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A Amostragem Em Snowball (Bola De Neve) Em Uma Pesquisa Qualitativa No Campo Da Administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**. v. 22, n. 65, 2021.

CAMARGO, E. P. D. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CUNHA, F. I. J. et al. A importância do brincar no processo de inclusão de alunos/as especiais no ambiente educacional. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 10, n. 11, p. 1-10, 2021.

DE SOUSA, K. C. **A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor**. 2017. 99 p. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/timbiras/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

MACHADO, K. D. A. et al. Os desafios da formação docente voltados para educação especial e inclusiva na cidade de Codó-Ma. **Brazilian Journal Of Development**, [S.I.], v. 6, n. 7, p. 42650-42661, 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Sources of Teacher Self-Efficacy in Teacher Education for Inclusive Practices. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.I.], v. 31, p. 3109, 2021.

MENDES, A. N. F. et al. O Ensino da pirâmide alimentar e a construção do hábito saudável por meio do lúdico: um estudo de caso. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [S.I.], v. 5, n.11, p. 234-252, 2019.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L. M. M. PRINCIPAIS DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 2, n. 2, 2017.

ONOHARA, A. M. H.; CRUZ, J. A. S.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental i. **Doxa Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, [S.I.], v. 20, n. 2, p. 289-304, 1 jul. 2018.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R. D.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, 2015.

PÚBLIO JÚNIOR, C. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio**, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 189-210, 2018.

POTTER, P.; PERRY, A. G. **Fundamentos de Enfermagem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SALGADO, P. A D.; SOUZA, M. A. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Interdisciplinaridade**, [S.I.], n. 10, 2017.

SÁ, M. D. G. C. S. D. et al. Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de

Cariacica/ES. **Pensar A Prática**, [S.l.], v. 22, p. 53144, 27 jun. 2019.

SANTOS, A. C.; SANTOS, J. O.; ARAUJO, M. J. B. Lúdico como ferramenta da psicopedagogia no desenvolvimento integral das crianças. **Educte**, Maceió, v. 10, n. 1, p. 1175-1183, 2020.

SANTOS, B. F. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS EM BUSCA DA INCLUSÃO. **Pesquisa em Foco**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 122-152. 2018.

SANTOS, G. A. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**. Repositório da Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784?mode=full>. Acesso em 09 de nov. 2021.

SANTOS, J. C.; FONSECA, F. F. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS. In: Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade", 05, 2011, São Cristóvão-SE. **Anais...** São Cristóvão- SE, 2011.

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079, 2020.

SILVA, C. M. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA HOJE. **Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da faculdade araguaia**. [S.l.], v. 3, p. 133-146, 2015.

SILVA, C. R. S.; FREDERICO, R. T. S. S. A aprendizagem lúdica na educação especial e inclusiva. **Uninter**, [S.l.], v. 9 n. 18, p. 1-9, 2020.

SILVA, V. S. D. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 20, p. 1-7, 2020.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão necessária para novos avanços. **Redequim**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 5-13,2016.

SOUZA, A. A.; CUNHA, K. M. M. B.; ANDRADE, M. G. O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. **Gestão & Tecnologia Faculdade Delta**, [S.l.], v. 1, n. 28, p. 125-137, 2019.



ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Gestor(a) Joselita Silva Matos

Gostaríamos de desenvolver um estudo para delineamento da monografia intitulada O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS – MA ,que tem como objetivo analisar sobre o uso do lúdico do contexto da educação inclusiva no município de Timbiras- MA .A pesquisa, consistirá na realização de entrevistas, questionários, e observação junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados.

Trata-se de Monografia, desenvolvida por Ana Luiza dos Santos Silva, orientada pela Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Codó.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de monografia, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os

acessíveis a todos os participantes.



Ana Luiza dos Santos Silva
Pesquisador (a)

Eu, joselita silva matos, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "Título do seu trabalho", permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Codó, 17 de Outubro de 2021

Ana Luiza dos Santos Silva
Assinatura Pesquisador/Pesquisadora

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

e-mail: annaluizasantos24@gmail.com **Telefone:** _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Gestor(a) Raquel de Brito Moraes

Gostaríamos de desenvolver um estudo para delineamento da monografia intitulada O USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS – MA que tem como objetivo analisar sobre o uso do lúdico do contexto da educação inclusiva no município de Timbiras- MA. A pesquisa, consistirá na realização de entrevistas, questionários, e observação junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados.

Trata-se de Monografia, desenvolvida por Ana Luiza dos Santos Silva, orientada pela Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Codó.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de monografia, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Ana Luiza dos Santos Silva
Pesquisador(a)

Eu, Raquel de Brito Moraes, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Título do seu trabalho”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados

Codó, 17 de Outubro de 2021

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

Ana Luiza dos Santos Silva

Assinatura do Pesquisador/Pesquisadora

e-mail: annaluizasantos24@gmail.com **Telefone:** _____