

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI:

Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica

Orgnizadores

ANA ESTELA BRANDÃO DUARTE
DIOGO JANES MUNHOZ

Autores

Adriana Rodrigues dos Santos
Ana Paula Lameira
Ana Paula Teixeira Muller
Arlindo Carlos de Oliveira
Carlos Henrique Schneider
Crys Angela S. de Abreu
Diogo Janes Munhoz
Emanuelle Baroni
Fabiana de Souza Lima Camargo
Fernanda Rodrigues de França
Francisco Leilson da Silva
Geovana Barbosa Oggione
Israel Augusto Moreira Borges
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Jeane Rodella Assunção
Joanna Meyre Apolônio de Souza
Leidryana da Conceição Ferreira
Leylyane da Conceição Gomes Ferreira
Luciana Candido Zanetti Lavinas
Márcia Maria Ferreira dos Santos
Mauro César Nogueira
Micherlany Talon Alves
Scynthia Padovani Bernabé
Vitor Bernardo Arantes

Pedro & João editores

Educação Inclusiva no Século XXI:

Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica

Pedro & João
editores

Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
[Orgs.]

Educação Inclusiva no Século XXI:

Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica

Autores

Adriana Rodrigues dos Santos
Ana Paula Lameira
Ana Paula Teixeira Muller
Arlindo Carlos de Oliveira
Carlos Henrique Schneider
Crys Angela S. de Abreu
Diogo Janes Munhoz
Emanuelle Baroni
Fabiana de Souza Lima Camargo
Fernanda Rodrigues de França
Francisco Leilson da Silva
Geovana Barbosa Oggione
Israel Augusto Moreira Borges
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Jeane Rodella Assunção
Joanna Meyre Apolônio de Souza
Leidryana da Conceição Ferreira
Leylyane da Conceição Gomes Ferreira
Luciana Candido Zanetti Lavinas
Márcia Maria Ferreira dos Santos
Mauro César Nogueira
Micherlany Talon Alves
Scynthia Padovani Bernabé
Vitor Bernardo Arantes

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Educação Inclusiva no Século XXI: Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 296p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2987-4 [Impresso]
978-65-265-2988-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526529881

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica. 3. Teoria e prática. 4. Diversidade e inclusão. I. Título.

CDD – 371

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, assumindo centralidade nos debates acadêmicos, nas diretrizes legais e nas práticas pedagógicas. Mais do que um princípio normativo, a inclusão configura-se como um compromisso ético, social e político com a garantia do direito à educação para todos, respeitando as singularidades dos sujeitos e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

É nesse cenário que se insere a obra *Educação Inclusiva no Século XXI: Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica*, organizada por Ana Estela Brandão Duarte e Diogo Janes Munhoz. O livro emerge como uma contribuição relevante para o campo educacional ao reunir produções que dialogam com os desafios contemporâneos da inclusão, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e experiências práticas desenvolvidas em diferentes contextos educativos.

A proposta da obra estrutura-se em eixos temáticos que permitem ao leitor transitar por diferentes dimensões da educação inclusiva. Inicialmente, são abordados os fundamentos históricos e políticos da educação, destacando a evolução das políticas públicas e os processos de construção da formação docente no Brasil. Essa perspectiva possibilita compreender que a inclusão não é um fenômeno isolado, mas resultado de movimentos sociais, transformações institucionais e avanços nas concepções de direito à educação.

Na sequência, o livro amplia o debate ao explorar a dimensão humana da inclusão, enfatizando aspectos relacionados à dignidade, identidade e reconhecimento dos sujeitos. A educação inclusiva, nesse sentido, ultrapassa a garantia de acesso físico à

escola e passa a ser compreendida como um processo que envolve pertencimento, participação e aprendizagem significativa.

Outro eixo relevante da obra dedica-se à análise dos processos de aprendizagem e das bases cognitivas envolvidas no desenvolvimento humano. Ao abordar temas como neuroplasticidade, práticas lúdicas e competência leitora, os autores contribuem para a compreensão de como o conhecimento se constrói em contextos diversos, oferecendo subsídios importantes para a atuação pedagógica.

A obra também se destaca ao apresentar discussões sobre metodologias e inovação pedagógica, com ênfase no uso de tecnologias educacionais, gamificação e abordagens baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Essas discussões reforçam a necessidade de repensar as práticas docentes diante das transformações sociais e tecnológicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Por fim, o livro contempla reflexões aplicadas a contextos específicos, evidenciando a diversidade de cenários educacionais e a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas. Essa abordagem reforça a ideia de que a inclusão não se efetiva por meio de modelos únicos, mas exige adaptações, sensibilidade pedagógica e compromisso com a equidade.

A diversidade de autores que compõem esta obra constitui um de seus principais diferenciais. Ao reunir pesquisadores, professores e profissionais da educação, o livro apresenta múltiplos olhares sobre a inclusão, enriquecendo o debate e ampliando as possibilidades de análise e intervenção. Trata-se de uma produção coletiva que valoriza a experiência prática sem abrir mão do rigor teórico.

A atuação de Ana Estela Brandão Duarte confere à obra um olhar sensível e comprometido com a formação docente e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sua trajetória na área educacional contribui para a consolidação de uma perspectiva que valoriza o humano, a diversidade e o papel transformador da educação.

Diogo Janes Munhoz, por sua vez, aporta à obra uma abordagem técnica e estratégica, articulando fundamentos teóricos, legislação educacional e práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas. Sua experiência na área de educação especial e inclusão fortalece a conexão entre teoria e prática, elemento essencial para a efetivação de políticas inclusivas.

Nesse sentido, esta obra não se limita a apresentar conceitos ou descrever práticas. Ela propõe reflexões, provoca questionamentos e convida o leitor a repensar a escola, o currículo e o papel do educador na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante dos desafios que ainda persistem no cenário educacional brasileiro — como a desigualdade de acesso, a formação insuficiente de professores e as barreiras estruturais à aprendizagem —, torna-se imprescindível investir em produções que contribuam para a qualificação do debate e para a transformação das práticas educativas.

Assim, *Educação Inclusiva no Século XXI: Fundamentos, Práticas e Inovação Pedagógica* apresenta-se como uma obra de referência para educadores, gestores, pesquisadores e estudantes que buscam compreender e atuar na perspectiva da inclusão. Mais do que um livro, trata-se de um instrumento de formação, reflexão e ação.

A inclusão, como processo contínuo, exige compromisso coletivo, conhecimento técnico e sensibilidade humana. Este livro reafirma que educar, no século XXI, implica reconhecer as diferenças não como obstáculos, mas como possibilidades de construção de uma escola mais justa, democrática e transformadora.

Ana Estela Brandão Duarte

SUMÁRIO

EIXO I — FUNDAMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CAPÍTULO 01 - A educação básica e a formação de professores no Brasil: fundamentos históricos e desafios contemporâneos **15**
Carlos Henrique Schneider

CAPÍTULO 02 - Conselho municipal de educação: funções, características e abrangências **27**
Mauro César Nogueira

CAPÍTULO 03 - Inclusão educacional na era digital: acessibilidade tecnológica, inovação pedagógica e governança nas políticas educacionais **53**
Leidryana da Conceição Ferreira

CAPÍTULO 04 - Gestão para resultados de aprendizagem como política da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: mercantilização, precarização e plataformização do trabalho docente **63**
Fernanda Rodrigues de França
Luciana Candido Zanetti Lavinas
Márcia Maria Ferreira dos Santos
Vitor Bernardo Arantes

EIXO II — EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIMENSÃO HUMANA

CAPÍTULO 01 - Saberes e valores como instrumento de identidade e dignidade humana **87**
Arlindo Carlos de Oliveira

CAPÍTULO 02 - Adaptação curricular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: estratégias pedagógicas para garantir acesso ao currículo comum **101**
Diogo Janes Munhoz

CAPÍTULO 03 - Educação inclusiva na adolescência: entre o discurso e a prática, o que realmente conecta? **123**
Emanuelle Baroni

CAPÍTULO 04 - Neurodivergência e inclusão no ensino superior: fundamentos teóricos, marcos legais e o papel dos núcleos de acessibilidade **137**
Jeane Rodella Assunção

EIXO III — APRENDIZAGEM E PROCESSOS COGNITIVOS

CAPÍTULO 01 - A competência leitora como fator determinante no desempenho em matemática **159**
Crys Angela S. de Abreu
Scynthia Padovani Bernabé

CAPÍTULO 02 - Métodos históricos de multiplicação como estratégia pedagógica, epistemológica e formativa no ensino fundamental **173**
Ana Paula Lameira
Israel Augusto Moreira Borges
Micherlany Talon Alves

CAPÍTULO 03 - Neuroplasticidade e Autismo: Como o Conhecimento se Constrói **191**
Fabiana de Souza Lima Camargo

CAPÍTULO 04 - Os Impactos das Práticas Lúdicas no Desenvolvimento de Crianças de 0 A 5 Anos: Revisão Literária de Estudos Empíricos Publicados Entre 2014 e 2024 **205**
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Francisco Leilson da Silva

EIXO IV — METODOLOGIAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 01 - Tecnologias educacionais como instrumento de mediação, inclusão e aprendizagem no atendimento educacional especializado **221**
Joanna Meyre Apolônio de Souza

CAPÍTULO 02 - A gamificação como instrumento de avaliação formativa e redução de estresse no ensino médio público: um estudo de caso em Santa Catarina **237**
Ana Paula Teixeira Muller
Jane Rose Silva Souza

CAPÍTULO 03 - Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como estratégia pedagógica na educação inclusiva: articulações entre prática docente, tecnologias educacionais e políticas públicas **249**
Leylyane da Conceição Gomes Ferreira

CAPÍTULO 04 - A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do discente **259**
Geovana Barbosa Oggione

EIXO V — CONTEXTO ESPECÍFICO E APLICAÇÃO

CAPÍTULO 01 -A história do ensino da língua inglesa no Brasil **269**
Adriana Rodrigues dos Santos

ORGANIZADORES **281**

AUTORES **283**

EIXO I - FUNDAMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CAPÍTULO 01

A educação básica e a formação de professores no Brasil: fundamentos históricos e desafios contemporâneos

Carlos Henrique Schneider

Introdução

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento dos sistemas educacionais e para a consolidação de projetos sociais que buscam ampliar o acesso ao conhecimento humanizado. A educação é o instrumento que transforma a sociedade e amplia as oportunidades existenciais do ser humano.

Ao longo da história, a docência passou por diferentes processos de institucionalização, acompanhando transformações políticas, sociais e culturais que redefiniram o papel da escola e do educador na sociedade. A docência sempre sofreu transformações adequadas à realidade e ao contexto social, preparando sujeitos para atuar no contexto social contemporâneo.

A organização da educação básica e a preparação dos profissionais responsáveis por conduzi-la estão diretamente relacionadas às mudanças ocorridas nas estruturas sociais e nos modelos de Estado. Em diversos momentos históricos, a formação docente assumiu diferentes configurações institucionais e concepções pedagógicas, refletindo disputas teóricas, ideológicas e políticas presentes na sociedade.

No contexto ocidental, as primeiras discussões sistematizadas sobre a necessidade de formação específica para o exercício do magistério remontam ao período da Reforma Protestante, no século XVI. Posteriormente, com a expansão da escolarização e a consolidação dos sistemas nacionais de ensino, a formação de

professores passou a ocupar lugar central nas políticas educacionais.

No Brasil, esse processo assumiu características próprias, influenciado tanto por modelos europeus de organização educacional quanto pelas especificidades históricas e sociais do país. Ao longo dos séculos XIX e XX, diferentes reformas educacionais buscaram estruturar sistemas de formação docente capazes de atender às demandas da educação básica.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar o desenvolvimento histórico da formação de professores, com ênfase na realidade brasileira, destacando os principais modelos de formação docente, as influências institucionais que moldaram o sistema universitário e os desafios que ainda permeiam a organização dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Para tanto, o capítulo está organizado em duas seções principais. A primeira aborda a constituição histórica da formação docente e os modelos pedagógicos que orientaram a preparação dos professores ao longo do tempo. A segunda discute o contexto político e institucional brasileiro, analisando as tensões existentes na estrutura universitária e suas implicações para a formação de educadores

A Educação Básica e a Construção Histórica da Formação Docente

A discussão sobre a formação de professores possui raízes históricas profundas e está associada ao processo de institucionalização da escola como espaço social de produção e transmissão do conhecimento. A educação, enquanto prática social institucionalizada, está inserida em processos regulatórios que regulam e organizam a atuação docente de acordo com as necessidades de cada época.

Embora a docência exista desde as primeiras experiências de organização educacional, a preocupação sistemática com a formação específica para o exercício do magistério surgiu de

forma mais evidente a partir da modernidade. Foi na modernidade que aconteceu o desenvolvimento emblemático da necessidade da sociedade se envolver com a educação.

Um dos primeiros momentos em que essa temática ganhou destaque ocorreu durante a Reforma Protestante, no século XVI. Em 1524, Martinho Lutero publicou um documento intitulado "Aos conselhos de todas as cidades na Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs".

No documento escreve aos governantes das cidades alemães pedindo que fundem escolas e sustentem a educação pública. Ele defendia a criação de escolas e incentivava os pais a enviarem seus filhos para estudar. A educação passou a ser compreendida como elemento essencial para a formação moral e religiosa da sociedade, ampliando a importância social da escola.

No século XVII, as reflexões pedagógicas foram aprofundadas pelo educador tcheco João Amós Comenius, considerado um dos principais teóricos da pedagogia moderna. Em sua obra *Didática Magna*, Comenius apresentou princípios que buscavam organizar o ensino de forma sistemática, defendendo a universalização da educação e a criação de métodos capazes de tornar o processo de aprendizagem mais eficiente.

Essas ideias contribuíram para o surgimento de propostas voltadas à preparação de professores. De acordo com estudos apresentados por Saviani (2009), o primeiro estabelecimento de ensino destinado especificamente à formação docente foi criado por São João Batista de La Salle em 1684, na cidade de Reims, na França. A instituição recebeu o nome de Seminário dos Mestres e tinha como objetivo preparar educadores para atuar nas escolas elementares.

Apesar dessas iniciativas, a formação de professores ainda não constituía, naquele momento, um sistema institucional estruturado. Durante séculos, o exercício da docência foi marcado pelo princípio do "aprender fazendo", típico das corporações de ofício existentes na época. Nesse modelo, o conhecimento era

transmitido de maneira prática, por meio da experiência direta no exercício da atividade.

Entretanto, a partir do século XIX, transformações políticas e sociais passaram a exigir a ampliação da escolarização da população. A Revolução Francesa representou um marco importante nesse processo, pois consolidou a ideia de que o Estado deveria assumir responsabilidade pela educação pública.

Com a separação entre Estado e Igreja e a consolidação de novos modelos administrativos, a instrução popular passou a ser vista como condição necessária para a formação de cidadãos capazes de participar da vida política e social. Nesse contexto, emergiu a necessidade de criar sistemas nacionais de ensino capazes de garantir a escolarização da população.

A ampliação do acesso à educação trouxe consigo um desafio significativo: a necessidade de formar um grande número de professores para atuar nas escolas. Como resposta a essa demanda, foram criadas as Escolas Normais, instituições responsáveis pela preparação de docentes destinados ao ensino primário.

As Escolas Normais tornaram-se, ao longo do século XIX, um dos principais instrumentos de organização da formação docente. Nessas instituições, os futuros professores recebiam formação voltada tanto para o domínio dos conteúdos escolares quanto para a aprendizagem de métodos de ensino.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores ganhou maior relevância após a independência do país. A construção de um Estado nacional exigia a organização de um sistema educacional capaz de atender às necessidades da nova sociedade que se consolidava.

Nesse período, ideias filosóficas e pedagógicas oriundas da Europa passaram a influenciar os debates educacionais brasileiros. Muitos estudantes brasileiros realizavam sua formação em instituições europeias e, ao retornarem ao país, introduziam novos referenciais intelectuais e pedagógicos.

Essas influências contribuíram para a elaboração de reformas educacionais e para a construção de propostas voltadas à ampliação da instrução pública. A formação docente passou, então, a ser considerada elemento fundamental para o desenvolvimento do sistema educacional.

Saviani (2009) identifica diferentes períodos históricos na organização da formação de professores no Brasil, destacando transformações institucionais que marcaram a evolução desse processo.

O primeiro período corresponde aos ensaios iniciais de formação docente, que se estendem de 1827 a 1890. Esse momento foi marcado pela promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que os professores deveriam aprender o método do ensino mútuo por conta própria.

Posteriormente, entre 1890 e 1932, ocorreu a consolidação do modelo das Escolas Normais. Durante esse período, reformas educacionais buscaram estruturar instituições voltadas à formação docente, ampliando o alcance da preparação pedagógica.

Entre 1932 e 1939, foram organizados os Institutos de Educação, influenciados pelas reformas educacionais conduzidas por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Essas iniciativas buscavam modernizar o sistema educacional e fortalecer a formação de professores.

A partir de 1939, consolidaram-se os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, marcando a expansão da formação docente em nível superior. Posteriormente, reformas educacionais ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990 modificaram novamente a estrutura de formação docente, introduzindo novas modalidades institucionais.

Nesse percurso histórico, dois modelos principais de formação de professores passaram a orientar as práticas educacionais: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

O primeiro modelo enfatiza o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas escolares. De acordo com essa perspectiva, a formação docente deve priorizar o conhecimento aprofundado das áreas de ensino, considerando que o domínio do conteúdo é condição fundamental para o exercício da docência.

O segundo modelo, por sua vez, destaca a importância da preparação pedagógica e didática. Nesse caso, considera-se que ensinar não envolve apenas transmitir conhecimentos, mas também compreender os processos de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas.

Historicamente, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos predominou nas universidades responsáveis pela formação de professores do ensino secundário. Já o modelo pedagógico-didático esteve mais presente nas Escolas Normais, voltadas à preparação de professores para o ensino primário.

A Formação de Docentes na Universidade Brasileira

A organização da formação docente nas universidades está diretamente relacionada aos modelos institucionais que orientaram o desenvolvimento do ensino superior ao longo da história. De maneira geral, as universidades contemporâneas foram influenciadas por três grandes modelos institucionais: o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano.

O modelo napoleônico caracteriza-se pela forte presença do Estado na organização universitária, resultando em instituições mais centralizadas e com currículos relativamente uniformes. O modelo anglo-saxônico, por sua vez, apresenta maior influência da sociedade civil, valorizando a autonomia institucional e a diversidade de propostas formativas. Já o modelo prussiano enfatiza a autonomia da comunidade acadêmica e a integração entre ensino e pesquisa.

No caso brasileiro, embora existam influências do modelo anglo-saxônico, observa-se predominância do modelo

napoleônico na organização das universidades. Essa configuração institucional impactou diretamente a estrutura dos cursos de formação docente.

Historicamente, consolidou-se no país uma divisão entre o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas e a formação pedagógica dos professores. Os institutos e faculdades responsáveis pelas áreas de conhecimento concentram-se no ensino dos conteúdos, enquanto as Faculdades de Educação assumem a responsabilidade pela preparação pedagógica e didática.

Essa separação institucional gera desafios importantes para a formação docente, pois fragmenta dimensões que, na prática educativa, são inseparáveis. Ensinar implica tanto dominar os conteúdos quanto compreender as formas de transmiti-los de maneira significativa aos alunos.

Saviani (2009) destaca que a formação profissional de professores exige objetivos e competências específicas, demandando estruturas organizacionais adequadas para atender a essa finalidade. Nesse sentido, a simples justaposição de disciplinas pedagógicas aos cursos de bacharelado não é suficiente para garantir uma formação docente consistente.

A construção de um modelo formativo mais integrado exige a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, de modo que os futuros professores possam compreender tanto os fundamentos teóricos da educação quanto os conteúdos específicos das disciplinas escolares.

O Contexto Histórico-Político Brasileiro e os Desafios da Formação Docente

A partir da década de 1980, intensificaram-se no Brasil movimentos voltados à reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Essas iniciativas surgiram em resposta às limitações observadas nos modelos de formação docente vigentes, que frequentemente apresentavam fragmentação entre teoria e prática.

Apesar das diversas reformas propostas ao longo das últimas décadas, persistem desafios estruturais relacionados à organização da formação de professores. Um dos principais problemas identificados por Saviani (2009) refere-se à dissociação entre dois aspectos fundamentais da atividade docente: forma e conteúdo.

No contexto universitário, essa dissociação manifesta-se na divisão entre especialistas que se dedicam ao estudo dos conteúdos disciplinares e aqueles que se concentram nas questões pedagógicas. Entretanto, no cotidiano escolar, esses dois elementos estão profundamente interligados.

O ato de ensinar envolve a articulação entre conhecimentos específicos e estratégias pedagógicas que permitam tornar esses conhecimentos compreensíveis aos alunos. Dessa forma, a superação das dificuldades existentes na formação docente exige considerar o ensino como fenômeno concreto, analisando-o a partir das práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas.

Nesse sentido, o livro didático ocupa posição central na organização do trabalho pedagógico. Nas escolas brasileiras, esse recurso frequentemente funciona como mediador entre os conteúdos curriculares e as práticas de ensino realizadas pelos professores.

Ao longo do tempo, os livros didáticos refletiram diferentes concepções pedagógicas. Durante o predomínio da pedagogia tradicional, os materiais enfatizavam a transmissão de conteúdos e a memorização. Com a influência da Escola Nova, passaram a incluir atividades voltadas à participação ativa dos alunos e à valorização da experiência no processo de aprendizagem.

Posteriormente, com a difusão da pedagogia tecnicista, surgiram materiais estruturados em exercícios padronizados e testes objetivos, voltados à avaliação do desempenho escolar.

Diante desse cenário, a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de competências críticas para analisar os materiais didáticos utilizados nas escolas. Essa análise permite compreender as concepções pedagógicas presentes nos livros e

avaliar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao desenvolver essa capacidade crítica, os cursos de pedagogia e licenciatura podem contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar de forma reflexiva no contexto educacional. Além da docência, esses profissionais poderão desempenhar funções de coordenação pedagógica, orientação educacional, gestão escolar e supervisão.

Assim, a formação docente deve buscar integrar conhecimentos pedagógicos, conteúdos disciplinares e compreensão crítica da realidade educacional, de modo a preparar professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Conclusão

A análise histórica da formação de professores evidencia que o desenvolvimento das instituições responsáveis pela preparação docente está profundamente relacionado às transformações sociais, políticas e culturais que marcaram a construção dos sistemas educacionais.

Desde as primeiras reflexões pedagógicas associadas à Reforma Protestante até a consolidação das universidades modernas, a formação de professores passou por diferentes modelos institucionais e concepções pedagógicas. No Brasil, esse processo foi fortemente influenciado por experiências internacionais e pelas particularidades históricas da sociedade brasileira.

A trajetória da formação docente no país revela a coexistência de diferentes modelos formativos, especialmente aqueles centrados no domínio dos conteúdos disciplinares e aqueles que enfatizam a preparação pedagógica. A dificuldade em articular essas duas dimensões constitui um dos principais desafios enfrentados pelos cursos de pedagogia e licenciatura.

Superar essa fragmentação exige repensar a organização da formação docente, buscando integrar teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento científico e experiência pedagógica. Nesse sentido, as universidades desempenham papel fundamental na construção de propostas formativas capazes de responder às demandas contemporâneas da educação.

Além disso, a formação de professores deve estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade reflexiva dos educadores, permitindo que eles compreendam o contexto social em que atuam e participem ativamente da transformação da realidade educacional.

Dessa forma, investir na formação docente significa investir na qualidade da educação básica e na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, na qual o acesso ao conhecimento seja efetivamente garantido a todos. A escola que beneficia a sociedade é aquela que contempla docentes, alunos e a própria sociedade. Ambos vivem na trama social, emaranhados entre si, e não se desfazem, nem sequer se deslocam para campos opostos ou se distanciam.

Referências

MATTÉ, Angela Alexus; CASTRO, Rosane Michelli; REIS, Viviane Castro Teixeira. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. *Revista Eletrônica Científica*, [s.l.], 2011. Disponível em: [https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4296]. Acesso em: 12 mar. 2026.

PEIXOTO, Priscila de Andrade Barreira. Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100261. Acesso em: 12 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista*

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2026.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/abstract/?lang=pt]. Acesso em: 12 mar. 2026.

CAPÍTULO 02

Conselho municipal de educação: funções, características e abrangências

Mauro César Nogueira

Introdução

No Brasil, a educação é regida por princípios de descentralização e participação social. A criação de conselhos em diferentes níveis federativos — nacional, estadual e municipal — responde à necessidade de integrar a sociedade civil no processo de formulação, avaliação e controle das políticas públicas (LIBÂNEO, 2013). O **Conselho Municipal de Educação (CME)** ocupa papel central na articulação e supervisão das políticas educacionais no âmbito dos municípios, sendo responsável pela regulamentação, acompanhamento e avaliação do sistema municipal de ensino.

Este artigo tem como objetivo explorar as funções, características e abrangência dos Conselhos Municipais de Educação, destacando sua importância para a gestão democrática da educação.

Marco Legal e Histórico dos Conselhos de Educação

Historicamente, o sistema de conselhos educacionais no Brasil foi consolidado a partir da década de 1990, com a Lei nº 9.394/1996 — a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — e com a ênfase constitucional na participação social (BRASIL, 1996). A LDB estabelece, em seu artigo 12, que os sistemas de ensino devem contar com conselhos em cada esfera de

governo: federal, estadual e municipal, com funções normativas, consultivas e deliberativas (BRASIL, 1996).

Segundo Hoffmann (2008), os conselhos surgiram como resposta à necessidade de democratização da gestão educacional, configurando-se como instâncias de controle social que garantem a participação de diferentes segmentos da sociedade.

Fundamentos Constitucionais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo inaugura um princípio estruturante: a **colaboração da sociedade**, fundamento jurídico para a existência de conselhos como instrumentos de participação social.

O artigo 206, inciso VI, consagra expressamente o princípio da **gestão democrática do ensino público**, que se materializa, entre outros mecanismos, na atuação dos conselhos de educação:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 211 estabelece o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios**,** garantindo autonomia aos entes federados para organizar seus próprios sistemas de ensino.

Assim, os Conselhos Municipais de Educação encontram respaldo constitucional tanto na descentralização administrativa quanto no princípio democrático participativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996)

A **Lei nº 9.394/1996**, conhecida como LDB, regulamenta o sistema educacional brasileiro e reforça o papel dos sistemas municipais de ensino.

O artigo 8º determina que:

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996).

O artigo 11 define as incumbências dos Municípios, entre as quais:

• Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino;

• Exercer ação redistributiva;

• Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Essas atribuições são operacionalizadas, em grande parte, por meio dos Conselhos Municipais de Educação, que funcionam como órgãos normativos e deliberativos dos sistemas municipais.

Saviani (2011) observa que a LDB consolida o modelo descentralizado de gestão educacional, fortalecendo os sistemas locais e institucionalizando espaços de participação e controle social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Municipais

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias para a política educacional brasileira no decênio 2014–2024 (BRASIL, 2014). O PNE determina que Estados e Municípios elaborem seus respectivos planos em consonância com as metas nacionais.

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação exerce papel relevante na:

• Participação na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME);

• Monitoramento do cumprimento das metas;

• Avaliação periódica de resultados;

• Emissão de pareceres técnicos sobre adequações necessárias.

A atuação do CME no acompanhamento do PME reforça seu caráter técnico, estratégico e fiscalizador, contribuindo para o alinhamento entre políticas locais e diretrizes nacionais.

Regime de Colaboração e Federalismo Educacional

O federalismo brasileiro adota modelo cooperativo, conforme previsto no artigo 23 da Constituição Federal, que atribui competência comum aos entes federativos para proporcionar os meios de acesso à educação.

O regime de colaboração pressupõe articulação entre os entes, respeitando suas autonomias. Nesse cenário, os Conselhos Municipais de Educação atuam como instâncias técnicas de regulação local, harmonizando as normas municipais com as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação.

Libâneo (2013) destaca que os conselhos funcionam como instrumentos de articulação vertical e horizontal do sistema educacional, contribuindo para a coerência normativa e administrativa.

Controle Social e Participação Popular

O conceito de controle social ganhou força após a Constituição de 1988, especialmente nas políticas públicas sociais. Conselhos como o CME configuram espaços institucionais de participação da sociedade civil na formulação, fiscalização e avaliação das políticas educacionais.

Segundo Gohn (2011, p. 45):

> Os conselhos gestores são mecanismos de democracia participativa que ampliam a esfera pública e permitem o compartilhamento das decisões entre Estado e sociedade
>
> .

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação:

- Promove audiências públicas;
- Recebe demandas da comunidade escolar;
- Analisa reclamações e denúncias;
- Contribui para a transparência administrativa.

Legislação Complementar e Normativas Locais

Além da Constituição e da LDB, outras normas impactam a atuação dos Conselhos Municipais de Educação, como:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que reforça o direito à educação;
- Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), que influencia o planejamento educacional municipal;
- Normas do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Leis municipais específicas que instituem formalmente o CME em cada município.

Cada município deve editar lei própria criando seu Conselho Municipal de Educação, definindo:

- Composição;
- Mandato dos conselheiros;
- Competências específicas;
- Estrutura administrativa;
- Procedimentos de deliberação.

Essa lei municipal garante segurança jurídica e delimita o alcance das decisões do órgão.

Autonomia Administrativa e Natureza Jurídica

O Conselho Municipal de Educação possui natureza jurídica de **órgão colegiado integrante da estrutura administrativa do**

município, com autonomia funcional para emitir pareceres e resoluções.

Sua autonomia, contudo, não é absoluta: deve respeitar as normas federais e estaduais. Conforme Saviani (2011), a autonomia educacional é relativa e condicionada ao pacto federativo.

Essa característica evidencia o equilíbrio entre descentralização e unidade normativa no sistema educacional brasileiro.

Funções do Conselho Municipal de Educação

O CME exerce funções estratégicas para o desenvolvimento do sistema municipal de ensino. Entre as mais relevantes estão:

Função Normativa

O conselho tem poder para editar **deliberações e pareceres normativos** que orientam a organização e o funcionamento da educação no município. Tais normativas tratam de temas como currículo, jornada escolar, critérios de avaliação e certificação.

> Os conselhos de educação, como órgãos normativos, atuam no sentido de estabelecer padrões e critérios que devem ser observados pelos sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 92).

A função normativa constitui uma das atribuições centrais do Conselho Municipal de Educação (CME), conferindo-lhe competência para regulamentar, no âmbito do sistema municipal de ensino, dispositivos legais previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e em demais normativas educacionais.

Nos termos do artigo 11 da LDB, compete aos Municípios organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos que os integram (BRASIL, 1996). Para o exercício dessas

atribuições, o Conselho Municipal de Educação atua como órgão técnico-normativo, responsável por editar resoluções, deliberações, pareceres e instruções que disciplinam o funcionamento das instituições escolares sob sua jurisdição.

A função normativa materializa-se, por exemplo, na regulamentação de:

- Diretrizes curriculares complementares às normas nacionais;
- Organização do calendário escolar e carga horária mínima anual;
- Procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- Critérios para progressão e certificação de estudantes;
- Autorização e reconhecimento de unidades escolares;
- Educação infantil e educação de jovens e adultos no âmbito municipal;
- Normas de inclusão e atendimento educacional especializado.

Essa competência normativa não cria um sistema paralelo ao ordenamento jurídico nacional, mas opera dentro do regime de colaboração federativa previsto no artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, o CME exerce poder regulamentar complementar, ajustando as diretrizes gerais da União e do Estado às especificidades locais.

De acordo com Libâneo (2013, p. 92),

> os conselhos de educação, como órgãos normativos, atuam no sentido de estabelecer padrões e critérios que devem ser observados pelos sistemas de ensino.

Tal atuação reforça a autonomia municipal sem romper a unidade do sistema educacional brasileiro. Saviani (2011) ressalta que a descentralização educacional exige instâncias técnicas capazes de traduzir as políticas nacionais em normas aplicáveis à realidade local, garantindo coerência e efetividade às políticas públicas.

Sob a perspectiva jurídica, a função normativa do Conselho Municipal de Educação possui natureza administrativa, integrando o poder regulamentar da administração pública municipal. Suas decisões, quando formalizadas por meio de resoluções devidamente publicadas, têm caráter vinculante para as instituições integrantes do sistema municipal de ensino.

Além disso, a função normativa contribui para a segurança jurídica do sistema educacional local, pois estabelece critérios claros e uniformes, reduzindo interpretações divergentes e conflitos administrativos. Ao normatizar procedimentos, o conselho assegura transparência, previsibilidade e padronização das práticas escolares.

Importante destacar que o exercício dessa função deve observar os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (art. 37 da Constituição Federal), bem como o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI, CF/1988).

Portanto, a função normativa do Conselho Municipal de Educação não se limita à edição formal de atos administrativos; ela representa instrumento estratégico de governança educacional, assegurando que as políticas públicas sejam implementadas com base técnica, coerência normativa e adequação às demandas da comunidade local.

Função Consultiva

Como instância consultiva, o CME emite pareceres sobre **planos, programas, projetos e diretrizes educacionais**, inclusive sobre o Plano Municipal de Educação — documento que orienta as políticas públicas educacionais para um período determinado.

A função consultiva do Conselho Municipal de Educação (CME) constitui dimensão essencial de sua atuação institucional, configurando-o como órgão técnico de assessoramento do Poder Executivo municipal e da Secretaria Municipal de Educação. Nessa condição, o Conselho emite pareceres fundamentados sobre

planos, programas, projetos e diretrizes educacionais, contribuindo para a formulação e o aprimoramento das políticas públicas no âmbito do sistema municipal de ensino.

O fundamento jurídico dessa atribuição encontra respaldo no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988), bem como nos artigos 8º e 11 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que atribuem aos municípios a organização e manutenção de seus sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Para que tal organização se dê de forma técnica e participativa, a atuação consultiva do CME revela-se indispensável.

No exercício dessa função, o Conselho analisa e se manifesta sobre:

- Projetos de lei relacionados à educação municipal;
- Propostas de criação, reorganização ou extinção de unidades escolares;
- Programas pedagógicos e curriculares;
- Regulamentações internas da rede municipal;
- Planos de aplicação de recursos educacionais;
- Processos de credenciamento e autorização de funcionamento de instituições;
- Plano Municipal de Educação (PME).

No que se refere ao Plano Municipal de Educação, a função consultiva assume caráter estratégico. O PME, elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelece metas e estratégias para um período decenal. O Conselho participa da análise técnica do documento, acompanha sua implementação e pode emitir recomendações para ajustes e adequações, fortalecendo o monitoramento das políticas educacionais locais.

Conforme Gohn (2011), os conselhos gestores ampliam a esfera pública ao promoverem o diálogo institucionalizado entre sociedade e Estado. Assim, a função consultiva do CME não se restringe a um ato meramente formal de emissão de parecer, mas

representa mecanismo de mediação democrática, no qual diferentes segmentos sociais participam da construção das decisões educacionais.

Do ponto de vista administrativo, os pareceres consultivos do Conselho podem ter caráter opinativo ou técnico, dependendo do que dispuser a legislação municipal que o institui. Ainda que não tenham força vinculante em todas as situações, tais pareceres possuem elevado peso institucional, pois são produzidos por órgão colegiado especializado, composto por representantes da comunidade escolar e da sociedade civil.

Libâneo (2013) destaca que a gestão democrática exige instâncias deliberativas e consultivas que garantam racionalidade técnica às decisões educacionais. Nesse sentido, a função consultiva contribui para:

- A qualificação técnica das decisões administrativas;
- A prevenção de conflitos normativos;
- A ampliação da transparência;
- O fortalecimento do controle social;
- A legitimidade das políticas implementadas.

Além disso, ao emitir pareceres fundamentados, o Conselho contribui para a segurança jurídica e para a coerência entre políticas locais e diretrizes nacionais e estaduais, especialmente em temas como currículo, avaliação, educação inclusiva e financiamento da educação.

Portanto, a função consultiva do Conselho Municipal de Educação deve ser compreendida como instrumento de assessoramento técnico qualificado e de participação democrática, assegurando que as decisões do poder público municipal sejam orientadas por critérios pedagógicos, legais e sociais, em consonância com os princípios constitucionais da administração pública.

Função Deliberativa

A função deliberativa confere ao conselho o direito de decidir sobre **critérios avaliativos, reorganização curricular, ou criação/extinção de estabelecimentos de ensino municipais**, desde que em consonância com as diretrizes estaduais e federais.

A função deliberativa do Conselho Municipal de Educação (CME) representa o exercício mais expressivo de sua competência institucional, pois envolve a tomada de decisões formais no âmbito do sistema municipal de ensino. Diferentemente da função consultiva, que se caracteriza pela emissão de pareceres opinativos, a função deliberativa confere ao Conselho poder decisório, materializado por meio de resoluções e deliberações com eficácia administrativa.

O fundamento jurídico dessa atribuição decorre do regime de autonomia municipal previsto nos artigos 18 e 211 da Constituição Federal de 1988, que asseguram aos Municípios a organização de seus próprios sistemas de ensino (BRASIL, 1988). Tal autonomia é regulamentada pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), especialmente em seu artigo 11, que atribui aos Municípios a incumbência de organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, bem como autorizar, credenciar e supervisionar as instituições que os integram (BRASIL, 1996).

No exercício da função deliberativa, o Conselho Municipal de Educação pode decidir sobre:

- Critérios de avaliação e promoção escolar;
- Regulamentação da progressão continuada ou ciclos de aprendizagem;
- Aprovação de propostas curriculares da rede municipal;
- Autorização de funcionamento e reconhecimento de instituições escolares;
- Credenciamento de estabelecimentos de educação infantil;
- Reorganização administrativa e pedagógica da rede municipal;

• Criação, incorporação ou extinção de unidades escolares municipais.

Essas deliberações devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, quando aplicável, as orientações do Conselho Estadual de Educação, garantindo a harmonia normativa no regime de colaboração federativa.

A natureza jurídica das decisões deliberativas do CME é administrativa e vinculante dentro do sistema municipal de ensino, desde que observados os princípios constitucionais da administração pública previstos no artigo 37 da Constituição Federal — legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988). Assim, uma vez publicada a resolução deliberativa, esta passa a integrar o ordenamento normativo local e deve ser cumprida pelas instituições educacionais sob sua jurisdição.

Segundo Saviani (2011), a descentralização educacional exige instâncias colegiadas com capacidade decisória para garantir coerência entre políticas públicas e demandas locais. Nesse sentido, a função deliberativa fortalece a autonomia do município e concretiza o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal.

Além disso, a deliberação colegiada assegura pluralidade de perspectivas no processo decisório, pois envolve representantes da gestão pública, profissionais da educação e membros da sociedade civil. Essa característica confere legitimidade democrática às decisões e reduz a concentração de poder na figura exclusiva do gestor executivo.

Importa destacar que a função deliberativa não é ilimitada. O Conselho não pode contrariar normas federais ou estaduais, tampouco extrapolar as competências definidas na lei municipal que o institui. Caso suas decisões afrontem dispositivos legais superiores, poderão ser objeto de controle administrativo ou judicial, em observância ao princípio da legalidade.

Portanto, a função deliberativa do Conselho Municipal de Educação constitui instrumento essencial de governança educacional local, conferindo ao órgão não apenas capacidade técnica, mas também autoridade decisória para estruturar, organizar e qualificar o sistema municipal de ensino, sempre em consonância com o pacto federativo e os princípios constitucionais que regem a educação brasileira.

Função Fiscalizadora

Os conselhos também participam da **avaliação da qualidade do ensino oferecido**, acompanhando a execução das políticas educacionais, analisando dados e resultados, e recomendando ajustes quando necessário. A função fiscalizadora do Conselho Municipal de Educação (CME) constitui importante instrumento de controle social e de garantia da qualidade da educação no âmbito do sistema municipal de ensino. Trata-se de competência voltada ao acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução das políticas educacionais, assegurando que as ações da administração pública estejam em conformidade com a legislação vigente e com os princípios constitucionais que regem a educação.

O fundamento jurídico dessa atribuição encontra respaldo no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece os princípios do ensino, dentre eles a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Ademais, o artigo 211 reforça a responsabilidade dos Municípios na organização e manutenção de seus sistemas de ensino, o que implica não apenas a execução de políticas públicas, mas também sua supervisão e avaliação contínuas.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) também confere aos sistemas municipais a incumbência de supervisionar e avaliar as instituições educacionais sob sua responsabilidade (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o CME atua como instância colegiada que auxilia na

fiscalização da implementação das normas e diretrizes educacionais.

No exercício da função fiscalizadora, o Conselho pode:

• Acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação (PME);

• Analisar indicadores de desempenho escolar e dados educacionais;

• Verificar o cumprimento da carga horária mínima anual;

• Fiscalizar a regularidade de funcionamento das instituições municipais;

• Avaliar a aplicação de normas curriculares e pedagógicas;

• Receber denúncias ou reclamações da comunidade escolar;

• Recomendar providências administrativas à Secretaria Municipal de Educação.

Essa atuação está diretamente relacionada ao conceito de controle social, fortalecido pela Constituição de 1988. Segundo Gohn (2011), os conselhos gestores são mecanismos institucionais que permitem à sociedade participar da fiscalização das políticas públicas, ampliando a transparência e a responsabilidade do poder público.

A função fiscalizadora não se confunde com o controle externo exercido pelos Tribunais de Contas, nem com o controle interno da administração municipal. Trata-se de um controle técnico e social, voltado à qualidade pedagógica, à legalidade dos procedimentos educacionais e à efetividade das políticas implementadas.

Libâneo (2013) ressalta que a avaliação institucional e o acompanhamento sistemático das ações educacionais são condições indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, o CME contribui para a identificação de fragilidades no sistema municipal e para a proposição de medidas corretivas, funcionando como instância mediadora entre a gestão pública e a comunidade escolar.

Importante destacar que a função fiscalizadora deve observar os princípios da legalidade e da razoabilidade, não podendo o Conselho substituir a autoridade administrativa do Poder Executivo, mas sim exercer acompanhamento técnico e emitir recomendações fundamentadas.

Assim, a função fiscalizadora do Conselho Municipal de Educação representa mecanismo essencial de garantia da qualidade, da transparência e da efetividade das políticas educacionais, fortalecendo a gestão democrática e assegurando que o direito fundamental à educação seja concretizado de maneira adequada no âmbito municipal.

Estrutura e Composição

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — a organização dos sistemas municipais de ensino deve observar o princípio da gestão democrática, o que pressupõe a existência de instâncias colegiadas com participação representativa da comunidade escolar e da sociedade civil (BRASIL, 1996). Embora a LDB não detalhe de forma taxativa a composição dos Conselhos Municipais de Educação, ela estabelece as bases normativas que legitimam sua constituição plural e participativa.

Nesse contexto, a legislação municipal que institui o Conselho Municipal de Educação (CME) geralmente prevê a presença de representantes de diferentes segmentos, tais como:

• Representantes da Secretaria Municipal de Educação, garantindo a articulação com a administração pública;

• Professores da rede municipal de ensino, que contribuem com a perspectiva pedagógica e a vivência da prática escolar;

• Diretores ou gestores escolares, responsáveis pela condução administrativa e pedagógica das unidades de ensino;

• Pais ou responsáveis por estudantes, assegurando a participação da comunidade escolar;

• Representantes de entidades ou organizações vinculadas à educação, como sindicatos, associações ou instituições formativas;

• Membros da sociedade civil com notório saber na área educacional, que agregam conhecimento técnico e experiência acadêmica.

Essa composição plural materializa o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, previsto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao promover a participação de múltiplos atores na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

A diversidade de representação fortalece o caráter colegiado do Conselho, permitindo que as decisões sejam construídas a partir de diferentes perspectivas — administrativa, pedagógica, social e técnica. Tal pluralidade amplia a legitimidade das deliberações e reduz a possibilidade de centralização excessiva das decisões na estrutura executiva do município.

Segundo Gohn (2011), os conselhos gestores configuram espaços institucionais de democracia participativa, nos quais o compartilhamento de poder entre Estado e sociedade contribui para maior transparência e controle social. No âmbito educacional, essa representatividade favorece a aproximação entre políticas públicas e demandas reais da comunidade escolar.

Além disso, a composição plural contribui para a qualificação técnica das decisões, pois integra saberes práticos e acadêmicos, experiências administrativas e vivências sociais. Dessa forma, o Conselho Municipal de Educação não se limita a um órgão burocrático, mas constitui espaço estruturado de governança educacional, capaz de articular interesses diversos em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a representatividade plural do CME não é apenas uma exigência formal da legislação municipal, mas elemento estruturante de sua legitimidade democrática, eficiência administrativa e relevância institucional no sistema municipal de ensino.

Características Principais

Colegialidade e Autonomia

O Conselho Municipal de Educação (CME) caracteriza-se, essencialmente, por sua natureza colegiada, ou seja, suas decisões são construídas de forma coletiva, mediante deliberação entre seus membros. A colegialidade constitui elemento estruturante do órgão, pois assegura pluralidade de perspectivas, debate técnico qualificado e legitimidade institucional às decisões adotadas.

A deliberação colegiada impede a concentração de poder decisório em um único agente público, favorecendo a construção de consensos ou decisões majoritárias fundamentadas. Esse modelo está alinhado aos princípios democráticos previstos na Constituição Federal de 1988, especialmente no que se refere à participação social e à gestão democrática do ensino público (art. 206, VI) (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista jurídico-administrativo, o CME integra a estrutura do Poder Executivo municipal, mas possui **autonomia funcional**, prevista na lei municipal que o institui. Essa autonomia permite ao Conselho emitir pareceres, resoluções e deliberações com independência técnica, ainda que respeitando os limites do ordenamento jurídico e as diretrizes dos sistemas estadual e federal de ensino.

A autonomia funcional não significa independência absoluta, mas sim liberdade técnica no exercício de suas atribuições legais. Trata-se de garantia institucional que preserva o caráter técnico do órgão e evita interferências político-partidárias indevidas nas decisões educacionais. Conforme destaca Libâneo (2013), a existência de órgãos colegiados autônomos fortalece a racionalidade técnica e a coerência das políticas educacionais.

Assim, a colegialidade associada à autonomia funcional transforma o CME em instância de mediação técnica e democrática, capaz de equilibrar as demandas administrativas com as necessidades pedagógicas e sociais do município.

Inserção Democrática

A inserção democrática constitui característica essencial do Conselho Municipal de Educação, uma vez que sua composição envolve representantes do poder público e da sociedade civil organizada, incluindo profissionais da educação, gestores escolares, pais de alunos e membros da comunidade.

Tal configuração concretiza o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI, da Constituição Federal) (BRASIL, 1988), ao permitir que decisões relativas à política educacional sejam discutidas de forma participativa e transparente.

A participação social institucionalizada por meio do CME insere-se no modelo de democracia participativa consolidado após a Constituição de 1988, que ampliou os mecanismos de controle social nas políticas públicas. Segundo Gohn (2011), os conselhos gestores são espaços públicos de interlocução entre Estado e sociedade, promovendo compartilhamento de responsabilidades e maior legitimidade nas decisões governamentais.

No âmbito educacional, essa inserção democrática possibilita que diferentes segmentos apresentem demandas, contribuam com propostas e acompanhem a implementação das políticas públicas. O Conselho torna-se, assim, espaço de diálogo, escuta e construção coletiva, fortalecendo a transparência administrativa e a corresponsabilidade social pela qualidade do ensino.

Além disso, a inserção democrática contribui para reduzir distanciamentos entre gestão pública e comunidade escolar, ampliando a confiança institucional e promovendo maior alinhamento entre políticas educacionais e necessidades locais.

Continuidade e Perenidade Institucional

A continuidade e a perenidade institucional do Conselho Municipal de Educação constituem fatores fundamentais para a estabilidade das políticas educacionais no âmbito municipal.

Diferentemente dos cargos de natureza política vinculados ao ciclo eleitoral, os mandatos dos conselheiros geralmente possuem duração determinada e não coincidente com o mandato do chefe do Poder Executivo.

Essa organização visa assegurar que o Conselho mantenha coerência técnica e continuidade administrativa, mesmo diante de mudanças na gestão municipal. Tal estrutura fortalece a institucionalização das políticas educacionais e reduz descontinuidades decorrentes de alternâncias político-partidárias.

Do ponto de vista jurídico, a fixação de mandatos e critérios para substituição de conselheiros, previstos em lei municipal, garante estabilidade normativa e previsibilidade administrativa. Essa estabilidade contribui para o planejamento de longo prazo, especialmente no acompanhamento do Plano Municipal de Educação (PME), que possui vigência decenal.

Saviani (2011) observa que a consolidação de um sistema educacional exige continuidade das diretrizes e políticas públicas, evitando rupturas que comprometam metas estruturantes. Nesse sentido, o CME atua como elemento de equilíbrio institucional, preservando diretrizes educacionais e assegurando coerência entre planejamento e execução.

A perenidade institucional também fortalece a memória administrativa do sistema municipal de ensino, permitindo que decisões anteriores sejam consideradas no processo deliberativo e evitando retrocessos normativos.

Assim, a continuidade estrutural do Conselho Municipal de Educação contribui significativamente para a estabilidade, consistência e maturidade das políticas educacionais locais, reforçando sua relevância como órgão permanente de governança educacional.

Abrangência e Atuação na Educação Municipal

O Conselho Municipal de Educação (CME) exerce atuação direta e estruturante sobre o Sistema Municipal de Ensino,

influenciando de maneira significativa a organização, o funcionamento e a qualidade das políticas educacionais no âmbito local. Sua abrangência não se limita à emissão de pareceres formais, mas alcança dimensões pedagógicas, administrativas e normativas que impactam concretamente a rotina das instituições escolares.

No plano pedagógico, o CME pode deliberar e regulamentar aspectos relacionados à organização curricular das escolas municipais, assegurando a adequação das propostas pedagógicas às Diretrizes Curriculares Nacionais e às especificidades socioculturais do município. Essa atuação contribui para a contextualização do ensino e para a construção de currículos alinhados às demandas locais, sem afastar-se das orientações nacionais.

No que se refere à avaliação de desempenho e à qualidade educacional, o Conselho participa do acompanhamento de indicadores, analisa resultados de avaliações internas e externas e pode recomendar ajustes pedagógicos ou administrativos. Essa atuação está em consonância com o princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino (art. 206, VII, da Constituição Federal) (BRASIL, 1988).

A regulamentação de processos pedagógicos também integra sua esfera de competência. O CME pode normatizar critérios de avaliação da aprendizagem, progressão escolar, organização de calendários letivos, modalidades de ensino e diretrizes para atendimento educacional especializado, sempre respeitando a legislação federal e estadual vigente.

No âmbito do planejamento educacional, o Conselho exerce papel estratégico na formulação, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), instrumento decenal que orienta as metas e estratégias da política educacional local. Sua participação contribui para a coerência entre planejamento e execução, além de fortalecer o monitoramento das metas estabelecidas em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Além disso, o CME atua como instância de monitoramento do cumprimento das normas federais e estaduais aplicáveis ao município, assegurando que as instituições integrantes do sistema municipal observem a legislação educacional vigente. Essa função reforça a harmonia normativa dentro do regime de colaboração federativa previsto no artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A amplitude dessa atuação é reforçada pela capacidade normativa e deliberativa do Conselho, que lhe confere autoridade para editar resoluções com efeitos vinculantes no âmbito do sistema municipal de ensino. Dessa forma, suas decisões influenciam diretamente práticas administrativas e pedagógicas das unidades escolares, promovendo padronização, segurança jurídica e coerência institucional.

Portanto, a abrangência do Conselho Municipal de Educação revela-se ampla e multifacetada, consolidando-o como órgão essencial de governança educacional local, responsável por articular planejamento, normatização, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educacionais no município.

Importância para a Governança Educacional

O papel do Conselho Municipal de Educação (CME) ultrapassa a dimensão meramente normativa ou administrativa, configurando-se como instância estratégica de fortalecimento da governança educacional e da democracia participativa no âmbito local. Ao atuar como espaço institucionalizado de diálogo entre o poder público e a sociedade civil, o Conselho promove maior transparência na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais.

Essa função ganha relevância no contexto do Estado Democrático de Direito instituído pela Constituição Federal de 1988, que ampliou os mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas. Ao integrar representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil, o CME

assegura que decisões educacionais sejam discutidas de maneira plural e fundamentada, reduzindo a centralização administrativa e ampliando a legitimidade das ações governamentais.

Conforme Hoffmann (2008, p. 56),

> os conselhos educacionais são instrumentos de democratização da educação, propiciando interlocução entre Estado e sociedade.

Essa interlocução institucionalizada permite que demandas sociais sejam incorporadas ao planejamento educacional, fortalecendo o controle social e promovendo maior corresponsabilidade na condução das políticas públicas. O Conselho, nesse sentido, atua como mediador entre as necessidades da comunidade escolar e as diretrizes administrativas da gestão municipal.

Além disso, a atuação do CME contribui significativamente para a harmonização das políticas locais com os compromissos legais nacionais, especialmente aqueles estabelecidos no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Ao acompanhar a implementação do Plano Municipal de Educação e verificar sua consonância com as metas e estratégias do PNE, o Conselho assegura coerência normativa e alinhamento estratégico entre o planejamento municipal e as diretrizes nacionais.

Essa articulação fortalece o regime de colaboração federativa previsto no artigo 211 da Constituição Federal, garantindo que a autonomia municipal seja exercida em consonância com os parâmetros gerais do sistema educacional brasileiro.

Assim, o Conselho Municipal de Educação consolida-se como instância de integração entre planejamento, normatização, participação social e controle democrático, desempenhando papel fundamental na construção de políticas educacionais mais transparentes, legítimas e alinhadas aos princípios constitucionais que regem a educação pública no Brasil.

Desafios e Perspectivas

Apesar da relevância institucional e da amplitude de suas funções — normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora — os Conselhos Municipais de Educação (CME) enfrentam uma série de desafios que podem comprometer a eficácia de sua atuação e a concretização do princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988; LIBÂNEO, 2013). Entre os principais obstáculos destacam-se:

1. Limitações de recursos humanos e materiais

Muitos Conselhos enfrentam restrições orçamentárias e infraestrutura inadequada para desenvolver plenamente suas atividades. A escassez de equipe técnica, falta de salas apropriadas para reuniões, dificuldade de acesso a sistemas de informação e limitações em logística prejudicam a realização de fiscalizações, estudos e acompanhamentos necessários. Saviani (2011) destaca que a insuficiência de recursos pode comprometer a autonomia funcional e a capacidade de emissão de pareceres e resoluções fundamentadas.

2. Capacitação insuficiente dos conselheiros

A qualidade das decisões do CME depende diretamente da formação e da qualificação técnica de seus membros. Em muitos casos, os conselheiros não recebem formação continuada adequada em legislação educacional, avaliação pedagógica ou gestão de políticas públicas. Essa lacuna pode reduzir a capacidade de análise crítica e interferir na produção de normativas, pareceres e deliberações consistentes, limitando o impacto do Conselho na melhoria do sistema educacional municipal (GOHN, 2011).

3. Dificuldade de participação efetiva da comunidade

A participação social é um dos pilares da gestão democrática do ensino público, mas nem sempre é efetiva. Pais, estudantes e membros da sociedade civil podem apresentar baixa adesão às reuniões e audiências públicas, seja por falta de informação, desinteresse ou dificuldade de acesso. Essa limitação reduz a

representatividade do Conselho e compromete a legitimação das decisões colegiadas (HOFFMANN, 2008).

4. Pressões políticas e risco à autonomia

Apesar de legalmente autônomos, os Conselhos podem sofrer pressões político-administrativas que comprometem sua independência técnica. Interferências externas podem influenciar nomeações, aprovações de resoluções ou pareceres, especialmente em contextos de instabilidade política local. A manutenção da autonomia funcional é essencial para garantir que o Conselho atue de forma imparcial e tecnicamente fundamentada (LIBÂNEO, 2013).

5. Complexidade do ambiente regulatório

O CME precisa atuar em consonância com normas municipais, estaduais e federais, além de acompanhar mudanças na legislação educacional. Essa complexidade normativa exige atualização constante e capacidade técnica para interpretar e aplicar regras de forma coerente, evitando conflitos jurídicos ou normativos.

6. Integração limitada com outras instâncias do sistema educacional

A efetividade do Conselho depende da articulação com a Secretaria Municipal de Educação, escolas, Conselho Estadual de Educação e demais órgãos públicos. Em muitos casos, a comunicação entre essas instâncias é limitada, dificultando a implementação das políticas, a avaliação de resultados e o acompanhamento do Plano Municipal de Educação.

Estratégias para superação dos desafios

Para fortalecer os Conselhos e potencializar seu papel institucional, é fundamental adotar medidas estruturantes:

• **Investimento em formação continuada**: capacitação permanente dos conselheiros em legislação, gestão educacional, avaliação pedagógica e monitoramento de políticas públicas;

• **Fortalecimento institucional**: garantir recursos financeiros, infraestrutura adequada e apoio técnico para a execução das funções;

• **Ampliação da participação social**: estratégias de comunicação, divulgação e mobilização da comunidade escolar para aumentar engajamento em audiências públicas e reuniões;

• **Proteção da autonomia funcional**: implementação de mecanismos legais e administrativos que assegurem independência frente a pressões político-administrativas;

• **Integração e articulação institucional**: melhorar a comunicação e o trabalho conjunto entre CME, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Estadual de Educação e demais órgãos de controle social.

Segundo Gohn (2011), a consolidação da participação social e da autonomia técnica são fatores decisivos para que os conselhos desempenhem plenamente suas funções, promovendo a transparência, a qualidade educacional e a gestão democrática do ensino público.

Considerações Finais

O Conselho Municipal de Educação representa uma peça central no arcabouço da educação pública municipal, articulando **normas, avaliações e diretrizes** que norteiam o sistema de ensino local. Sua função consultiva, deliberativa e normativa, aliada à participação social, faz dele um componente essencial para a gestão democrática da educação. Para que esse papel seja efetivo, é necessário reconhecer tanto sua importância legal quanto os desafios práticos de sua implementação.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 maio 2000.
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e participação sociopolítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
SAVIANI, Dermeval. Sistema de ensino e plano de educação: o âmbito dos municípios. Campinas: Autores Associados, 2011.

CAPÍTULO 03

Inclusão educacional na era digital: acessibilidade tecnológica, inovação pedagógica e governança nas políticas educacionais

Leidryana da Conceição Ferreira
Doutoranda em Educação

Introdução

A transformação digital das últimas décadas reorganizou dinâmicas sociais, econômicas e culturais, impactando diretamente os sistemas educacionais. No Brasil, a consolidação da educação como direito social encontra fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reforçada pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Contudo, a incorporação de tecnologias educacionais introduz novos desafios à garantia de equidade, exigindo que a inclusão ultrapasse o acesso físico à escola e alcance também o acesso qualificado aos ambientes digitais de aprendizagem.

O Censo Escolar da Educação Básica evidencia a ampliação das matrículas de estudantes público da educação especial em classes comuns (Brasil, 2024), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas estruturadas e mediadas por recursos acessíveis.

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) estabelece diretrizes para integração tecnológica nos sistemas de ensino, enquanto a Agenda Educação 2030 reafirma o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (UNESCO, 2016).

Assim, discutir inclusão educacional na era digital implica analisar a articulação entre acessibilidade tecnológica, inovação pedagógica e governança das políticas educacionais, compreendendo que a tecnologia pode tanto reduzir quanto ampliar desigualdades, a depender de sua concepção e implementação (UNESCO, 2023).

Desenvolvimento

Inclusão educacional como princípio normativo e compromisso democrático

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como característica constitutiva da escola. A Política Nacional de Educação Especial orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado como complemento à escolarização comum (Brasil, 2008), reafirmando a transversalidade da modalidade nos diferentes níveis de ensino.

A BNCC estabelece competências gerais que incluem o uso crítico e ético das tecnologias digitais (Brasil, 2018), integrando inclusão e cultura digital no currículo. O PNE, por sua vez, define metas relacionadas à universalização do atendimento escolar e à formação docente (Brasil, 2014), reforçando a dimensão sistêmica da inclusão.

Contudo, a efetividade desses dispositivos depende de políticas de implementação que articulem legislação, financiamento e formação continuada. A governança educacional emerge, nesse contexto, como eixo estruturante para alinhar norma, prática e avaliação institucional (Rocha, 2019).

Sociedade em rede e reconfiguração da escola

A emergência da sociedade em rede altera modos de produção do conhecimento e de interação social (Castells, 2003). A escola, inserida nesse ambiente, passa a lidar com múltiplas

linguagens, plataformas digitais e fluxos informacionais ampliados.

Entretanto, a simples inserção de dispositivos tecnológicos não assegura transformação pedagógica. Pesquisas internacionais indicam que a tecnologia educacional produz melhores resultados quando associada a estratégias didáticas estruturadas e formação docente qualificada (OECD, 2015; Schleicher, 2021).

A análise crítica do uso de tecnologia na educação destaca a necessidade de problematizar suas implicações sociais e culturais (Selwyn, 2016; Turkle, 2011). Dessa forma, a inclusão digital deve ser concebida como processo pedagógico intencional, orientado por objetivos formativos e não apenas pela disponibilidade de equipamentos.

Acessibilidade tecnológica e equidade educacional

A acessibilidade digital constitui condição para participação plena nos ambientes educacionais contemporâneos. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o dever de garantir recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis (Brasil, 2015). No campo educacional, isso implica plataformas compatíveis com leitores de tela, materiais multimodais e sistemas adaptativos.

Estudos recentes demonstram que tecnologias educacionais podem ampliar oportunidades de aprendizagem quando projetadas sob perspectiva inclusiva (Pereira; Lopes, 2019; Prado; Almeida, 2020). Winter e Costa (2023) destacam que a integração tecnológica eficaz requer planejamento institucional e monitoramento contínuo.

O relatório global da UNESCO enfatiza que a tecnologia deve estar subordinada a finalidades pedagógicas e princípios de equidade (UNESCO, 2023). Portanto, acessibilidade não se restringe à infraestrutura, mas envolve desenho universal para aprendizagem, formação docente e avaliação de impacto.

Inovação pedagógica e cultura digital

A inovação pedagógica na era digital demanda reconfiguração das metodologias de ensino. Papert (1993) já defendia que o uso de tecnologias poderia favorecer aprendizagem ativa e construção de conhecimento. Atualmente, o debate desloca-se para a integração curricular e para a capacidade da escola de produzir experiências significativas.

A Política Nacional de Educação Digital estabelece diretrizes para desenvolvimento de competências digitais e inovação nos processos de ensino (Brasil, 2023). Essa política reforça que a tecnologia deve promover inclusão e não aprofundar desigualdades regionais e socioeconômicas.

Assim, inovação pedagógica pressupõe articulação entre currículo, formação docente e avaliação, assegurando que recursos digitais ampliem possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Governança e políticas educacionais na era digital

A governança educacional envolve coordenação entre diferentes níveis administrativos, definição de metas e monitoramento de resultados. O Censo Escolar constitui instrumento central para análise de dados e formulação de políticas (Brasil, 2024).

A UNESCO (2022) recomenda que políticas de TIC na educação sejam estruturadas com planejamento estratégico e avaliação contínua. Essa perspectiva converge com a necessidade de integração entre políticas de inclusão, tecnologia e formação docente.

A governança eficaz depende de transparência, financiamento adequado e mecanismos de acompanhamento, assegurando que a transformação digital contribua para fortalecimento da equidade educacional.

Para sintetizar os eixos estruturantes discutidos ao longo da seção, apresenta-se o Quadro 1, que organiza as dimensões normativas, pedagógicas e institucionais da inclusão educacional na era digital.

Quadro 1 – Eixos estruturantes da inclusão educacional na era digital

Eixo Analítico	Fundamento Normativo	Dimensão Pedagógica	Implicações para a Governança
Inclusão como direito	LDB (1996); LBI (2015); PNE (2014)	Garantia de acesso, permanência e aprendizagem com equidade	Planejamento sistêmico, financiamento e monitoramento de metas
Acessibilidade tecnológica	LBI (2015); PNED (2023)	Plataformas acessíveis, desenho universal para aprendizagem, recursos multimodais	Avaliação de infraestrutura, acompanhamento de indicadores e políticas de equidade digital
Inovação pedagógica	BNCC (2018); PNED (2023)	Metodologias ativas, personalização do ensino, uso crítico das tecnologias	Formação docente continuada e avaliação formativa institucional
Cultura digital e sociedade em rede	UNESCO (2016; 2023)	Desenvolvimento de competências digitais e participação crítica	Integração curricular e alinhamento estratégico às políticas educacionais
Governança educacional	PNE (2014); Diretrizes UNESCO (2022)	Articulação entre dados educacionais, planejamento e prática docente	Transparência administrativa, regulação institucional e avaliação de impacto

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A organização apresentada no Quadro 1 evidencia que a inclusão educacional na era digital não pode ser compreendida de

forma fragmentada. A interdependência entre fundamentos normativos, práticas pedagógicas e estruturas de governança revela que cada eixo sustenta e condiciona os demais.

A legislação estabelece o horizonte de direitos; a prática pedagógica traduz esses direitos em experiências concretas de aprendizagem; a governança assegura coerência, continuidade e avaliação institucional.

Essa articulação demonstra que a acessibilidade tecnológica, isoladamente, não produz inclusão. Da mesma forma, inovação metodológica sem sustentação normativa ou sem coordenação institucional tende a se tornar episódica.

A integração sistêmica entre políticas públicas, formação docente e monitoramento por indicadores educacionais constitui condição para que a tecnologia cumpra função emancipatória e não meramente instrumental.

Observa-se, portanto, que a escola inserida na cultura digital assume dupla responsabilidade: garantir acesso equitativo aos recursos tecnológicos e promover desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes compreender, utilizar e avaliar criticamente tais recursos.

Essa responsabilidade desloca o debate da dimensão técnica para o campo ético e político, reafirmando que a inclusão é compromisso estruturante do projeto educacional democrático.

A convergência entre acessibilidade, inovação e governança delineia um modelo de gestão educacional orientado por evidências e por princípios de justiça social.

Quando articuladas, essas dimensões fortalecem a capacidade institucional de responder às demandas da diversidade e de reduzir desigualdades historicamente produzidas.

Nesse sentido, a transformação digital da educação deve ser compreendida como processo planejado, avaliado e permanentemente ajustado às necessidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Conclusão

A inclusão educacional na era digital configura-se como processo complexo que articula direitos fundamentais, inovação pedagógica e gestão pública. A legislação brasileira estabelece bases normativas consistentes para garantia de acesso e permanência, ao mesmo tempo em que políticas recentes incorporam a dimensão tecnológica como elemento estruturante da organização curricular e da formação docente.

Contudo, a existência de dispositivos legais e diretrizes institucionais não assegura, por si, a efetividade da inclusão. A materialização desse direito depende da capacidade dos sistemas de ensino de traduzirem princípios normativos em práticas pedagógicas planejadas, avaliadas e continuamente aperfeiçoadas.

A efetividade dessas diretrizes está diretamente relacionada à articulação entre acessibilidade tecnológica, qualificação profissional e governança institucional.

A acessibilidade digital não se limita à oferta de equipamentos ou conectividade; envolve desenho pedagógico inclusivo, produção de materiais compatíveis com múltiplas necessidades e monitoramento sistemático do impacto das tecnologias sobre a aprendizagem.

A formação docente, por sua vez, precisa ultrapassar a dimensão instrumental e alcançar compreensão crítica do uso pedagógico das ferramentas digitais. Já a governança educacional deve assegurar coerência entre planejamento estratégico, financiamento, metas institucionais e avaliação de resultados.

A tecnologia, quando orientada por princípios pedagógicos claros e por compromissos com a equidade, amplia possibilidades de aprendizagem, diversifica metodologias e favorece participação ativa dos estudantes.

Contudo, quando incorporada sem planejamento ou reflexão, pode intensificar desigualdades regionais, socioeconômicas e cognitivas, convertendo-se em mecanismo de exclusão simbólica. Assim, a questão central não reside na presença da tecnologia na

escola, mas nas condições sob as quais ela é implementada e integrada ao projeto político-pedagógico.

Nesse horizonte, a consolidação de uma educação inclusiva na era digital exige convergência entre fundamentos legais, inovação pedagógica e políticas públicas consistentes. Requer planejamento sistêmico, acompanhamento por indicadores educacionais e compromisso permanente com a redução de desigualdades.

A transformação tecnológica, quando ancorada em princípios democráticos e em gestão responsável, deixa de ser mera atualização de ferramentas e passa a constituir estratégia de reorganização das oportunidades educativas.

Em última instância, incluir na era digital significa assegurar que cada estudante não apenas acesse ambientes virtuais, mas desenvolva competências para compreendê-los, utilizá-los criticamente e participar ativamente da vida social.

Trata-se de afirmar que a tecnologia deve servir ao desenvolvimento humano e à autonomia intelectual, fortalecendo o caráter democrático da educação e ampliando as possibilidades de participação plena na sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da

República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.
BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.
CASTELLS, M. A sociedade em rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
DAVIES, N. et al. Digital Education: Opportunities for Social Inclusion. Journal of Educational Technology & Society, v. 23, n. 1, p. 12–28, 2020.
OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD Publishing, 2015.
PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. 2. ed. New York: Basic Books, 1993.
PEREIRA, A. C.; LOPES, R. T. Inclusão Escolar e Tecnologias: Interfaces e Potencialidades. Educação e Pesquisa, v. 46, p. 1–17, 2019.
PRADO, M. E. B. de; ALMEIDA, J. V. de. Acessibilidade Digital e Equidade na Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. e250021, 2020.
ROCHA, J. Políticas Públicas em Educação no Brasil: uma análise crítica. Revista de Administração Pública, v. 53, n. 4, p. 789–810, 2019.
SCHLEICHER, A. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform. Paris: OECD Publishing, 2021.

SELWYN, N. Education and Technology: Key Issues and Debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.
TURKLE, S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York: Basic Books, 2011.
UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO, 2016.
UNESCO. Guidelines for ICT in Education Policies and Masterplans. Paris: UNESCO, 2022.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – a Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023.
WINTER, M.; COSTA, P. Technology Integration and Inclusive Education: Challenges and Perspectives. Educational Review, v. 72, n. 5, p. 616–635, 2023.

CAPÍTULO 04

Gestão para resultados de aprendizagem como política da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: mercantilização, precarização e plataformização do trabalho docente

Fernanda Rodrigues de França
Luciana Candido Zanetti Lavinas
Márcia Maria Ferreira dos Santos
Vitor Bernardo Arantes

Introdução

Este artigo realiza uma análise dos impactos da política de educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)[1], que tem a Gerência de Resultados de Aprendizagem (GRA) como um de seus pilares. É um estudo à luz teorias relacionadas à mercantilização da educação, precarização do trabalho docente, com perda de de autonomia pedagógica, dentro do contexto do neoliberalismo e da plataformização – e ilustrado por relatos de experiências.

A partir da década de 1970, o Estado brasileiro adotou políticas de modernização administrativa alinhadas às demandas do capital internacional. Nesse cenário, vimos, no campo educacional, intensificação da lógica do mercado, na qual o conhecimento é tratado como mercadoria, e a escola é convertida em espaço de mensuração, controle e desempenho, consequências

[1] Segundo informações da página da internet: ***Secretaria Municipal de Educação (SME)*** *é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público* www.rio.rj.gov.br.

da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) e da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971).

Com o processo de redemocratização do país nos anos 80, verificamos que as reformas educacionais neoliberais foram introduzindo, aos poucos e cada vez mais, princípios empresariais no interior das políticas públicas, reconfigurando o papel do Estado e submetendo os profissionais da educação à racionalidade gerencialista (Apple, 2003; Ball, 2005; Fernandes, 1977).

No Rio de Janeiro, durante os anos 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizada por Darcy Ribeiro e implementada no governo de Leonel Brizola (PDT), representou uma tentativa de consolidar o ideal de educação pública integral, laica e de qualidade, com forte investimento em infraestrutura e tempo integral. Embora inovador, o projeto não se institucionalizou como política de Estado, sendo gradualmente descontinuado nas décadas seguintes. Como analisa Ribeiro (1995), o CIEP expressava uma concepção de educação humanista e emancipadora, incompatível com a racionalidade de custo-benefício que viria a orientar as reformas educacionais neoliberais posteriores.

Nessa esteira do tempo e de políticas implementadas a cada mudança na gestão municipal, em 2022 a SME-RJ organizou uma política com o objetivo de melhorar o controle do processo de aprendizagem discente de suas escolas, implementando um processo de monitoramento dos resultados das avaliações externas (da própria rede e do governo federal) que teriam por consequência análises com vistas a ajustes que se fizessem necessários, tendo as metas pré-determinadas como centro do trabalho.

Um dos passos para o alcance do previsto foi a criação da Coordenadoria de Gestão para Resultados de Aprendizagem (CGRA), subordinada especificamente à Subsecretaria de Ensino. Para o desenvolvimento de ações foi realizada a contratação de empresa privada para prestar consultoria em gestão, com vistas a melhora dos resultados de aprendizagem e da gestão

educacional do município. Uma das ferramentas do trabalho desenvolvido apoia-se em dados registrados em plataformas de gestão educacional, produzidos, principalmente, pelo chão da escola, para análises e direcionamentos/ajustes necessários frente ao cumprimento das metas de desempenho escolar pré-estabelecidas. Explicitando, desse modo, uma conceção de trabalho marcada pela lógica do controle.

A análise desenvolvida neste artigo adota uma abordagem qualitativa, narrativa e autoetnográfica, inspirada na tradição crítico-dialética das ciências humanas (Denzin; Lincoln, 2011; Ellis; Adams; Bochner, 2011) e fundamentada no diálogo freireano como forma de produção de conhecimento. As reflexões apresentadas articulam trajetórias profissionais distintas — a de uma gestora escolar e a de um professor que posteriormente atuou como líder da GRA — compondo um diálogo crítico-reflexivo que iluminaria tensões entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

As narrativas foram construídas com base em memórias, registros pessoais, relatórios institucionais e trocas realizadas entre 2022 e 2024, constituindo uma biografia política no sentido proposto por Ball (2005), na qual experiências individuais funcionam como janelas para compreender os efeitos micropolíticos das reformas gerenciais. A pesquisa observa as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016, preservando o anonimato das instituições e sujeitos mencionados.

Neoliberalismo e precarização do trabalho docente

Com a marca do neoliberalismo, as políticas educacionais implementadas nos anos 90 assumiram um caráter neoconservador. Essa perspectiva alimentou a ideia de Estado mínimo, levando à precarização da escola pública e alimentando a ideia de mercantilização da educação, priorizando na educação a iniciativa privada em detrimento às políticas públicas (Saviani, 2020). O Brasil, seguindo a lógica capitalista dependente,

introduzida durante o golpe empresarial-militar, 1964-1985, implementou uma série de reformas educacionais, justificando a modernização, atendendo à fração da classe burguesa dominante e aos interesses internacionais, no que Fernandes (1977) chamou de "fase de transição", período em que se acentuou a sujeição cultural em defesa de uma formação técnica para atender o mercado, impulsionou a privatização da educação pública e financiou o desenvolvimento da ciência e da tecnologia para atender as exigências dos processos de produção e acumulação do capital, pois buscava-se assegurar um novo padrão de desenvolvimento industrial dependente sob o capitalismo monopolista.

Nessa perspectiva mercadológica do capital, a educação pública é vista como espaço para implementar metas socioeconômicas, induzindo uma estrutura pedagógica às escolas de modo que fosse lecionado apenas o necessário que respondesse às necessidades mercadológicas da ação desse sujeito quando ingressasse no mercado de trabalho, firmando a ideia de políticas públicas de educação baseadas em três eixos fundamentais: formação para o mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades empreendedoras e adaptação às demandas da economia alinhadas às diretrizes das agências multilaterais: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Isso posto, a educação escolar passou a ser atravessada por parcerias público-privadas (PPPs), que importam a lógica empresarial para o interior da escola. Sob a justificativa de "eficiência" e ampliação de investimentos, tais parcerias operam a mercantilização do ensino, direcionando recursos públicos à esfera privada e subordinando o trabalho docente a metas de produtividade, padronização de práticas e responsabilização individual (Frigotto, 2001). Como efeito, aprofundam-se o sucateamento orçamentário, a precarização do trabalho e a erosão da universalidade e da equidade.

Plataformização no contexto educacional

Com o advento da COVID-19 (Antunes, 2020), intensificou-se, em escala global, a inclusão de tecnologias digitais no contexto do trabalho. No campo educacional, esse processo ganhou força com a adoção massiva de plataformas de ensino e gestão, aprofundando formas de controle, vigilância e precarização do trabalho docente. Conforme destacam Abílio, Amorim e Grohmann (2021), a pandemia atuou como catalisadora da transição entre o trabalho tradicional e o trabalho plataformizado, expandindo a lógica das plataformas digitais para quase todos os setores da economia — inclusive a educação. Para os autores, a plataformização generaliza-se como forma de organização do trabalho, articulando controle algorítmico, vigilância contínua e a ilusão de autonomia.

A partir de 2023, observa-se, no Brasil, a consolidação desse modelo em redes públicas de ensino, por meio de sistemas de monitoramento, ciclos de resultados e plataformas de acompanhamento pedagógico. Neste contexto neoliberal, a precarização assume uma nova configuração: combinada à privatização, a plataformização do trabalho torna-se um de seus aspectos centrais, instituindo novos mecanismos de gestão e controle digital. Fontes (2017) definiu esse processo como uma nova fase da exploração capitalista, marcada pela uberização do trabalho, na qual ocorre a descentralização das tarefas e a centralização do controle, sustentada pela ideologia da eficiência e do desempenho individual. No campo educacional, Adrião (2018) e Ball (2005) observam que a inserção de modelos gerenciais privados nas políticas públicas reforça o paradigma da performatividade e da responsabilização individual, fenômenos diretamente associados à plataformização das redes escolares. Para Apple (2003), a educação passa a ser concebida sob a ótica empresarial: professores tornam-se "produtores de resultados", e as escolas operam segundo métricas de produtividade e competitividade.

Leher (2019) amplia essa crítica ao afirmar que o campo educacional vem sendo ocupado por um "novo senhor da educação": o capital financeiro e corporativo, que impõe suas lógicas de gestão e produtividade às políticas públicas. Esse domínio manifesta-se na transformação da escola em empresa, em que o planejamento, a avaliação e o currículo passam a ser orientados por resultados e métricas padronizadas. Nesse processo, o trabalho docente é desvalorizado, fragmentado e submetido à lógica empresarial, não mais pautado pelo ideal emancipatório, mas pela performatividade e pela responsabilização individual.

A Gerência de Resultados de Aprendizagem – GRA

A criação da CGRA[2], na SME-RJ, insere-se no contexto de expansão do gerencialismo e da gestão por resultados nas políticas educacionais brasileiras. Sua política foi justificada por um diagnóstico que apontava a necessidade de melhora no desempenho da rede escolar do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado em 2007, pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que combina desempenho dos estudantes em avaliações nacionais com taxas de aprovação escolar (Brasil, 2007). O objetivo explicitado foi o de reposicionar a rede municipal nos *rankings* nacionais e elevar a qualidade da aprendizagem, cujo objetivo seria o de fortalecer o trabalho de gestores e equipes pedagógicas em todas as etapas escolares (PCRJ, 2024a). Junto a isso, a CGRA começa a ser desenhada em 2022, com a contratação de consultoria com a Falconi Consultores S.A., empresa privada brasileira fundada pelo engenheiro Vicente

[2] O decreto Rio nº 52708, de 15 de junho de 2023, assinado pelo prefeito da Cidade, determina a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2023/07/Estrutura.pdf?utm_source=chatgpt.com

Falconi Campos e especializada em modelos de gestão por resultados. Em 2024 a empresa Cempre Consultoria, também especializada em gestão por resultados, substitui a anterior, ainda que parte da equipe se mantenha a mesma. No ensino seguinte, 2025, a Falconi Consultores S.A. volta a ser contratada, porém com um perfil de consultoria e acompanhamento diferentes, tendo em vista que a empresa, por legislação municipal, não poderia ter novo contrato com o mesmo foco de ação já realizada anteriormente.

O trabalho da CGRA, com o suporte da empresa de consultoria contratada, consiste em garantir que a política proposta pela SME-RJ seja executada pelas escolas que compõem a rede municipal de ensino. Para isso, organiza-se em um coordenador, um assessor, uma equipe de líderes internos (que têm funções específicas de apoio ao líder externo, produção de termos para preenchimento nas visitas às unidades de ensino, verificação e análise de dados e produção de relatórios a serem apresentados à Subsecretaria de Ensino), líderes externos, chamados líderes GRA (São onze ao todo, um para cada uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs) e Agentes GRA, professores concursados da rede e que são selecionados mediante seleção com análise de currículo e entrevista.

Os pressupostos dessa coordenadoria seguem os preceitos do livro "Gestão para Resultados na Aprendizagem"[3], de Murici & Chaves (2016), que preconiza ações coletivas para o desenvolvimento da qualidade educacional do país, sustentando-se no seguinte tripé: **liderança** ("É a capacidade de mobilizar a comunidade escolar para executar o que foi planejado e dar os passos necessários para alcançar as metas"), **conhecimento do processo** ("É o que faz com que o profissional domine os processos sob sua autoridade, na área em que atua.") e **método** ("É o caminho para chegar ao resultado. É a essência do gerenciamento").

A estrutura da CGRA é hierarquizada em três níveis (PCRJ 2024a): 1 - Nível central: Secretaria Municipal de Educação, em

[3] A obra não possui as páginas numeradas.

que a Coordenadoria de Gestão para Resultados de Aprendizagem (CGRA) se insere; 2 - Nível regional: formado pelas onze CREs, que funcionam como instância intermediária entre SME e escolas. 3 - Nível local (escolas): que elaboram **Planos de Ação** (Organizados pelas unidades de educação fundamental) e **Planos de Dimensões** (Organizados por escolas de educação infantil, escolas de educação especial e de jovens e adultos)[4], supervisionados diretamente pelos agentes de acompanhamento no trabalho junto às equipes de gestão escolar (diretores ou coordenadores pedagógicos designados) os quais assumem o papel de articular a equipe docente em torno das metas estabelecidas pela SME-RJ, coordenando reuniões, organizando o planejamento pedagógico, providenciando que os dados sejam registrados nas plataformas oficiais, providenciando controle externos de dados.

Os líderes GRA, bem como agentes de acompanhamento são profissionais designados pela SME-RJ para coordenar o grupo de agentes, cabendo a esses a visitação das escolas que lhes são atribuídas para coleta de informações sobre frequência e desempenho, monitoramento dos indicadores em tempo real e oferecimento de apoio técnico na elaboração e revisão dos planos. Essa dupla — líderes e agentes — constitui o elo direto da SME-RJ e das CREs com as unidades escolares, realizando uma ação de supervisão, de modo a garantir que a política de educação seja implementada de maneira eficaz. O acompanhamento sistemático realizado por esses profissionais é viabilizado por plataformas como o GPÁgil e o Rioeduca em Ação, que concentram dados de desempenho e possibilitam monitoramento em tempo real (PCRJ, 2024b).

[4] Se a escola possuir mais de um segmento de ensino, precisa escrever mais de um plano, de modo atender a toda a comunidade escolar. Esses documentos têm uma estrutura própria e pré-determinada pela Subsecretaria de Ensino junto à Coordenadoria de Gestão para Resultados de Aprendizagem (CGRA).

Entre o controle pragmático e as subjetividades do contexto escolar

Entre os instrumentos utilizados pelo CGRA, destacam-se a Prova Rio, uma avaliação diagnóstica bianual de Língua Portuguesa e Matemática aplicada a estudantes de determinados anos de escolaridade, sempre com vistas a antever e solucionar problemas identificados pela própria Secretaria, já que tem por objetivo a subsidiar o planejamento pedagógico (PCRJ, 2022) e o IDERio[5], criado pela SME-RJ em 2023 para verificar o desempenho dos alunos das escolas municipais em anos em que o governo federal não realiza o IDEB (PCRJ, 2023b).

A operacionalização desta política ocorre por meio de um ciclo de diagnóstico, definição de metas, planejamento, execução, monitoramento e correção de percurso. Esse processo é sustentado pelo uso de plataformas digitais, como o GPÁgil, ferramenta para gestão, que organiza o trabalho em ciclos curtos com a finalidade de acelerar a implementação de metas, e o RioEduca em Ação, desenvolvido pelo CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição nacionalmente reconhecida na área de avaliação educacional (CAEd, 2024). Essa plataforma reúne dados históricos de desempenho, gera relatórios e disponibiliza gráficos em tempo real para subsidiar gestores na tomada de decisões pedagógicas (PCRJ, 2024b)

A intensificação do controle por meio de plataformas digitais e a adoção de bonificações por resultados evidenciam processos de precarização do trabalho docente, cada vez mais centrado em metas. Essa afirmativa relaciona-se à argumentação de Antunes e Druck (2015), quando destacam que a terceirização, a flexibilização

[5] O termo **IDERio** se refere ao **Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro**, criado pela SME-RJ para avaliar a qualidade de ensino nas escolas municipais e complementar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do governo federal (PCRJ, 2023b).

e a responsabilização individual configuram a nova regra do capitalismo contemporâneo. No caso da SME-RJ, foi criada a PRA (Premiação por Resultados de Aprendizagem) e o Acordo de Resultados, elementos da política que condicionam bonificações financeiras ao alcance de metas estabelecidas pela SME-RJ (PCRJ, 2023a). Enquanto esse movimento foi apresentado como iniciativas de valorização profissional, a literatura crítica observa que tais mecanismos ampliam a pressão sobre professores e gestores, reforçando a meritocracia e fragilizando a cooperação coletiva (Antunes & Druck, 2015).

Embora a metodologia utilizada confira ao gestor a liderança sobre o grupo gerido por ele de modo a aglutinar ações, pode alimentar um cenário de competição e de enfraquecimento da cooperação coletiva que é enfatizada nos discursos e registrada nos materiais orientadores do trabalho.

Um dos recursos determinados pela política implementada é a G**estão à Vista** – prática de expor em murais ou painéis digitais os resultados, indicadores e metas de cada unidade escolar que, comumente, resulta na comparação entre escolas, promovendo a responsabilização coletiva de determinado grupo e, também, na divulgação de boas práticas. Ainda que apresentada como estratégia de transparência, a gestão à vista também reforça a lógica da performatividade e da competição, submetendo o trabalho docente à pressão de rankings e indicadores públicos (Ball, 2005; Apple, 2003).

Reforçando a necessidade de "respostas rápidas", o registro diário da frequência na plataforma passou a ser obrigatório para os professores. A cobrança às escolas pelos alunos faltosos dá-se semanalmente pelos órgãos superiores, com base nos dados inseridos no sistema pelas próprias unidades de ensino. Verifica-se, assim, que o tempo escolar começou a ser devorado pelo tempo necessário para alimentar as plataformas com dados. Onde em algum momento cabia diálogo, planejamento e reflexão coletiva, transformou-se em execução e vigilância, com os impactos desse processo evidenciando e relacionando-se a um maior controle do

processo pedagógico pela gestão algorítmica, pela gamificação e pela intensificação das tarefas (Leher; Silva, 2024).

Segundo Ball (2005), essa dinâmica configura a lógica da performatividade, em que os sujeitos internalizam o controle e passam a se autorregular diante de indicadores e comparações públicas. Isso estimula que o professor leve o trabalho para casa, na medida em que busca atender a performance exigida, convertendo o espaço doméstico em uma extensão do ambiente de trabalho e, dissolvendo fronteiras entre o tempo livre e o tempo produtivo (Antunes, 2020). A separação entre tempo de trabalho e vida social torna-se cada vez mais tênue, já que muitos permanecem conectados às plataformas fora do horário laboral, pressionados pelos resultados. Antunes e Druck (2015) complementam que a intensificação do trabalho e o autocontrole disciplinar são expressões da nova morfologia do trabalho sob o capitalismo contemporâneo, em que o trabalhador reproduz voluntariamente a lógica de desempenho imposta pelo capital.

Vozes da vivência escolar

O diálogo que se segue foi construído como um exercício de escuta e reflexão entre dois profissionais da rede pública municipal do Rio de Janeiro: uma gestora escolar, que vivenciou diretamente a implantação da política da Gestão para Resultados de Aprendizagem (GRA) no cotidiano da escola, e um professor especialista, que, após atuar como docente regente em 2022 e 2023, assumiu em 2024 a função de líder da GRA em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A proposta é apresentar duas perspectivas complementares e tensionadas da mesma política pública: de um lado, a gestão escolar submetida à lógica das plataformas, das metas e da performatividade; de outro, a liderança intermediária encarregada de fazer cumprir as diretrizes institucionais no trabalho de acompanhamento e orientação às escolas.

Esse diálogo foi elaborado como um recurso narrativo e analítico, permitindo que a experiência empírica se converta em leitura crítica dos efeitos das reformas gerencialistas sobre o trabalho docente, a autonomia pedagógica e o sentido público da escola.

Mais do que um simples relato, o diálogo configura-se como uma prática metodológica, inspirada na pedagogia freireana e na autoetnografia crítica. As vozes, aqui identificadas como Gestora e Professor-líder, não se opõem: elas se entrecruzam, se completam e, por vezes, se confrontam, revelando as contradições entre o prescrito e o vivido, entre o discurso da eficiência e a realidade do trabalho educativo.

Gestora: Recordo-me de 2022, quando a SME-RJ reuniu, no Museu de Arte do Rio (MAR), as escolas com os melhores índices de alfabetização. O encontro parecia uma celebração, e me senti orgulhosa ao ver uma professora de minha escola entre as premiadas como "melhor alfabetizadora da rede". No entanto, o orgulho se misturava ao desconforto: no mesmo auditório estavam as escolas com os piores índices, chamadas a "aprender" com as melhores. Falava-se em *apadrinhamento pedagógico*, mas o clima era de exposição e constrangimento. Ali percebi que a política da *GRA* começava a ser legitimada publicamente: premiar os "melhores" e responsabilizar os "piores".

Pouco tempo depois, as visitas das agentes da GRA tornaram-se frequentes. Gentis, mas assertivas, chegavam com planilhas e "sugestões" já definidas: *"A escola precisa ter metas mais claras"*, *"Este plano pode ser ajustado para melhor cumprir os indicadores"* foram falas comuns ouvidas ao longo dos acompanhamentos. As orientações soavam como colaboração, mas eram, na verdade, imposições veladas. Cada visita vinha acompanhada de novos relatórios, de registros e cobranças que se intensificavam principalmente a cada final de ano letivo. O tempo de reflexão coletiva desaparecia, sendo ocupado por orientações a serem seguidas.

A gestão escolar tornara-se uma engrenagem: enquanto os professores se desdobravam em planejamentos, diagnósticos e

registros diários. Os gestores eram cobrados a produzir múltiplos planos de ação e de dimensão, um para cada segmento da escola — Educação Infantil, Ensino Especial, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA. Era uma corrida sem fim. Como se não bastasse, enfrentávamos a falta de recursos básicos, a ausência de professores substitutos e episódios constantes de violência armada na comunidade. Em meio ao som dos tiros, tentávamos cumprir prazos de planilhas e alimentar plataformas. A cada novo ciclo, o controle se tornava mais rígido: a cobrança pelos resultados era quase diária, e o sentimento de impotência crescia.

Professor-líder: No momento de implementação da política da qual a GRA fazia parte, eu atuava como professor regente de Língua Portuguesa na rede. As cobranças chegavam até nós em cascata. O material vinha praticamente pronto da SME — apostilas, sequências didáticas, atividades padronizadas. Havia pouco espaço para criação. A função do professor estava desenhada para "executar o que estava pronto". A preocupação maior era com os números: o percentual de aprovados e reprovados, as médias, os gráficos. Sabíamos que, se a escola não atingisse a meta, a equipe gestora poderia ser chamada à Coordenadoria para "dar explicações", além de ser necessário atualizar o plano inicialmente apresentado.

Lembro-me das falas da diretora da unidade onde atuava, entre o desespero e a indignação: *"A gente não educa mais, a gente responde ao sistema"*, não raro alegando cansaço do modelo de gestão instalado num cenário em que o erro traria mais cobranças e mais atribuições. Ball (2005) descreve esse cenário afirmando a performatividade cria sujeitos que se autorregulam, internalizando a vigilância e o medo.

Gestora: Esse medo nos acompanhava o tempo todo. A SME falava em "autonomia", mas controlava cada passo. As plataformas *GPÁgil* e *Rioeduca em Ação* monitoravam em tempo real as ações da escola. A cada semana, uma planilha nova, um indicador novo. E, quando os resultados não correspondiam ao esperado/determinado, ocorriam os questionamentos pela CRE. A

sensação era de que a escola tinha se tornado um escritório, e nós, gestores, analistas de desempenho. Como diz Apple (2003), o espaço pedagógico foi colonizado pela lógica do mercado: a escola tornou-se produtora de resultados, não de aprendizagens.

Professor-líder: Em 2024, quando assumi a liderança da GRA em uma CRE, acreditei que, fora da sala de aula e dentro da estrutura maior de gestão, poderia aproximar a política da realidade escolar. Mas logo percebi que o foco era outro: garantir que as metas regionais fossem atingidas e providenciar um cenário que pudesse ser mostrado pelas diferentes mídias de modo positivo. A prioridade era manter o desempenho da CRE "positivo", mesmo que isso significasse "silenciar conflitos". Estava diante de uma contradição: como defender o diálogo e a formação docente num sistema movido por relatórios e metas alcançados num palco de cobranças e problemas que nem sempre eram solucionados a contento? Como um gestor com equipe incompleta vai alcançar as metas? Como alunos sem professor realizarão as provas determinadas pela SME-RJ?

O trabalho da CGRA, em teoria, buscava acompanhar, orientar, apoiar as escolas. Na prática, a ênfase estava em "corrigir desvios", cobrar registros, padronizar ações com vistas a um resultado eficaz. Acompanhávamos os números e fazíamos visitas de monitoramento, sempre com a expectativa de "melhorar indicadores". Havia, é verdade, boas intenções e esforços genuínos, mas os discursos tinham sempre como foco a capacidade de atingir os objetivos propostos dentro de uma lógica cada vez mais técnica.

Gestora: Enquanto isso, a realidade cotidiana seguia marcada por contradições gritantes: escassez de recursos, falta de pessoal, e o medo constante provocado pela violência armada em torno da escola. Como exigir metas elevadas quando se trabalha com salas lotadas, ausência de substitutos e o eco de tiros do lado de fora? Essa era a pergunta que não cabia nas planilhas. E, mesmo assim, seguíamos registrando, preenchendo, justificando. Como lembra Frigotto (2015), o capital tende a subordinar o tempo humano ao

tempo da produção — e, nesse processo, o sentido emancipador da educação se perde.

Professor-líder: Ao logo do trabalho realizado, enfatizava-se que tudo era pensado para "guiar" o trabalho docente, com materiais que "facilitavam o trabalho", pois entendiam que o professor era figura fundamental nas ações com o alunado. Não era difícil, contudo, perceber o quanto o discurso da "valorização profissional" se mostrava contraditório. Nas reuniões de rede, falava-se em apoio, mas o foco era a cobrança de desempenho, com preocupação em identificar falhas que pudessem macular a imagem da escola, da coordenadoria e da própria SME, quando o mais importante é parecer eficiente do que enfrentar as causas estruturais das desigualdades vivenciadas pela escola.

Uma das questões que não se pode deixar de registrar eram as reuniões de N2[6], com um formato que aconteceu até parte do primeiro semestre de 2024. Nesse momento de encontro entre chefias da CRE e gestores escolares, o coordenador da CRE apresentava os dados do conjunto de escolas sob sua responsabilidade, explicitava o trabalho desenvolvido, apontando para pontos positivos e negativos e já apresentava ações futuras. Alguns gestores eram chamados para apresentar seus resultados/dados e as ações realizadas ao longo daquele período. O momento de apresentação dos diretores de escola era dividido em dois momentos: escolas com baixo desempenho e escolas com alto (ou melhor) desempenho frente às metas estabelecidas. As unidades indicadas com performance baixa deveriam explicitar ações já pensadas para reverter o quadro ora apresentado. As com melhor desempenho deveriam mostrar como conseguiram se sobressair para o alcance dos bons resultados. Essa estrutura de reunião já existia com a implementação da CGRA. Em 2024, como

[6] O trabalho da CGRA era marcado por três tipos de reuniões: N1 (coordenadores de CRE com o secretário de educação e/ou equipe, aqui inclui-se a equipe da CGRA – Reunião com Nível Central); N2 (coordenador de CRE com gestores escolares (Nível Intermediário) e N3 (equipe escolar com o agente GRA responsável pelo acompanhamento da unidade).

líder, foi possível perceber que era um momento que levava a um certo desconforto entre os diretores, principalmente por aqueles de escolas identificadas como "as que apresentaram piores resultados da CRE". Esse modelo foi modificado para a próxima reunião que ocorreria no mesmo ano.

Gestora: É verdade. E o que mais me entristecia era a percepção de que a escola pública, que deveria ser espaço de formação humana e emancipação, estava sendo convertida em palco de metas e relatórios. Freire (1987) nos lembra que o diálogo é condição para a liberdade — e a metodologia utilizada pela GRA, ao suprimir a escuta e o tempo pedagógico, atinge o coração da educação pública.

Professor-líder: Concordo. E que, ao narrar essas questões, possamos gerar reflexões e ações mais adequadas e compromissadas com o diálogo com quem de fato faz a educação acontecer: a escola. Como dizia Marx (2010), é na consciência das contradições que começa a possibilidade da transformação.

Considerações finais

A análise empreendida evidenciou que a CGRA, tal como operacionalizada na SME-RJ, materializa a racionalidade gerencial e a cultura da performatividade ao subordinar o trabalho escolar a metas, indicadores e rotinas de monitoramento contínuo. Sob essa lógica, o tempo pedagógico é reconfigurado em tempo de plataformas, convertendo processos formativos complexos em séries de registros e entregas, com efeitos sobre a autonomia docente, o sentido público da escola e a saúde de seus trabalhadores (Ball, 2005; Apple, 2003; Frigotto, 2015).

Quando a política é confrontada com o cotidiano do "chão da escola", emerge a tensão entre o prescrito e o vivido. As evidências narrativas mostram deslocamentos típicos do gerencialismo: intensificação do controle, responsabilização individual e deslocamento de problemas estruturais para o nível

micro da prática docente — "soluções" que, não raro, operam como mecanismos de ajuste estatístico.

Do ponto de vista teórico, os achados dialogam com a crítica marxista do trabalho: ao converter a atividade educativa em mercadoria aferível por números, acentua-se a alienação e a desintelectualização/expropriação do fazer docente, separando planejamento crítico e execução técnica (Marx, 2010; Frigotto; Ciavatta, 2006). No marco do capitalismo contemporâneo, esse movimento é atualizado pela plataformização e pela uberização do trabalho, que combinam descentralização de tarefas com centralização algorítmica do controle (Fontes, 2017; Abílio; Amorim; Grohmann, 2021; Antunes & Druck, 2015). O resultado é a erosão do caráter coletivo da escola e a colonização do currículo por metas e protocolos, em detrimento da formação humana integral (Saviani, 2007; 2020; Leher, 2019; Moraes; Leher, 2024).

Do ponto de vista jurídico-político, há uma contradição incontornável entre a promessa de "qualidade" — traduzida por indicadores — e o princípio de autonomia escolar assegurado pela LDB nº 9.394/1996, que vincula o Projeto Político-Pedagógico (PPP) à gestão democrática e às especificidades de cada comunidade (Brasil, 1996).

À luz dessas constatações, apontam-se quatro frentes de recomendação: (i) restituição do tempo pedagógico como núcleo do trabalho escolar, subordinando plataformas e painéis ao PPP e não o contrário; (ii) recalibração dos indicadores com critérios de contexto e metodologias mistas (quantitativas e qualitativas), evitando rankings cegos ao território; (iii) valorização do trabalho coletivo, com tempos institucionais de estudo, planejamento e cuidado com a saúde do trabalhador; (iv) governança democrática da avaliação, com participação qualificada de professores, estudantes e responsáveis na definição de finalidades, instrumentos e usos dos dados. Essas medidas são compatíveis com a defesa de uma escola pública laica, crítica e socialmente referenciada (Saviani, 2020; Moraes; Leher, 2024).

Embora de natureza qualitativa, narrativa e autoetnográfica, o estudo foi triangulado com documentos e normativos, buscando garantir densidade interpretativa e coerência ética (Brasil, 1996; 2016). Seus resultados são situados, não generalizáveis, mas revelam tendências estruturais que se reproduzem em diferentes contextos da rede pública.

Conclui-se, por fim, que a melhoria da aprendizagem discente não decorre da intensificação do controle, mas de condições objetivas e políticas de trabalho que assegurem tempo, autonomia e cooperação nas escolas. A crítica aqui desenvolvida não rejeita a avaliação, mas a reivindica como prática pedagógica e pública, e não como instrumento de disciplinamento. Reafirma-se, assim, a centralidade do professor como sujeito histórico do processo educativo e a necessidade de subordinar tecnologias, metas e indicadores ao projeto social da educação pública, conforme a tradição crítica e a pedagogia do diálogo (Freire, 1987; Apple, 2003; Ball, 2005).

Referências

ABÍLIO, Ludmila C.; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 20-52, 2021.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e privatização no Brasil: história, formas e contradições**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzad***o.* São Paulo: Boitempo, 2020. (recurso eletrônico). ISBN: 978-65-5717-0001-4. Informações editoriais: https://www.scielo.br/j/csp/a/KvKKHYs7K4xvNySdxgKx9FR/. Acesso em**:** 12 out. 2025.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. **A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra**. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 40, n. 131, p. 1-17, 2015.

APPLE, Michael W. **Educando o "consumidor" e o "produtor" do século XXI: a educação e a lógica do capital**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: mudanças e perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Página institucional. Brasília: INEP, 2007. **Disponível em:** https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb

BRASIL. INEP**. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, **29 nov. 1968**.

BRASIL. INEP. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em**:** 12 out. 2025.

BRASIL. INEP**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. INEP**.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **Sobre o CAEd/UFJF**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://www.caed.ufjf.br/. Acesso em: 28 set. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2011.

FALCONI. **Sobre a Falconi – Quem somos**. Belo Horizonte: Falconi Consultores de Resultado, 2024. Disponível em: https://www.falconi.com/. Acesso em: 28 set. 2025.

FERNANDES, F. **Circuito Fechado**. São Paulo: Hucitec, 1977.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006
FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 13, n. 20, p. 1-29, 2015.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2017.
LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, p. 19–30, 2019. Disponível em: https:// outubrorevista.com.br/revista/edicao-03/. Acesso em: 12 out. 2025.
LEHER, Roberto; SILVA, Amanda Moreira da. A mercantilização financeirizada da educação, ensino superior a distância e jornadas de trabalho jamais vistas. Dossiê Escala 6x1. Campinas: [Comissão de Pesquisa do Instituto de Economia – UNICAMP], Artigo 1, 2024.
MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. (4. reimpr.).
MORAES, Carmen S. V.; LEHER, Roberto; et al. **Educação pública no atual cenário sociopolítico e econômico brasileiro**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e283572, 2024. Disponível em: https:// doi.org/10.1590/ES.283572. Acesso em: 28 set. 2025.
MURICI, Izabela & CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. Minas Gerais: Falconi Editora, 2016, 2ª edição.
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - PCRJ. **Plataforma RioEduca em Ação**. Rio de Janeiro: SME-RJ/CAEd, 2024b. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentoriode janeiro.caeddigital.net/. Acesso em: 28 set. 2025.
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - PCRJ. **SUBE – Gestão de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2024a.

Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/sube-gestao-de-aprendizagem/. Acesso em: 28 set. 2025.
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – PCRJ. **Acordo de Resultados 2023**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2023a. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/acordo-de-resultados-2023/. Acesso em: 28 set. 2025.
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – PCRJ. **Prova Rio**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2022. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/prova-rio/. Acesso em: 28 set. 2025.
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - PCRJ. **IDERio – Índice de Desempenho da Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2023b. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/iderio/. Acesso em: 28 set. 2025.
RIBEIRO, Darcy. **Os CIEPs e a escola pública de tempo integral.** In: **RIBEIRO, Darcy.** *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*. Rio de Janeiro: Revan, 1995.
SAVIANI, Dermeval. "A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica." **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. 3, 2020
_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2007.

EIXO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIMENSÃO HUMANA

CAPÍTULO 01

Saberes e valores como instrumento de identidade e dignidade humana

Arlindo Carlos de Oliveira

Introdução



A concepção de saberes do Ser Humano, sábio e "sabido" de um povo difere de seu conhecimento implícito! Se para a ciência, saber é dar prova real do fato. Para a sociedade, nem todo o saber se reduz em construção de conceitos lógicos e científicos. Os saberes de um povo, um grupo social é o conjunto de sua história que mesmo sem vertentes éticas e morais, para estes, são saberes sim. Pois sua ética e moral é construída no ceio da sociedade local, da família. Na maioria das vezes são constituídas verdades por ideologias, supostos credos e valores a explicar a realidade e desafiar a ciência.

Este estudo em caráter qualitativo exploratório objetiva trazer à tona conceitos e reflexões que na maioria das vezes se perdem com a nossa convicção de verdade científica. Fomos conduzidos por Arroyo (2017,2014), Quijano (1992), DUDH (1984), Jesus (1993), Melo Neto (2007), Costa (1993), Freire (1995), entre outros. Nossa intenção não é massacrar a ciência, destruir a ética, dessacralizar o sagrado ou mesmo propor um caos na lógica científica dos fatos.

Mas, propor ares mais leves, humanos e reais sobre a Pessoa Humana. Pois dignificar, reintegrar e humanizar é incluir como forma justa de uma Escola Universal (Gramsci,2016, p.19)

Neste contexto, corremos o risco de desconstruir a ciência e gerar o caos na concepção de ideias e fatos. Não basta uma aula de Língua Portuguesa para esclarecer o que seja fato ou fake, argumentos, entre outros. A pós-modernidade carece de uma pesquisa robusta dos fatos. Na maioria das vezes, os fatos são distantes e avessos à realidade. A geração cibernética, portanto, não consegue racionalizar que a opinião é algo pessoal. Na maioria das vezes distante da realidade propõe outra realidade confrontando a ciência como forma de destruir a pesquisa e propor um caos.

Quais seriam, no entanto, os valores dessa sociedade? Difícil questão! Nestes termos, sobre Júdice esses valores se medem com suas ações. São avessos à uma verdade. Caminham por veredas que se opõem à uma realidade lógica construindo supostas teses que na maioria das vezes o leva ao caos. Portanto, valores, ética e moral nesse contexto devem ser vistos sobre a ótica cultural local desse grupo. Pois seus valores, ética e costumes não são valores universais. Os valores não são compreendidos isoladamente da ética e moral humana. Os valores se constroem com princípios e conduta(caráter). A esses chamamos respeito, dignidade, entre outros.

Saberes e valores como instrumento de identidade e dignidade humana

Ao buscarmos na etimologia sobre os saberes, encontramos sabedoria, sapiência, conjunto do conhecimento de alguém. Diríamos: um conceito abstrato, delicado e tendencioso ao mundo capital. No entanto, o valor humano não pode ser reduzido a isso. O respeito, honestidade, empatia, justiça, solidariedade são obrigações de todos. Os saberes, portanto, somente se tornam

valores quando são em função do outro, pelo outro e para o outro como forma de crescimento humano no meio social.

Que saberes que uma pessoa que não se compadece com um idoso que precisa atravessar a rua. Ao contrário, acelera o carro a ponto de quase atropelar? O nosso estudo coloca saberes, valores como meios de construção da identidade humana. Os saberes a que nos referimos são seus saberes, suas histórias, sua identidade. O Sujeito Humano no processo do aprender possui, sim, saberes implícitos que não devem ser apagados, a como se apaga um papel a começar do zero. "Seus saberes, são saberes!" Reafirmou, por repetidas vezes, prof. Arroyo em 08/2024, em entrevista.

A identidade pode-se ser compreendida como a cultura de um povo. Obstruir, cercear ou modificar essa manifestação cultural é impor outra cultura sobre a que existe. Nestes termos, identidade está intimamente relacionada à língua, arte, sociedade, entre outros. Assim como a cultura; a identidade é a forma do Ser Humano existir como ele é.

> É uma categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É, portanto, uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social. Não é propriedade ou atributo de entidades isoladas; nem é algo dado, preexistente a sua própria história, que deveria ser descoberto e assumido. (Quijano, A. 1992, p.73- tradução nossa)

O autor citado em seus vastos ensaios sobre identidade, dignidade e América Latina aponta para a séria questão dos povos ameríndios e consequências da colonização europeia. Para esse, a identidade ainda é um tema aberto na América por razões de seus povos ainda viverem em busca dessa. O autor não discursa apenas para uma realidade peruana ou indígena. Reforça sua defesa afirmando que "os 500 anos de invasão ibérica continuam em pleno apogeu até hoje nas Américas". E assim o defende: "...a identidade só pode ser estabelecida hoje como um momento mutável nas relações e processo de mundialização em

todos os membros da sociedade." (Quijano, A. 1992, p. 78 – tradução nossa).

Melo Neto (2016) nos apresenta que identidade também é dignidade, inclusão, trabalho e valorização da pessoa. Assim consta em um recorte de seu texto:

[...] O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

[...] Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o
sangue, que usamos tem pouca
tinta.

[...] E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

[...] Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta, (Melo,
Neto. J.C. 2016, p.19).

João Cabral[1] nos apresenta o grito de um retirante a clamar pela libertação do poder opressor. O retirante excluído do

[1] João Cabral de Melo Neto (1920-1999), poeta, diplomata, autor de várias obras entre elas a citada em questão "Morte e vida Severina". O pernambucano acadêmico fez uma peça de teatro para Maria Clara Machado. No entanto não gostou, porque para este fora feito à toque de caixa, as pressas. João era exigente consigo mesmo. Não saberá que este se tornaria o maior clássico de sua vida. Morte e vida Severina é uma obra que resgata o trabalhador do indefinido, da condição de objeto, para a condição de Sujeito na história. Por essa razão usamos neste texto. Ocupou a cadeira 37 da ABL de 1969 até a sua morte. Em seu longo discurso de posse usa da metalinguagem como recurso linguístico requintado, refere-se à Assis Chateaubriand como referência literária. Cfr em: https://

trabalho como no texto o Severino são as pessoas humanas. São inúmeros Severinos que são nossos alunos a clamar pelo alimento que é o saber. Mas que saberes nós transmitimos?

A dignidade humana é o resultado de quando todos os direitos humanos do cidadão são garantidos! Assim assegura a DUDH[2] de 1984. Dignidade e identidade bailam entre si no contexto de significados na composição da essência humana. A palavra dignidade neste documento é apresentada no 1º, parágrafo do preâmbulo e no artigo 1º apenas como o principal instrumento que compõe os direitos humanos. Não existem direitos humanos, sem uma dignidade assegurada. Vale lembrar que esse documento se torna a fonte da Carta Magna de todos os países do mundo que compõe vários tratados de paz vinculados à ONU. No entanto, o Ser Humano ainda luta pela sua dignidade do trabalho e muitos outros direitos básicos, sufocados pela ditadura capitalista neoliberal.

Para o autor citado em questão, o Ser Humano em particular da América Latina precisa redescobrir as suas culturas dominadas como forma de um primeiro passo de resistência. Quijano, A[3]. (1988. pp.31-33) nos aponta que a retomada de uma racionalidade e lucidez dos ameríndios é uma emergência. O farto mercado externo de ouro, economia açucareira, madeira, entre outros, não bastou para saciar a ganância dos europeus. Alimentado pela clandestinidade, de uma mão de obra escrava sem limites, ainda

---

www.academia.org.br/academicos/joao-cabral-de-melo-neto/discurso-de-posse acesso em 25/08/2023

[2] Artigo 1º - Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Cf. em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos acesso em: 23/08/2024

[3] Anibal Quijano (190-2018) Foi sociólogo e pensador humanista peruano. Ficou conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder" Sua vasta biografia tramita pela história, sociedade e cultura como resgate da identidade dos povos Latino-Americanos. É considerado um forte crítico ao Eurocentrismo e capitalismo moderno. Conferir em: https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADbal_Quijano. Acesso em: 30/06/2024

persistem até hoje, em outras formas, outros métodos. Métodos e formas desumanas que possuem interesses puramente destinados ao poder e perpetuação desse. É preciso desmistificar os conceitos entre racionalidade e utopia.

As narrativas do sociólogo Quijano, A. (1988) dialogam com inúmeros outros escritores entre eles Jesus, (1993): Assim podemos conferir:

> [...] 16 DE JULHO, Levantei-me! Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura. (Jesus, C. M. 1993. P. 10)

A autora citada, em sua obra "Quarto de despejos: Diário de uma favelada" apresenta um ser humano que luta no dia a dia para conseguir a sua dignidade, identidade. Jesus (1993) apresenta que dignidade e identidade são os principais instrumentos se ter a identidade humana. A mineira que fugira da violência doméstica em Sacramento – MG, acredita que os recicláveis da favela do Canindé lhe daria o direito de sonhar. Mulher sem marido, preta numa favela e se recusar a se prostituir não foi fácil. No entanto, Carlina Maria de Jesus[4] sempre acreditou que sua identidade e dignidade estavam na leitura, literatura.

[4] Carolina Maria de Jesus, autora de "Diário de Bitita" "Quarto de Despejos", entre outros. Uma escritora autodidata que narra as tragédias urbanas e o grito dos excluídos. Quarto de Despejos é hoje uma das obras mais lidas nos cursos de Ciências humanas e sociais. Considera-se uma narrativa de horror, planto e desespero. As lágrimas correm das páginas do livro. São narrativas de uma mãe

Para Costa, (1993, p.13), "A ideia de identidade suponha a ideia de verdade, de autenticidade, posto que identidade significa, sobre todo, idêntico a si. Identidade = ente + entidade = si mesmo". Identidade é a expressão de um conjunto de características, particularidades que diferenciam um ser de todos os outros.

As afirmativas do mexicano, sem dúvida discorrem acerca do homem inserido em sua cultura e meio social. Para este, a única espécie que pode se adaptar em diversas situações e locais que é capaz de evoluir é o Ser Humano. Sua identidade pode expressar o próprio Ser, sua essência, formando o seu valor.

Se por um lado, o mundo se unia numa resposta de emergência quanto às atrocidades de duas guerras mundiais (Primeira e Segunda Guerra Mundial[5]) num clamor pela paz. Por outro lado, estes criam um dos mais belos tratados mundiais; a DUDH que o cumpre. Coloca-os como ridículos, hipócritas ao nível de mundo. A própria ONU cria tribunais internacionais, tratados[6] e normativas como forma de cumprimento do primeiro documento.

---

que vive o desespero da exclusão por ser preta, favelada, sem trabalho, se recusar a prostituir-se e o único alento de desabafo é escrever e ler. São textos fortes que reflete uma realidade excludente brasileira do governo de Jucelino Kubitschek. Em SP governo de Ademar de Barros. Seus escritos foram descobertos, catalogados e compilados em livro pelo jornalista da Folha de SP Adáulio Dantas em 1950. (Cfr melhor em: Jesus, C. M. Editora Ática. RJ:1993)

[5] Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Formou-se a Tríplice Aliança por: Alemanha, Áustria e Tríplice entente formada por França, Inglaterra e Rússia. Dentre tantas as consequências destaca-se 10 milhões de mortos. Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Eixo: Alemanha, Itália e Japão contra os Aliados: Grã-Bretanha, França, EUA, URSS. Destaca-se cerca de 70 milhões de mortos a contar o holocausto (6 milhões de judeus mortos) Cf. em https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_mundial#:~:text=Primeira%20Guerra%20Mundial%20(1914%2D1918,Guerra%20Mundial%20(1939%2D1945) acesso em 24/03/2024

[6] A DUDH foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948 e propunha ser uma norma comum a ser perseguida por todos os povos e nações como alicerce para o progresso com paz social. A Carta Internacional dos Direitos Humanos (CIDH- 9/3/1978) constituída pela assembleia geral da ONU assegura em 30 artigos o que já existia na DUDH.

Dentre estes, o mais recente em vigor, o Tribunal de Haia em Amsterdã (Países Baixos), julga mundialmente crimes de guerra como, por exemplo, genocídio pátrio. Um paradoxo angustiante, no entanto, real! Os mesmos que se sentam à mesa para construir um documento voltam-se contra ele!

Os saberes implícitos do Ser Humano são saberes! Constituídos de experiências e narrativas diversas na vida, formam um compêndio de normas que os acompanha. "Como estes são vistos e pensados pelo poder? Não são vistos, não são pensados. Seus saberes não são saberes. São invisíveis" (Arroyo, 2024). Esses conhecimentos podem ser afirmados como valores. Se os saberes é a história, por que então criar narrativas como formas de ignorar esses saberes? Seus saberes são adquiridos no íntimo da família, passados de geração a geração, como identidade que forma e, ao mesmo tempo, dignifica esse cidadão na sociedade. Quijano,1992, afirma que, "a identidade não é propriedade ou atributo de entidades isoladas. Mas, uma parte das relações estabelecidas na história". Neste contexto, identidade, saberes e história caminham junto.

O conhecimento de um ser está íntimo à sua identidade, não se resumindo única e exclusivamente a esta. Este conhecimento, na maioria das vezes não validado pela ciência, pode-se, sim, considerar importante instrumento para que esses saberes incluam e dignifiquem o Ser Humano como Sujeitos Humanos na

---

Dessa carta surge os Tratados como: ICCPR (*International Covenant on Civil and Political Rights – 16/12/1966*) muito criticado na esfera jurídica; ICESCR (*International Covenant on Economic, Social and Cultual Rights- 16/12/1966*). A partir de então a ONU se estrutura em diversas Secretarias como forma de açambarcar as diversidades culturais do mundo. CERD (*Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial*), CEDAW (*Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*), CRC (*Convenção sobre os Direitos da Criança, CAT Convenção sobre a Tortura de Tratamentos Cruéis*), Subsecretarias: OMS: (*Organização Mundial da Saúde, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, entre outros*.) Cfr em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/outubro/declaracao-dos-direitos-humanos-chega-aos-70-anos-em-meio-a-desafios-crescentes

História. Gramsci, (1891-1937), acreditava que a libertação dos subalternos do poder fascista italiano seria única e exclusivamente pela educação. A educação seria a única forma de libertação desse povo da opressão, porque já conhecia o fracasso dos operários russos. Por essa razão, criou o modelo de escola unitária, como se vê melhor adiante.

As tantas teorias que tentam compreender o conhecimento, identidade, cultura como instrumentos para formar o caráter humano ao longo da história; se contradizem, distanciando ainda mais o cidadão da sua dignidade humana! Vemos o conhecimento como acúmulo de informações que vai desde a filosofia antiga (John Locke[7] 1632-1704) até Maria Montessori[8] (1870-1952). Uma dualidade de conceitos que se confundem por uma ditadura de dogmas.

Se a psicanálise entende que o conhecimento humano se constrói levando em conta os aspectos cognitivos, morais, afetivos, linguístico. Piaget, 1905. Vygotsky, 1910 reafirma a teses de Piaget intensificando que esse conhecimento se foca no desenvolvimento da linguagem em contexto social. Em Freire,1950 vemos que o aprendizado existe a partir de uma consciência do aluno pelo aprender. Por essa razão o aprender na Pedagogia da praxe se constrói na história, no cotidiano. Aprender para a vida!

> [...] um grande respeito, também, pelo saber só de experiências feito, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse

[7] O filósofo inglês Jonh Locke teve grande influência da ciência moderna. Para este Deus nos concedeu faculdades para adquirir conhecimento limitadas. Ou seja, o Ser é uma folha em branco, uma tábula rasa. Somente a experiência concretiza esse conhecimento. (Locke, J (1978, I, II, ii)

[8] A italiana Maria Montessori afirmava que era necessário formar integralmente os jovens em seis pilares: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada. Para esta, o potencial de aprender está em cada um. Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno acesso em 11/03/2021

> partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. (Freire, 1995 a. p.6)

O quadro do Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) acima, aponta para uma realidade nacional que se repete no particular na maioria das cidades brasileiras. Os avanços da tecnologia e criação de um novo formato de Educação pós-moderno (Escola Integral) tendencia a desaparecer com o noturno criando uma vacância de vagas ofertadas para a EJA. Uma grande pergunta clama pela resposta: Onde estão nossos alunos que trabalham e querem estudar a noite? Por essa razão, tivemos todo o cuidado de nos abster de uma linguagem emotiva na construção desse texto, como forma de se aproximar dos fatos e elucidar tais questões norteadoras. No entanto, há momentos que os fatos gritam por si e termos como excluídos, invisíveis, entre outros são descritos como adjetivos não por nós. Más, pela narrativa dos fatos e resultados obtidos.

Figura 1: Fluxo nacional de matriculados na EJA Figura 2: Figura 1: Fluxo nacional de matrícula EJA Sudeste



Fonte: Inep/Mec/Gov. (2024)



Fonte: Inep/Mec/Gov. (2024)

As figuras 1 e 2 em questão do Inep, apontam para um registro preocupante. Teria diminuído o número de analfabetos adultos? Essas figuras, podem ser compreendidas de forma mais sucinta com a implementação do PNE em 09/01/20014. Neste, ao assegurar como legalidade da BNCC (Base Nacional Comum

Curricular) proporciona, assim, o desaparecimento do ensino noturno. A BNCC é um modelo preocupante de diretriz curricular que atualmente é muito contestada. De fato, formatar uma realidade nacional tão ampla, diversa em contexto cultural e linguístico em apenas um documento torna-se muito delicado.

A dignidade humana como assegura a ONU é a nutriz, vértebra principal na construção de valores e direitos. Somente pode-se dizer que este ser é digno se está incluído socialmente como gente, cidadão em seu tempo e espaço se estes direitos são assegurados. Uma inclusão que não lhe garanta e nem lhe assegure a dignidade é oficiosa, mascarada e vergonhosa! Nestes termos é preciso relembrar Antoni Gramsci quando defende mesmo no cárcere a Escola Unitária. Uma escola para todos, por todos. Que forma informa desde o camponês das plantações de uva, o tecelão(subalternos) até os de classe média. Conhecimento no todo, com teoria e prática. A base dessa teoria se dá porque Gramsci sempre acreditou que "educar é um ato político"[9]. Deve-se destacar que, um dos principais defensores da formação integral sequer é citado atualmente. Seria porque o integral que o defende se esvaziou? Ou porque uma compreensão cerceada sobre o socialismo os coloca como incapaz. Eis a questão!

Considerações finais

Compreendemos, portanto, que dignificar, reintegrar e humanizar é incluir o Ser Humano como forma justa de uma Escola Universal (Gramsci,2001, p.272). Assim defende o autor em

[9] O principal objetivo da Escola Unitária (Escola do Trabalho) era educar o proletariado (*para Gramsci, subalternos*) para a autogestão da produção, da administração pública entendida como autogoverno. Nestes termos, Gramsci antes de ser preso publicava artigos em *L` Ordine Nuevo* (Nova Ordem). Em suas publicações sempre frisava que somente pela Educação os Subalternos se livrariam do fascismo. Jornal socialista que o cria como forma de fomentar sua luta contra o fascismo e publicações de seu partido PSI (Partido Socialista Italiano). Escritos esses que o leva ao cárcere em 1926. (*Quadernni del Cárcere* 10, 1921)

questão nas suas teses "Hegemonia Cultural". Ainda antes de sua morte este gritava por uma escola humana, formadora como instrumento de luta e resistência dos trabalhadores italianos ao regime fascista. Nas diversas teorias existentes optamos pela gramsciana por acreditar que seria a mais próxima a humanizar e incluir o ser humano na sociedade.

Os saberes de um povo é a cultura, história deste povo. Somente é possível dignidade humana e identidade, quando esses saberes não são oprimidos. Se a opressão o impede que os saberes populares sejam parte da cultura e história de um povo, não existe história! Existe um ataque a esta história, sociedade. Uma narrativa paralela aos fatos construída por intencionalidade ideológica negacionista.

O conhecimento/saberes está no íntimo da identidade cultural humana. Assim, a identidade é construída no ceio da família e sociedade, no acontecer da vida. Não se separa cultura de identidade, dignidade e humanidade. Porque humanizar de fato é assegurar a existência desse Ser Humano como pertencente, sujeito na sociedade. Validando seus saberes não como supostos saberes. Mas, como experiência vivida, testada que a ciência precisa sim repensar seus dogmas e teorias como meio justo de propor a inclusão de fato.

Referências

ARROYO, Miguel G. Entrevista concedida ao autor em 8 mar. 2024. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0892315644984139. Acesso em: 12 mar. 2026.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Joan. *Identidad corporativa*. México: Trillas, 1993.
FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere (1931–1937)*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1977.
GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes: escritos de 1917*. São Paulo: Boitempo, 2020.
QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favela*. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2010.
PAIVA, Jane et al. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996–2004)*. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 26 out. 2023.

CAPÍTULO 02

Adaptação curricular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: estratégias pedagógicas para garantir acesso ao currículo comum

Diogo Janes Munhoz

Introdução

Nas últimas décadas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem assumido lugar de destaque no campo das políticas públicas, das pesquisas educacionais e das práticas pedagógicas, especialmente em função do aumento significativo dos diagnósticos e da ampliação do debate sobre o direito à escolarização em contextos inclusivos. Dados recentes indicam crescimento expressivo da prevalência do TEA, tanto em âmbito internacional quanto nacional, o que impõe às instituições escolares o desafio de repensar seus modelos de ensino, suas formas de organização curricular e, sobretudo, suas concepções sobre aprendizagem, diferença e desenvolvimento humano (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BRASIL, 2015).

No contexto da educação inclusiva, a presença do estudante com TEA nas salas comuns de ensino regular tem sido assegurada legalmente por diferentes dispositivos normativos, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015). Esses marcos legais consolidam o princípio de que a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo-

lhes acesso, permanência, participação e aprendizagem. Contudo, a efetivação desses princípios na prática cotidiana das escolas ainda encontra inúmeros entraves, especialmente no que se refere à organização do currículo e às estratégias pedagógicas adotadas.

Nesse sentido, observa-se que, embora a matrícula dos estudantes com TEA tenha se ampliado consideravelmente, tal avanço não tem sido necessariamente acompanhado por mudanças estruturais nos modos de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. Em muitos contextos escolares, a inclusão ainda se restringe à dimensão física da presença, sem que haja uma transformação significativa nas práticas educativas, o que resulta na permanência de currículos rígidos, homogêneos e pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos (MANTOAN, 2006; BOOTH; AINSCOW, 2011). Tal cenário evidencia a existência de um descompasso entre os discursos inclusivos e as condições reais de aprendizagem oferecidas aos estudantes com TEA.

A adaptação curricular emerge, nesse contexto, como uma estratégia central para a concretização do direito à educação inclusiva, na medida em que se propõe a reorganizar objetivos, conteúdos, metodologias, tempos, avaliações e recursos pedagógicos de forma a responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Longe de representar um processo de "facilitação" ou de empobrecimento do ensino, a adaptação curricular fundamenta-se no princípio da equidade, isto é, na oferta de apoios diferenciados para que todos possam acessar o currículo comum em condições de participação efetiva (BRASIL, 2015; CAST, 2018).

Sob essa perspectiva, a adaptação curricular implica reconhecer que as barreiras à aprendizagem não residem exclusivamente nos sujeitos, mas são produzidas, em grande medida, pelas formas como o ensino é estruturado e pelos modelos pedagógicos adotados. Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), a exclusão escolar está fortemente associada à rigidez dos sistemas educativos, à padronização dos processos de ensino e à desconsideração das múltiplas formas de aprender.

Assim, desloca-se o foco da "deficiência do aluno" para a análise crítica das práticas pedagógicas, dos ambientes escolares e das políticas institucionais.

No caso específico do TEA, a literatura aponta que dificuldades relacionadas à comunicação social, à flexibilidade cognitiva, às funções executivas e à autorregulação emocional podem impactar diretamente a forma como o estudante se engaja nas atividades escolares, compreende instruções, organiza tarefas e participa de interações coletivas (BARKLEY, 2011; DIAMOND, 2013). Tais características, entretanto, não devem ser compreendidas como impeditivos à aprendizagem, mas como indicadores da necessidade de mediações pedagógicas mais intencionais, estruturadas e sensíveis às particularidades do desenvolvimento neurodiverso.

Nesse sentido, modelos contemporâneos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning – UDL) propõem uma abordagem curricular flexível, baseada na oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, de modo a ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento para todos os estudantes (CAST, 2018). Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, ao compreender o currículo como um sistema dinâmico, passível de ajustes e reformulações constantes, conforme as necessidades dos sujeitos e dos contextos educativos.

Diante desse panorama, este capítulo tem como objetivo discutir a adaptação curricular no contexto da escolarização de estudantes com TEA, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e exemplos práticos de intervenção pedagógica. Busca-se, assim, contribuir para a reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção da aprendizagem de todos, defendendo a ideia de que a inclusão efetiva não se constrói por meio da simples inserção do aluno no espaço escolar, mas pela transformação das práticas educativas, das concepções de currículo e das relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano institucional.

O currículo como construção social e as barreiras à aprendizagem no TEA

O currículo, historicamente, tem sido concebido como um conjunto de conteúdos, objetivos e competências a serem transmitidos aos estudantes ao longo da escolarização. No entanto, abordagens contemporâneas da educação têm problematizado essa visão reducionista, compreendendo o currículo como uma construção social, cultural e política, que expressa valores, concepções de sujeito, modelos de aprendizagem e projetos de sociedade (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006). Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um instrumento neutro e passa a ser entendido como um dispositivo que pode tanto promover a inclusão quanto reforçar processos de exclusão.

Ao adotar modelos curriculares homogêneos, centrados na padronização dos tempos, dos ritmos e das formas de avaliação, a escola tende a privilegiar determinados perfis de aprendizagem, geralmente alinhados a expectativas normativas de desempenho, linguagem e comportamento. Tal configuração gera o que Booth e Ainscow (2011) denominam de "barreiras à aprendizagem e à participação", isto é, obstáculos institucionais, pedagógicos e atitudinais que limitam o acesso efetivo dos estudantes ao processo educativo.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essas barreiras manifestam-se de maneira particularmente intensa, uma vez que o funcionamento neurodiverso desafia modelos pedagógicos baseados na linearidade, na comunicação exclusivamente verbal, na abstração excessiva e na valorização de interações sociais espontâneas. Dificuldades relacionadas à compreensão de regras implícitas, à flexibilidade cognitiva, à organização de tarefas e à manutenção da atenção sustentada podem comprometer significativamente a participação do estudante em propostas pedagógicas rígidas e pouco estruturadas (BARKLEY, 2011; DIAMOND, 2013).

É importante destacar que tais dificuldades não devem ser interpretadas como déficits intrínsecos e imutáveis do sujeito, mas como expressões de um descompasso entre as características do estudante e as exigências do contexto escolar. Conforme apontam Mantoan (2006) e Carvalho (2014), a exclusão educacional não se produz exclusivamente pelas limitações individuais, mas, sobretudo, pela incapacidade da escola de reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

'Nesse sentido, a análise das barreiras à aprendizagem no TEA exige uma abordagem sistêmica, que considere múltiplas dimensões do cotidiano escolar. Barreiras pedagógicas incluem, por exemplo, propostas didáticas excessivamente longas, instruções pouco claras, ausência de recursos visuais, metodologias centradas na exposição oral e avaliações padronizadas. Barreiras organizacionais manifestam-se na falta de previsibilidade da rotina, na rigidez dos horários, na ausência de planejamento colaborativo entre professores e na fragmentação das ações pedagógicas. Já as barreiras atitudinais referem-se a concepções estigmatizantes, expectativas reduzidas em relação ao potencial de aprendizagem do estudante e práticas de exclusão simbólica, ainda fortemente presentes em muitos contextos escolares (BOOTH; AINSCOW, 2011; CARVALHO, 2014).

Do ponto de vista curricular, tais barreiras produzem efeitos diretos sobre a experiência escolar do estudante com TEA, frequentemente marcada por sentimentos de inadequação, frustração e desengajamento. A insistência em modelos únicos de ensinar e avaliar tende a reforçar processos de medicalização da aprendizagem, nos quais as dificuldades são atribuídas exclusivamente às características do transtorno, invisibilizando a responsabilidade institucional na produção das desigualdades educacionais (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Essa lógica é particularmente problemática quando se observa que muitos estudantes com TEA apresentam potencialidades significativas em áreas como memória visual, pensamento lógico, atenção a detalhes e interesse por temas

específicos. Tais características, quando reconhecidas e valorizadas pedagogicamente, podem constituir potentes recursos para a aprendizagem, desde que o currículo seja organizado de forma flexível e responsiva às singularidades do sujeito (GRANDIN, 2014).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível deslocar o olhar da "adaptação do aluno ao currículo" para a "adaptação do currículo ao aluno", compreendendo que a inclusão efetiva implica a transformação das práticas pedagógicas, das formas de organização do ensino e das concepções que orientam o trabalho docente. Conforme argumenta Sacristán (2000), um currículo verdadeiramente inclusivo não é aquele que incorpora conteúdos sobre diversidade, mas aquele que se constrói a partir da diversidade, reconhecendo-a como princípio estruturante do processo educativo.

Assim, a discussão sobre adaptação curricular no TEA não pode ser reduzida a ajustes pontuais ou intervenções isoladas, mas deve ser compreendida como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se, portanto, de repensar o currículo não apenas como um documento prescritivo, mas como uma prática viva, dinâmica e situada, capaz de responder às demandas concretas da diversidade humana presente nas escolas contemporâneas.

Adaptação curricular: conceito, fundamentos legais e princípios pedagógicos

A adaptação curricular constitui-se como uma estratégia pedagógica fundamental no contexto da educação inclusiva, na medida em que visa assegurar o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Diferentemente de abordagens centradas na mera compensação de déficits individuais, a adaptação curricular pressupõe a reorganização intencional dos

elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, considerando as singularidades dos sujeitos e as demandas do contexto educativo (MANTOAN, 2006; BRASIL, 2015).

Do ponto de vista conceitual, a adaptação curricular pode ser compreendida como um conjunto de ajustes planejados nos objetivos, conteúdos, metodologias, tempos, avaliações e recursos pedagógicos, com o intuito de remover barreiras à aprendizagem e promover condições equitativas de participação no currículo comum. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, situado e contínuo, que não se restringe à elaboração de documentos formais, mas se materializa nas práticas cotidianas da sala de aula e nas decisões pedagógicas tomadas coletivamente pela equipe escolar (CARVALHO, 2014).

No ordenamento jurídico brasileiro, a adaptação curricular encontra respaldo em diferentes dispositivos normativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu artigo 28, que é dever do poder público assegurar "adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com as características dos estudantes". O conceito de adaptação razoável, nesse contexto, refere-se a ajustes necessários e adequados que não imponham ônus desproporcional, visando garantir às pessoas com deficiência o exercício pleno de seus direitos, inclusive o direito à educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também reforça essa concepção ao afirmar que os sistemas de ensino devem organizar-se para atender à diversidade, oferecendo serviços de apoio especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e promovendo a flexibilização curricular sempre que necessário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, ao definir competências e habilidades essenciais para todos os estudantes, reconhece implicitamente a necessidade de diferentes percursos de aprendizagem, ao enfatizar princípios

como equidade, diversidade e respeito às singularidades (BRASIL, 2018).

No campo pedagógico, a adaptação curricular articula-se a concepções contemporâneas de ensino que reconhecem a aprendizagem como um processo ativo, mediado socialmente e profundamente influenciado pelas condições contextuais. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar situações de aprendizagem que considerem os modos de funcionamento cognitivo, emocional e social dos estudantes (VYGOTSKY, 1991; DIAS; TAVARES, 2019).

No caso específico dos estudantes com TEA, a literatura aponta que adaptações curriculares devem priorizar a previsibilidade das rotinas, a clareza das instruções, a utilização de recursos visuais, a segmentação das tarefas em etapas menores e a oferta de diferentes formas de expressão das aprendizagens (BARKLEY, 2011; CAST, 2018). Esses princípios dialogam diretamente com o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL), que propõe a flexibilização curricular como estratégia para atender à diversidade, por meio da oferta de múltiplos meios de representação, ação e engajamento (CAST, 2018).

É fundamental destacar que a adaptação curricular não implica a redução dos objetivos educacionais nem a substituição do currículo comum por propostas paralelas ou simplificadas. Ao contrário, pressupõe a manutenção dos objetivos essenciais de aprendizagem, com a reorganização das formas de acesso ao conhecimento, respeitando os ritmos, interesses e modos de aprender dos estudantes. Conforme argumenta Mantoan (2006), a verdadeira inclusão não se constrói por meio da criação de currículos "menores", mas pela ampliação das possibilidades de participação no currículo comum.

Nesse sentido, a elaboração e implementação de adaptações curriculares requerem uma atuação colaborativa entre professores da sala regular, profissionais do AEE, equipes pedagógicas e gestores escolares. A construção de Planos Educacionais Individualizados (PEI), quando orientada por princípios

inclusivos, pode constituir um instrumento relevante para o planejamento de estratégias pedagógicas, desde que não seja utilizada como mecanismo de segregação ou de responsabilização exclusiva do estudante por suas dificuldades (BRASIL, 2015).

Por fim, é importante reconhecer que a efetivação da adaptação curricular enfrenta limites concretos, relacionados à formação docente, às condições de trabalho, à cultura institucional e às políticas educacionais vigentes. Todavia, mesmo diante desses desafios, a adaptação curricular permanece como um dos principais caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais justas, democráticas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles historicamente excluídos dos processos educativos formais.

Tipos de adaptação curricular no contexto do TEA

A operacionalização da adaptação curricular no contexto da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige a compreensão de que o currículo não é um elemento estático, mas um sistema dinâmico, constituído por diferentes dimensões interdependentes. Objetivos, conteúdos, metodologias, tempos, avaliações e recursos pedagógicos formam um conjunto articulado que, quando rigidamente organizado, tende a produzir barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, a adaptação curricular implica a análise crítica de cada uma dessas dimensões, com vistas à construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, responsivas e sensíveis às singularidades do desenvolvimento neurodiverso.

Diversos autores apontam que a efetividade das adaptações curriculares depende menos da adoção de técnicas isoladas e mais da construção de uma postura pedagógica fundamentada na equidade, na intencionalidade e no planejamento colaborativo (MANTOAN, 2006; CARVALHO, 2014; CAST, 2018). Assim, mais do que aplicar "receitas prontas", o professor é convocado a

interpretar o currículo à luz das necessidades reais do estudante, ressignificando objetivos, estratégias e formas de avaliação.

Adaptação de objetivos de aprendizagem

A adaptação de objetivos consiste na redefinição das metas educacionais propostas para determinado estudante, sem descaracterizar os objetivos essenciais do currículo comum. Trata-se de identificar quais aprendizagens são prioritárias, significativas e possíveis, considerando o nível de desenvolvimento, o repertório de habilidades e os interesses do estudante com TEA. Essa modalidade de adaptação é particularmente relevante em contextos nos quais os objetivos curriculares são excessivamente abstratos, extensos ou desarticulados da realidade do aluno.

No caso do TEA, a adaptação de objetivos pode implicar, por exemplo, a valorização de competências funcionais, como comunicação, autonomia, organização e participação social, articuladas aos conteúdos acadêmicos formais. Em uma atividade de produção textual, por exemplo, o objetivo pode ser adaptado de "produzir um texto dissertativo-argumentativo" para "organizar ideias em sequência lógica utilizando recursos visuais", mantendo-se o foco no desenvolvimento da linguagem escrita, porém com mediações diferenciadas.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de currículo funcional natural, defendida por autores como Brown e Snell (2000), segundo a qual os objetivos educacionais devem estar conectados às demandas reais da vida cotidiana e às possibilidades concretas de participação social do estudante. Ao adaptar objetivos, o professor não reduz expectativas, mas redefine prioridades, reconhecendo que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo faz sentido para o sujeito e está relacionado a suas experiências.

Adaptação de conteúdos

A adaptação de conteúdos refere-se à seleção, organização e aprofundamento dos temas abordados em sala de aula. Em contextos inclusivos, essa modalidade de adaptação implica reconhecer que nem todos os estudantes necessitam acessar os mesmos conteúdos da mesma forma ou com o mesmo grau de complexidade, ainda que participem de uma proposta pedagógica comum.

Para estudantes com TEA, a adaptação de conteúdos pode envolver a priorização de conceitos-chave, a fragmentação de informações complexas em unidades menores, a utilização de exemplos concretos e a articulação dos conteúdos com interesses específicos do aluno. Por exemplo, um estudante com interesse intenso por mapas pode ser estimulado a aprender conceitos de geografia, matemática e linguagem por meio desse tema, favorecendo o engajamento e a motivação para aprender.

Essa estratégia encontra respaldo em estudos sobre motivação e aprendizagem, que indicam que o interesse pessoal constitui um fator determinante para a consolidação de novos conhecimentos, especialmente em sujeitos com padrões atípicos de atenção e processamento cognitivo (DIAMOND, 2013; GRANDIN, 2014).

Adaptação de metodologias de ensino

A adaptação metodológica diz respeito às formas como o conteúdo é ensinado. Trata-se, talvez, da dimensão mais visível da adaptação curricular, pois envolve diretamente as estratégias didáticas adotadas pelo professor. Metodologias centradas exclusivamente na exposição oral, na cópia de textos extensos e na realização de tarefas repetitivas tendem a ser pouco eficazes para estudantes com TEA, sobretudo em função das dificuldades relacionadas à atenção sustentada, à linguagem abstrata e à compreensão de regras implícitas.

Nesse sentido, recomenda-se a utilização de metodologias ativas, recursos visuais, atividades estruturadas, ensino por meio de rotinas previsíveis e segmentação das tarefas em etapas menores. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, ensino por estações, uso de jogos pedagógicos e mediação tecnológica têm se mostrado particularmente eficazes no trabalho com estudantes com TEA, por favorecerem a participação ativa e a construção de significados (CAST, 2018; DIAS; TAVARES, 2019).

Além disso, a mediação pedagógica deve ser intencional e planejada, considerando não apenas o conteúdo, mas também as habilidades socioemocionais envolvidas no processo de aprendizagem, como autorregulação, cooperação e resolução de problemas.

Adaptação de tempo e ritmo

A adaptação de tempo refere-se à flexibilização dos prazos para realização de atividades, avaliações e processos de aprendizagem. Muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades relacionadas ao processamento de informações, à organização de tarefas e à transição entre atividades, o que torna inadequado o uso de tempos rígidos e uniformes.

A ampliação do tempo para execução de tarefas, a redução da carga de atividades simultâneas e a oferta de pausas estruturadas constituem estratégias importantes para favorecer a participação do estudante e prevenir situações de sobrecarga sensorial e emocional. Essa modalidade de adaptação também implica reconhecer que o ritmo de aprendizagem não é linear e que avanços significativos podem ocorrer de forma gradual e não homogênea.

Adaptação de avaliação

A adaptação da avaliação representa um dos maiores desafios no contexto da educação inclusiva, uma vez que os sistemas avaliativos tradicionais tendem a privilegiar formatos padronizados, centrados em provas escritas, tempo limitado e critérios uniformes

de correção. Para estudantes com TEA, tais formatos podem não refletir adequadamente suas aprendizagens reais, especialmente quando envolvem dificuldades de comunicação escrita, organização de ideias e controle da ansiedade.

Nesse sentido, recomenda-se a adoção de avaliações diversificadas, como portfólios, registros observacionais, autoavaliação, apresentações orais, produção de materiais visuais e atividades práticas. O foco desloca-se do produto final para o processo de aprendizagem, valorizando-se os avanços individuais e a trajetória do estudante ao longo do tempo (CARVALHO, 2014).

Adaptação de recursos e materiais

A adaptação de recursos refere-se à utilização de materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e suportes visuais que favoreçam a compreensão, a organização e a autonomia do estudante. Pranchas de comunicação, rotinas visuais, agendas estruturadas, softwares educativos e aplicativos digitais constituem exemplos de recursos amplamente utilizados no trabalho com estudantes com TEA.

O uso intencional desses recursos não deve ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como parte de uma estratégia pedagógica mais ampla, orientada para a promoção da participação e da aprendizagem significativa. Conforme apontam estudos na área de tecnologia educacional, a eficácia desses recursos depende diretamente da mediação docente e da articulação com os objetivos pedagógicos propostos (CAST, 2018).

O papel do professor e da equipe pedagógica na adaptação curricular

A efetivação da adaptação curricular no contexto da educação inclusiva não depende exclusivamente da adoção de técnicas ou recursos específicos, mas, sobretudo, das concepções

pedagógicas que orientam a prática docente e das formas de organização institucional do trabalho escolar. Nesse sentido, o professor assume papel central como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por interpretar o currículo, planejar estratégias didáticas e promover condições favoráveis à participação de todos os estudantes, inclusive daqueles com Transtorno do Espectro Autista.

Do ponto de vista teórico, a docência em contextos inclusivos exige a superação de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na homogeneização dos processos educativos. Conforme argumenta Tardif (2014), o trabalho docente constitui-se como uma prática complexa, situada e marcada por saberes profissionais construídos na interação entre formação inicial, experiências cotidianas e contextos institucionais. Assim, a adaptação curricular não pode ser compreendida como uma tarefa meramente técnica, mas como uma prática reflexiva, que envolve tomada de decisões pedagógicas, análise crítica das situações de ensino e disposição para ressignificar rotinas consolidadas.

No caso específico do trabalho com estudantes com TEA, o professor é convocado a desenvolver competências relacionadas à observação sistemática, ao planejamento flexível e à mediação intencional das interações pedagógicas. Isso implica reconhecer que as dificuldades apresentadas pelo estudante não constituem obstáculos definitivos à aprendizagem, mas indicativos da necessidade de ajustes nas estratégias de ensino, na organização do ambiente e nas formas de comunicação utilizadas. Tal postura desloca o foco da responsabilização individual do aluno para a corresponsabilidade institucional pelo processo educativo.

Entretanto, é importante destacar que a adaptação curricular não deve ser concebida como uma responsabilidade exclusiva do professor da sala regular. A literatura e as políticas educacionais contemporâneas enfatizam a importância do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais, incluindo professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes

pedagógicas, gestores escolares e, quando possível, profissionais da área da saúde. Essa articulação interprofissional favorece a construção de estratégias mais integradas, evitando a fragmentação das ações pedagógicas e a sobreposição de intervenções desconectadas da realidade escolar (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2014).

Nesse sentido, o planejamento coletivo emerge como uma condição fundamental para a efetividade das adaptações curriculares. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, elaboração conjunta de planos de ensino e acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes constituem práticas institucionais que potencializam a qualidade das intervenções e promovem a corresponsabilização da equipe pelo processo de inclusão. Conforme argumenta Nóvoa (2017), a construção de uma cultura colaborativa nas escolas representa um dos principais desafios contemporâneos da profissão docente, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), quando elaborado de forma crítica e participativa, pode constituir um instrumento relevante para a organização do trabalho pedagógico com estudantes com TEA. Contudo, é fundamental que esse documento não seja utilizado como mecanismo de segregação ou de rotulação, mas como um recurso de planejamento que dialogue com o currículo comum e com as práticas da sala regular. O risco de transformar o PEI em um "currículo paralelo" reforça processos de exclusão simbólica e compromete a perspectiva inclusiva da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para o trabalho com a diversidade. Diversos estudos apontam que professores, embora manifestem atitudes positivas em relação à inclusão, frequentemente se sentem inseguros quanto às estratégias pedagógicas mais adequadas para atender estudantes com TEA, especialmente em função da insuficiência da formação inicial e da precariedade das oportunidades de formação continuada (MANTOAN, 2006; TARDIF, 2014). Essa lacuna

formativa contribui para a reprodução de práticas tradicionais, pouco sensíveis às singularidades do desenvolvimento neurodiverso.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, na medida em que possibilita a atualização dos conhecimentos teóricos, a reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências entre profissionais. A construção de comunidades de aprendizagem, grupos de estudo e projetos de formação em serviço constitui uma alternativa relevante para o fortalecimento das competências docentes e para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas.

Por fim, é importante reconhecer que a atuação docente em contextos inclusivos é atravessada por desafios estruturais, como sobrecarga de trabalho, escassez de recursos, turmas numerosas e pressões por resultados padronizados. Tais condições limitam as possibilidades de intervenção pedagógica e produzem tensões constantes entre os ideais inclusivos e as exigências institucionais. Ainda assim, a literatura evidencia que escolas que investem em planejamento colaborativo, formação continuada e liderança pedagógica tendem a apresentar melhores indicadores de participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, inclusive aqueles com TEA (NÓVOA, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2011).

Desafios, limites e perspectivas para a adaptação curricular no TEA

Embora a adaptação curricular seja amplamente reconhecida como uma estratégia central para a efetivação da educação inclusiva, sua implementação no cotidiano das escolas enfrenta múltiplos desafios, que ultrapassam a dimensão pedagógica e envolvem aspectos institucionais, formativos, culturais e políticos. A análise desses desafios é fundamental para evitar uma abordagem ingênua ou meramente normativa da inclusão,

reconhecendo que a transformação das práticas educativas exige mudanças estruturais nos sistemas de ensino e nas concepções que orientam a organização escolar.

Um dos principais obstáculos à efetivação das adaptações curriculares refere-se às condições de trabalho docente. Turmas numerosas, carga horária excessiva, falta de tempo para planejamento e escassez de recursos pedagógicos constituem fatores que limitam significativamente as possibilidades de intervenção pedagógica individualizada. Em muitos contextos, o professor é responsabilizado pela inclusão sem que lhe sejam garantidas condições materiais e institucionais para desenvolver práticas diferenciadas, o que produz sentimentos de impotência, frustração e desgaste profissional (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2017).

Outro desafio relevante diz respeito à formação docente. Apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda é comum que professores ingressem na carreira sem uma base teórica consistente sobre educação inclusiva, desenvolvimento neurodiverso e estratégias pedagógicas para o trabalho com estudantes com TEA. A formação inicial, em geral, aborda a temática de forma superficial, enquanto a formação continuada nem sempre se articula às demandas concretas da prática escolar. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de concepções medicalizantes e para a manutenção de práticas excludentes, ainda que de forma não intencional (MANTOAN, 2006; CARVALHO, 2014).

Além disso, persistem desafios de natureza cultural e atitudinal, relacionados às representações sociais sobre deficiência, normalidade e desempenho escolar. Em muitos contextos, o estudante com TEA ainda é percebido como "problema", "limitação" ou "exceção", o que reforça expectativas reduzidas em relação às suas possibilidades de aprendizagem e participação. Tais concepções influenciam diretamente as práticas pedagógicas, produzindo processos de exclusão simbólica, ainda que o aluno esteja fisicamente presente na sala de aula (BOOTH; AINSCOW, 2011).

No campo das políticas educacionais, observa-se também uma tensão permanente entre discursos inclusivos e práticas avaliativas padronizadas. Sistemas de avaliação em larga escala, metas de desempenho e indicadores de rendimento tendem a reforçar modelos homogêneos de ensino, dificultando a implementação de propostas curriculares flexíveis e contextualizadas. Essa contradição evidencia a necessidade de repensar os próprios critérios de qualidade educacional, incorporando dimensões relacionadas à equidade, à participação e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar desses limites, a literatura aponta perspectivas promissoras para o fortalecimento das práticas de adaptação curricular no TEA. A consolidação de abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL), a ampliação do uso de tecnologias educacionais e o fortalecimento de redes de colaboração entre escolas, universidades e serviços especializados constituem caminhos relevantes para a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida (CAST, 2018; DIAS; TAVARES, 2019).

Além disso, experiências exitosas de inclusão têm demonstrado que a transformação das práticas pedagógicas é possível quando há investimento em formação continuada, liderança pedagógica e cultura institucional baseada na cooperação e no diálogo. Escolas que valorizam o planejamento coletivo, o estudo de casos e a reflexão sistemática sobre a prática tendem a desenvolver estratégias mais eficazes de adaptação curricular, favorecendo a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA e de outros grupos historicamente excluídos.

Dessa forma, a adaptação curricular deve ser compreendida não como um conjunto de técnicas isoladas, mas como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Trata-se de reconhecer que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo

permanente de transformação institucional, que exige revisão constante de concepções, práticas e políticas educacionais.

Considerações finais

A discussão apresentada neste capítulo evidenciou que a adaptação curricular constitui um elemento central para a efetivação do direito à educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Mais do que ajustes pontuais ou intervenções técnicas, a adaptação curricular implica uma mudança paradigmática nas concepções de currículo, ensino e aprendizagem, deslocando o foco da deficiência individual para a análise crítica das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais.

Ao longo do texto, buscou-se demonstrar que as barreiras à aprendizagem no TEA são produzidas, em grande medida, por modelos educacionais rígidos, homogêneos e pouco sensíveis às singularidades do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a adaptação curricular emerge como uma estratégia ética, política e pedagógica, orientada pelo princípio da equidade e pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Destacou-se também o papel fundamental do professor e da equipe pedagógica na construção de práticas inclusivas, evidenciando a importância do planejamento colaborativo, da formação continuada e da liderança pedagógica. Tais elementos configuram-se como condições indispensáveis para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a diversidade e com a transformação das práticas educativas.

Por fim, defende-se que a adaptação curricular no TEA deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de ressignificação da escola contemporânea, na qual o currículo deixa de ser um instrumento de seleção e exclusão para tornar-se um dispositivo de promoção da participação, da autonomia e do desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse horizonte, a educação inclusiva não se limita à presença física do estudante na

sala de aula, mas se concretiza na construção de experiências de aprendizagem significativas, socialmente relevantes e humanamente transformadoras.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARKLEY, Russell A. Funções executivas: o que são, como funcionam e por que evoluíram. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. A institucionalização do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1996.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013.

DIAS, Sílvia C.; TAVARES, Maria Teresa. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1–18, 2019.

GRANDIN, Temple. O cérebro autista. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2006.
NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 03

Educação inclusiva na adolescência: entre o discurso e a prática, o que realmente conecta?

Emanuelle Baroni

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares mais relevantes nas discussões educacionais contemporâneas. Está presente em legislações, diretrizes pedagógicas e discursos institucionais que reforçam a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. No entanto, quando se observa a realidade cotidiana das escolas, torna-se evidente que ainda existe um descompasso significativo entre aquilo que se propõe e aquilo que efetivamente se vivencia.

Esse descompasso não se dá apenas pela ausência de recursos ou pela falta de formação específica, embora esses fatores também sejam relevantes. Ele se manifesta, principalmente, na forma como a inclusão é compreendida. Muitas vezes, ela ainda é reduzida a um conjunto de adaptações pontuais, que tentam ajustar o estudante ao sistema, sem que haja, de fato, uma revisão mais profunda das práticas e das relações que sustentam o processo educativo.

Quando o olhar se volta para a adolescência, essa questão ganha contornos ainda mais complexos. A adolescência não é apenas uma etapa intermediária entre a infância e a vida adulta. É um período de reorganização interna intensa, em que o sujeito está tentando compreender quem é, onde pertence e como se posiciona no mundo. É também um momento em que a relação com a aprendizagem se transforma, deixando de ser apenas uma

obrigação e passando a estar diretamente ligada ao sentido que o conhecimento assume para aquele jovem.

Nesse contexto, a inclusão não pode ser pensada apenas como presença física ou adaptação curricular. Ela precisa ser compreendida como experiência. Experiência de pertencimento, de reconhecimento e de possibilidade real de participação.

É possível estar na sala de aula e, ainda assim, sentir-se completamente deslocado. É possível cumprir tarefas e, mesmo assim, não se perceber como parte do processo. É nesse ponto que a inclusão, quando limitada a aspectos técnicos, se fragiliza.

Este capítulo propõe ampliar essa discussão a partir de uma perspectiva que integra desenvolvimento humano, práticas pedagógicas e qualidade das relações. Mais do que apresentar técnicas, a proposta é refletir sobre aquilo que sustenta qualquer prática inclusiva de forma consistente: a capacidade de estabelecer conexões reais com o adolescente.

Porque, no fim, não é apenas sobre como ensinar. É sobre como esse adolescente se sente ao tentar aprender.

Adolescência, cérebro em construção e impacto na aprendizagem

A compreensão da adolescência como uma fase de transição é amplamente difundida, mas muitas vezes superficial. Ao olhar mais atentamente para esse período, percebe-se que não se trata apenas de mudanças comportamentais ou sociais, mas de um processo profundo de reorganização neurobiológica.

O cérebro adolescente está em constante remodelação. As conexões neurais passam por um processo de refinamento, em que aquilo que é mais utilizado se fortalece, enquanto outras conexões são eliminadas. Esse fenômeno, conhecido como poda sináptica, é essencial para o desenvolvimento, mas também torna o cérebro mais sensível às experiências vividas nesse período.

Ao mesmo tempo, o córtex pré-frontal, responsável por funções executivas como planejamento, controle de impulsos e

tomada de decisão, ainda não atingiu sua maturidade. Isso significa que habilidades frequentemente exigidas no contexto escolar, como organizar tarefas, manter foco prolongado e antecipar consequências, ainda estão em construção.

Esse processo de desenvolvimento não ocorre de forma homogênea. Como apontam estudos da neurociência, o amadurecimento do córtex pré-frontal se estende até o início da vida adulta, o que impacta diretamente a capacidade de planejamento, controle de impulsos e tomada de decisão (SIEGEL, 2016).

Paralelamente, o sistema límbico, que regula emoções e está associado à busca por recompensa, apresenta alta ativação. Esse desequilíbrio entre emoção e regulação contribui para comportamentos intensos, reações impulsivas e dificuldade em sustentar esforços em atividades que não geram retorno imediato.

Quando essas características são analisadas fora do contexto do desenvolvimento, tendem a ser interpretadas como falhas individuais. O adolescente que não consegue manter o foco é visto como desinteressado. Aquele que procrastina é considerado irresponsável. O que evita tarefas é rotulado como preguiçoso.

No entanto, essas leituras desconsideram um aspecto fundamental: o adolescente não está totalmente equipado, do ponto de vista neurobiológico, para atender às expectativas que lhe são impostas.

No caso de adolescentes com TDAH, TEA ou outras condições, essas dificuldades podem ser ainda mais evidentes. A sobrecarga cognitiva e emocional tende a ser maior, o que impacta diretamente a capacidade de organização, atenção e regulação.

Sem essa compreensão, a escola corre o risco de exigir desempenho sem oferecer suporte, criando um cenário em que o adolescente acumula experiências de fracasso.

E o fracasso repetido não ensina. Ele desgasta.

O risco da rotulação e seus efeitos na identidade do adolescente

Poucas coisas são tão silenciosamente potentes quanto a forma como um adolescente passa a ser nomeado dentro dos espaços que frequenta. A adolescência é um período em que a identidade ainda está em construção, o que torna o sujeito especialmente sensível aos olhares externos.

O que o outro diz, ainda que de forma indireta, vai sendo incorporado como referência. Comentários aparentemente simples, como "ele é muito desorganizado" ou "ela não tem foco", quando repetidos ao longo do tempo, deixam de ser observações e passam a funcionar como definições.

O problema da rotulação não está apenas na palavra em si, mas no efeito cumulativo que ela produz. O adolescente começa a se reconhecer dentro daquele rótulo e, aos poucos, passa a agir de acordo com ele. Não por escolha consciente, mas porque essa passa a ser a forma como ele entende a si mesmo.

A construção da identidade, nesse período, é fortemente influenciada pelas interações sociais e pelas mediações do outro, sendo o ambiente um elemento determinante nesse processo (VYGOTSKY, 2007).

Esse processo interfere diretamente na motivação. Quando o sujeito acredita que não é capaz, a tendência é evitar situações que possam confirmar essa incapacidade. O engajamento diminui, o esforço reduz e o ciclo se retroalimenta.

Além disso, a rotulação impede uma leitura mais aprofundada das dificuldades. Um comportamento que poderia ser investigado e compreendido é rapidamente classificado, encerrando qualquer possibilidade de análise mais cuidadosa.

No contexto da educação inclusiva, esse movimento é especialmente prejudicial. Ele reduz a complexidade do sujeito a uma característica isolada e impede a construção de estratégias mais eficazes.

Substituir o rótulo pela compreensão exige tempo, escuta e disposição para rever percepções. Exige também reconhecer que,

muitas vezes, aquilo que se apresenta como problema é, na verdade, uma tentativa de lidar com algo que ainda não foi elaborado.

Mudar a forma como o adolescente é visto é, também, mudar as possibilidades que se abrem para ele.

Educação inclusiva: entre adaptações e pertencimento

A educação inclusiva tem avançado em termos de reconhecimento legal e discursivo. No entanto, na prática, ainda é comum que ela seja operacionalizada de forma restrita, centrada principalmente em adaptações pedagógicas.

Essas adaptações são importantes, mas quando utilizadas como única estratégia, tornam-se insuficientes. Ajustar atividades ou flexibilizar avaliações pode facilitar o acesso ao conteúdo, mas não garante, necessariamente, o envolvimento do estudante.

O pertencimento é um elemento que não pode ser negligenciado. Ele não se constrói apenas por meio de estratégias formais, mas na qualidade das interações e na forma como o estudante é percebido dentro do grupo.

Um adolescente pode cumprir todas as exigências acadêmicas e, ainda assim, sentir-se deslocado. Pode estar fisicamente presente, mas emocionalmente ausente.

Esse afastamento nem sempre é evidente. Às vezes, ele se manifesta no silêncio, na falta de participação, na postura retraída. Em outros momentos, aparece de forma mais explícita, como comportamento opositor ou desinteresse aparente.

Em ambos os casos, o que está em jogo não é apenas a aprendizagem, mas a relação com o ambiente.

A inclusão, nesse sentido, precisa ser pensada como uma experiência subjetiva. Não basta estar na sala. É preciso sentir-se parte dela.

E isso não se constrói apenas com estratégias. Se constrói com relação.

A conexão como mediadora da aprendizagem

A aprendizagem, embora frequentemente tratada como um processo cognitivo, é profundamente influenciada pelas relações. O modo como o adolescente se sente dentro de um ambiente interfere diretamente na forma como ele se posiciona diante do conhecimento.

Ambientes marcados por crítica constante, comparação ou ausência de escuta tendem a gerar retraimento. O adolescente se protege, evita exposição e reduz sua participação. Não porque não quer aprender, mas porque não se sente seguro para tentar.

Por outro lado, quando existe uma relação de confiança, o cenário muda. O adolescente se permite errar, fazer perguntas, se arriscar. O erro deixa de ser uma ameaça e passa a ser parte do processo.

A conexão não exige grandes gestos. Ela se constrói no cotidiano, em pequenas atitudes que comunicam presença e interesse real. Um professor que percebe um esforço, que chama pelo nome, que escuta sem interromper, cria um espaço diferente.

Para adolescentes que já acumulam experiências negativas, esse tipo de relação pode representar uma virada. É a partir dela que se torna possível reconstruir a relação com a aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser dissociada das relações estabelecidas, uma vez que os processos cognitivos são profundamente influenciados pelas experiências emocionais vividas no ambiente educativo (SIEGEL, 2016).

A conexão não resolve tudo, mas sem ela, dificilmente algo se sustenta.

Estratégias inclusivas: consistência, intencionalidade e humanidade

Quando se fala em estratégias inclusivas, existe uma tendência de buscar soluções complexas, como se a eficácia estivesse diretamente ligada ao nível de sofisticação da

intervenção. No entanto, muitas vezes, são práticas simples, quando realizadas com consistência e intencionalidade, que produzem os maiores impactos.

A previsibilidade, por exemplo, é um recurso poderoso. Saber o que vai acontecer, como e em que momento reduz a ansiedade e permite que o adolescente se organize internamente. Para aqueles que apresentam dificuldades de autorregulação, essa clareza faz diferença no nível de engajamento.

A forma como as tarefas são apresentadas também interfere na adesão. Atividades amplas, pouco estruturadas, podem gerar sensação de incapacidade. Quando divididas em etapas, tornam-se mais acessíveis e menos ameaçadoras.

O feedback, quando bem conduzido, deixa de ser apenas uma correção e passa a ser uma orientação. Reconhecer o esforço, indicar caminhos e valorizar pequenos avanços contribui para a construção de uma relação mais saudável com o aprender.

Outro ponto importante é o protagonismo. Quando o adolescente participa do processo, definindo metas ou refletindo sobre suas próprias dificuldades, ele deixa de ocupar um lugar passivo e passa a se implicar.

No entanto, nenhuma estratégia se sustenta sem um elemento essencial: a relação. A técnica, quando aplicada de forma descolada do vínculo, perde potência. Já quando aliada a uma conexão genuína, ganha significado.

Estudo de caso: quando o comportamento não é o problema

Lucas, nome fictício, 15 anos, chegou ao atendimento carregando um histórico de frustrações. A queixa inicial era objetiva: dificuldade de concentração, desorganização e baixo rendimento escolar.

Na escola, era visto como um aluno que poderia ir melhor, mas que não se esforçava. Em casa, a percepção era semelhante. Havia uma sensação de que ele não se importava.

No entanto, ao longo do processo, outras camadas começaram a aparecer. Lucas não evitava as tarefas por desinteresse, mas por insegurança. Ele não iniciava porque temia não conseguir. O erro, para ele, não era apenas um erro. Era uma confirmação de incapacidade.

O computador, muitas vezes apontado como problema, funcionava como um refúgio. Ali, ele tinha controle, previsibilidade e, principalmente, não era avaliado.

Esse tipo de padrão é comum em adolescentes que vivenciam sucessivas experiências de insucesso, podendo desenvolver crenças de incapacidade que impactam diretamente sua motivação (BARKLEY, 2008).

A intervenção precisou ir além das técnicas de estudo. Foi necessário trabalhar a percepção que Lucas tinha de si mesmo, construir experiências de sucesso e reorganizar a forma como ele se relacionava com as demandas.

A família foi orientada a reduzir a ênfase na cobrança e ampliar o reconhecimento de pequenos avanços. A escola, por sua vez, passou a oferecer um suporte mais ajustado, com demandas progressivas.

A mudança não foi imediata, mas foi consistente. Lucas começou a se engajar, não porque foi pressionado, mas porque passou a se sentir capaz.

Esse caso evidencia algo essencial: o comportamento é, muitas vezes, apenas a ponta. Olhar apenas para ele é perder a história que o sustenta.

A família como eixo de sustentação

A família é um dos principais contextos de desenvolvimento do adolescente. É nesse espaço que se constroem as primeiras referências de mundo, as formas de comunicação, os modos de lidar com frustrações e os padrões de relacionamento. Mais do que um ambiente de convivência, a família funciona como base

emocional, influenciando diretamente a forma como o adolescente se percebe e se posiciona diante dos desafios.

Durante a infância, essa estrutura tende a ser mais estável, com papéis mais definidos e formas de interação mais previsíveis. No entanto, a adolescência introduz um movimento de reorganização que impacta todo o sistema familiar. O jovem passa a buscar mais autonomia, questiona regras, testa limites e se distancia, em certa medida, das referências parentais.

Esse movimento, que é esperado do ponto de vista do desenvolvimento, costuma ser interpretado como ruptura ou desobediência. Como consequência, muitos pais tentam intensificar o controle, enquanto outros, diante da dificuldade de lidar com os conflitos, acabam se afastando. Em ambos os casos, o que se observa é um desalinhamento relacional que fragiliza o vínculo.

Quando há, ainda, a presença de dificuldades de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento ou questões emocionais, esse cenário se torna mais sensível. A família, muitas vezes, se vê diante de um adolescente que não corresponde às expectativas, sem compreender claramente os motivos. A frustração, a culpa e a insegurança passam a fazer parte da dinâmica familiar.

Nesse contexto, a orientação à família deixa de ser um complemento e passa a ser uma necessidade central. Compreender o funcionamento do adolescente, suas limitações e potencialidades, permite que os pais ajustem suas expectativas e modifiquem a forma como se relacionam com ele. Esse ajuste não significa reduzir exigências, mas torná-las mais coerentes com a realidade daquele sujeito.

A comunicação ocupa um papel fundamental nesse processo. Interações baseadas apenas em cobrança tendem a gerar resistência e afastamento. Por outro lado, quando há espaço para escuta, validação e clareza, o adolescente se sente mais seguro para se expressar. Isso não elimina os conflitos, mas transforma a forma como eles são vividos.

Além disso, a construção de limites consistentes, acompanhados de explicação e previsibilidade, contribui para o desenvolvimento da autonomia. O adolescente precisa de direção, mas também precisa compreender o sentido das orientações que recebe.

Outro aspecto relevante é o alinhamento entre família e escola. Quando esses dois contextos operam com mensagens contraditórias, o adolescente tende a se desorganizar ainda mais. Por outro lado, quando há comunicação e coerência, cria-se um ambiente mais estável, que favorece o desenvolvimento.

A inclusão, nesse sentido, não se sustenta apenas na escola. Ela depende da qualidade das relações que cercam o adolescente. É na interseção entre esses contextos que se constrói um caminho mais consistente.

Uma mudança necessária: da correção para a compreensão

A educação, ao longo de sua história, foi fortemente influenciada por uma lógica centrada na correção. Identifica-se o erro, aplica-se uma intervenção e espera-se que o comportamento seja ajustado. Essa estrutura, embora funcione em determinados contextos, mostra-se limitada quando aplicada a realidades mais complexas, como aquelas presentes na educação inclusiva.

Nem todo comportamento é um desvio a ser corrigido. Muitas vezes, ele é uma forma de expressão. Um indicativo de que algo não está sendo compreendido, sustentado ou elaborado pelo sujeito.

Quando um adolescente não realiza uma atividade, interrompe uma aula ou se mostra desinteressado, a tendência imediata é interpretar essas ações como falta de compromisso ou desrespeito. No entanto, essa leitura, quando feita de forma automática, pode ocultar aspectos mais profundos, como insegurança, dificuldade de compreensão, sobrecarga emocional ou experiências anteriores de fracasso.

A mudança de perspectiva começa com uma pergunta simples, mas potente: o que esse comportamento está comunicando? Essa pergunta desloca o foco da resposta imediata para a investigação. Abre espaço para considerar o contexto, a história do sujeito e as condições em que aquele comportamento emerge.

Adotar essa postura exige um movimento interno do educador. Exige tolerar a ausência de respostas rápidas, sustentar a escuta e, muitas vezes, rever interpretações previamente estabelecidas. Trata-se de um processo que demanda tempo e disponibilidade, o que nem sempre é simples dentro da dinâmica escolar.

No entanto, essa mudança não significa ausência de intervenção. Pelo contrário, ela possibilita intervenções mais precisas. Ao compreender a origem do comportamento, torna-se possível agir de forma mais assertiva, atuando sobre a causa e não apenas sobre a manifestação.

Essa abordagem também contribui para a construção de relações mais respeitosas. O adolescente deixa de ser visto como alguém que precisa ser corrigido e passa a ser compreendido como alguém que está em processo. Isso reduz a resistência e amplia as possibilidades de engajamento.

A inclusão, nesse sentido, não se resume a um conjunto de estratégias ou técnicas específicas. Ela se configura como uma mudança de olhar, que reconhece a complexidade do desenvolvimento humano e se dispõe a lidar com ela de forma mais sensível e consciente.

Mais do que ajustar comportamentos, trata-se de compreender sujeitos.

Conclusão

A educação inclusiva, especialmente no contexto da adolescência, não pode ser reduzida a um conjunto de práticas, adaptações ou diretrizes normativas. Embora esses elementos sejam importantes, eles não dão conta, por si só, da complexidade envolvida no processo de inclusão.

Incluir, na sua dimensão mais profunda, é reconhecer o adolescente como um sujeito em desenvolvimento, atravessado por múltiplas camadas: cognitivas, emocionais, sociais e históricas. É compreender que a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas é construída a partir das experiências que esse sujeito vivencia nos diferentes contextos em que está inserido.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a inclusão não se sustenta apenas em estratégias técnicas, mas, sobretudo, na qualidade das relações. A forma como o adolescente é visto, escutado e acolhido interfere diretamente na maneira como ele se posiciona diante da aprendizagem.

Quando o foco permanece exclusivamente no comportamento ou no desempenho, corre-se o risco de reforçar processos de exclusão dentro de um discurso que se pretende inclusivo. Por outro lado, quando há uma mudança de olhar, que considera o que está por trás das atitudes, abre-se espaço para intervenções mais coerentes e efetivas.

A adolescência, por si só, já exige do sujeito um esforço constante de reorganização interna. Quando somamos a isso experiências de fracasso, rotulação ou inadequação, o impacto sobre a relação com a aprendizagem se torna ainda mais significativo. Nesse cenário, a inclusão passa a ser não apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão relacional.

É nesse ponto que a conexão se apresenta como elemento central. Não como um recurso complementar, mas como base. É a partir dela que o adolescente se sente seguro para tentar, para errar, para se expor e, consequentemente, para aprender.

Isso implica reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdo. É construir um espaço em que o outro possa existir, participar e se desenvolver. É sustentar uma relação que permita ao adolescente se perceber como capaz, mesmo diante das dificuldades.

A inclusão, portanto, não acontece quando o estudante consegue acompanhar o que é proposto. Ela acontece quando ele se reconhece como parte do processo.

Talvez o maior desafio da educação inclusiva não esteja em criar novas estratégias, mas em sustentar uma presença mais atenta, mais disponível e mais humana. Uma presença que não busca apenas corrigir, mas compreender. Que não se limita a avaliar, mas se dispõe a se relacionar.

Porque, no fim, o que transforma a aprendizagem não é apenas o que se ensina.

É o que se constrói na relação com quem aprende. E é nessa relação que, de fato, a inclusão acontece.

Referências

BARKLEY, Russell A. *Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

SIEGEL, Daniel J. *O cérebro adolescente: guia para educar adolescentes e jovens*. São Paulo: nVersos, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 04

Neurodivergência e inclusão no ensino superior: fundamentos teóricos, marcos legais e o papel dos núcleos de acessibilidade

Jeane Rodella Assunção

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada nos princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade humana. Contudo, no âmbito do ensino superior, sua efetivação ainda se apresenta como um campo tensionado, no qual avanços normativos coexistem com práticas institucionais que, muitas vezes, permanecem ancoradas em modelos tradicionais, seletivos e excludentes (PLETSCH, 2014; GLAT; PLETSCH, 2011).

Observa-se que as universidades brasileiras, historicamente estruturadas sob uma lógica meritocrática e homogeneizadora, ainda apresentam dificuldades em incorporar sujeitos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de aprendizagem, evidenciando uma contradição entre o discurso inclusivo e a prática institucional (MANTOAN, 2015; SANTOS, 2018).

Nesse contexto, emerge o conceito de neurodivergência, que propõe uma mudança epistemológica significativa ao deslocar a compreensão das diferenças neurológicas do campo da patologia para o campo da diversidade. De acordo com Singer (2017), a neurodiversidade deve ser entendida como uma expressão legítima da variabilidade humana, e não como um déficit a ser corrigido. Armstrong (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que diferentes

perfis neurológicos apresentam potencialidades específicas que podem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

A ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, impulsionada por políticas públicas de democratização, trouxe à tona a presença crescente de estudantes com deficiência e, mais recentemente, de estudantes neurodivergentes. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) evidenciam o crescimento contínuo das matrículas desse público, embora ainda haja subnotificação significativa, especialmente no que se refere à neurodivergência.

Apesar desses avanços, observa-se que o acesso não garante, por si só, a inclusão efetiva. Conforme destaca Assunção (2019), a inclusão educacional só se concretiza quando há condições reais de permanência, participação e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar: em que medida as instituições de ensino superior estão preparadas para garantir a inclusão efetiva de estudantes neurodivergentes, para além do acesso formal?

Diante dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior, considerando os fundamentos teóricos, os marcos legais e o papel dos Núcleos de Acessibilidade. Desta forma, propõe-se: (a) discutir a educação inclusiva como paradigma de transformação; (b) analisar o conceito de neurodivergência no contexto educacional; (c) examinar os marcos legais que sustentam a inclusão no ensino superior; (d) refletir sobre a relação entre acesso e permanência; e (e) compreender o papel dos Núcleos de Acessibilidade na efetivação das políticas inclusivas.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre inclusão no ensino superior, especialmente no que se refere à neurodivergência, temática ainda pouco explorada na literatura nacional. Além disso, a pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre as práticas institucionais e para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e

contemporâneos da área da educação inclusiva e da neurodiversidade. Foram analisadas obras de Mantoan (2003; 2008), Sassaki (2010), Armstrong (2015), Singer (2017), Pletsch (2020), além de documentos legais e relatórios do INEP. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a organização e interpretação das categorias temáticas.

Referencial teórico

A educação inclusiva como paradigma de transformação

A educação inclusiva configura-se como uma mudança paradigmática profunda no campo educacional, ao romper com modelos tradicionais baseados na homogeneidade, na padronização e na lógica classificatória dos sujeitos. Historicamente, o sistema educacional foi estruturado para atender a um perfil idealizado de estudante, desconsiderando as múltiplas formas de aprender e de se desenvolver. Nesse sentido, a inclusão emerge não como uma política compensatória, mas como uma reconfiguração epistemológica do próprio conceito de educação (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010; BUENO, 2016).

Mantoan (2003) sustenta que a inclusão implica a transformação estrutural do sistema educacional, deslocando o foco da adaptação do aluno para a adaptação do contexto. Para a autora, "a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim a reorganização do ensino comum, de modo que ele seja capaz de atender às diferenças" (MANTOAN, 2003, p. 24).

Essa perspectiva rompe com a lógica integracionista, que pressupunha a adequação do sujeito ao sistema, e propõe uma escola — e, por extensão, uma universidade — que se reorganiza a partir da diversidade. Trata-se, portanto, de uma mudança que ultrapassa o campo pedagógico, alcançando dimensões políticas, sociais e culturais.

Sassaki (2010) amplia essa compreensão ao afirmar que a inclusão deve ser entendida como um processo de transformação social, no qual a eliminação de barreiras — físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais — constitui condição essencial para a participação plena dos sujeitos. Segundo o autor, "incluir é modificar a sociedade como pré-requisito para que todas as pessoas possam exercer plenamente sua cidadania" (SASSAKI, 2010, p. 41).

No ensino superior, essa transformação assume contornos ainda mais complexos, uma vez que esse nível de ensino historicamente foi marcado por práticas seletivas, meritocráticas e excludentes. Bueno (2016) destaca que a universidade brasileira foi construída sob uma lógica elitista, que dificulta a democratização do acesso e, sobretudo, da permanência. Nesse sentido, a inclusão no ensino superior não pode ser compreendida apenas como ampliação de vagas, mas como a construção de condições efetivas de aprendizagem.

Assunção (2019), ao analisar o processo de inclusão educacional, evidencia que há uma dissociação entre o que está previsto no campo legal e o que se concretiza na prática. A autora aponta que, embora o acesso tenha sido ampliado, a aprendizagem e a permanência ainda não são garantidas de forma efetiva, o que revela a necessidade de mudanças mais profundas nas práticas institucionais.

Além disso, autores internacionais como Florian e Black-Hawkins (2011) defendem a chamada pedagogia inclusiva, que propõe o ensino para todos, sem distinções prévias, a partir da flexibilização das práticas pedagógicas. Para essas autoras, a inclusão não se dá pela criação de estratégias paralelas, mas pela ampliação das possibilidades de ensino no contexto comum.

Nessa mesma direção, Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o Index for Inclusion, destacam que a inclusão envolve três dimensões fundamentais: culturas, políticas e práticas. Ou seja, não basta modificar o currículo; é necessário transformar a cultura institucional e as políticas educacionais.

Dessa forma, a educação inclusiva no ensino superior exige uma revisão profunda das bases que sustentam a universidade, implicando mudanças na organização curricular, nas metodologias de ensino, nos processos avaliativos e, principalmente, nas concepções de ensino e aprendizagem.

Neurodivergência

O conceito de neurodivergência emerge no campo dos estudos sobre deficiência como uma crítica ao modelo biomédico tradicional, que historicamente interpretou as diferenças neurológicas como patologias a serem corrigidas. Esse modelo, fundamentado na ideia de normalidade, estabelece padrões rígidos de funcionamento cognitivo, comportamental e social, classificando como "desvios" todas as formas que não se enquadram nesses parâmetros. Em contraposição, o movimento da neurodiversidade propõe uma mudança epistemológica ao compreender essas diferenças como variações naturais do funcionamento humano, deslocando o debate do campo clínico para o campo social, político e educacional (SINGER, 2017; WALKER, 2021; ARMSTRONG, 2015).

Nesse contexto, o termo neurodivergência refere-se a indivíduos cujo funcionamento neurológico difere dos padrões considerados típicos — denominados neurotípicos. Entre as principais condições que compõem a neurodivergência, destacam-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a dispraxia, a discalculia, a síndrome de Tourette, entre outras variações do neurodesenvolvimento. Essas condições não constituem, necessariamente, limitações em si mesmas, mas formas distintas de processar informações, aprender, interagir e se relacionar com o mundo (ARMSTRONG, 2015; GRANDIN, 2013; WALKER, 2021).

Singer (2017), ao introduzir o conceito de neurodiversidade, defende que essas diferenças devem ser reconhecidas como parte

da biodiversidade humana, assim como ocorre com as diferenças culturais e sociais. Nessa perspectiva, a autora propõe uma ruptura com as concepções normativas de inteligência e comportamento, ao afirmar que não existe um único padrão legítimo de desenvolvimento. Tal compreensão aproxima-se do modelo social da deficiência, ao evidenciar que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos decorrem, em grande medida, das barreiras impostas pelo ambiente e não exclusivamente de suas características individuais (SINGER, 2017; DINIZ, 2007).

Armstrong (2015) reforça essa abordagem ao destacar que cada indivíduo possui um perfil neurológico singular, com diferentes formas de percepção, atenção, memória e resolução de problemas. Nesse sentido, pessoas com TDAH podem apresentar características como impulsividade, hiperatividade e dificuldade de atenção sustentada, mas também podem demonstrar criatividade, pensamento rápido e capacidade de lidar com múltiplos estímulos. Indivíduos com dislexia podem apresentar dificuldades na leitura e na escrita, mas frequentemente desenvolvem habilidades visuais, espaciais e de pensamento global. Já pessoas com TEA podem apresentar diferenças na comunicação e na interação social, bem como padrões específicos de interesse e comportamento, mas também podem demonstrar elevada capacidade de concentração, pensamento lógico e atenção a detalhes (ARMSTRONG, 2015; GRANDIN, 2013; APA, 2014).

Walker (2021) amplia essa discussão ao conceber a neurodiversidade como um paradigma político e cultural, que reivindica o reconhecimento das diferenças neurológicas como parte legítima da condição humana. Para o autor, a neurodivergência não deve ser reduzida a uma categoria diagnóstica, mas compreendida como uma identidade construída na interação entre o sujeito e o contexto social. Dessa forma, a exclusão não se origina nas características do indivíduo, mas na incapacidade das estruturas sociais — incluindo as instituições educacionais — de acolher e valorizar a diversidade.

No contexto do ensino superior, a presença de estudantes neurodivergentes evidencia a inadequação dos modelos educacionais tradicionais, que se baseiam na padronização das formas de ensino, aprendizagem e avaliação. Esses modelos tendem a desconsiderar as diferentes formas de funcionamento cognitivo, dificultando a participação plena desses estudantes. Pletsch (2020) destaca que a permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas depende da existência de políticas institucionais que considerem suas singularidades, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Além disso, muitos estudantes neurodivergentes permanecem invisíveis no ensino superior, seja pela ausência de diagnóstico formal, seja pelo receio de estigmatização. Essa invisibilidade compromete a implementação de políticas públicas e dificulta a construção de estratégias institucionais adequadas, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais ampla, que vá além da lógica do laudo e reconheça a diversidade como parte constitutiva do ambiente acadêmico (WALKER, 2021; ARMSTRONG, 2015).

Dessa forma, a compreensão da neurodivergência no ensino superior exige uma mudança de paradigma, que reconheça as diferenças neurológicas como expressões legítimas da diversidade humana. Isso implica não apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas a construção de uma cultura institucional que valorize as singularidades e promova a equidade no processo educativo (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010).

Marcos legais da inclusão no ensino superior

A inclusão educacional no Brasil é sustentada por um arcabouço legal robusto, que estabelece o direito à educação como princípio fundamental e orienta a implementação de políticas inclusivas em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Esse conjunto normativo expressa um avanço

significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e, mais recentemente, das pessoas com necessidades educacionais específicas, embora ainda existam desafios relacionados à sua efetivação (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; ASSUNÇÃO, 2019).

A Constituição Federal de 1988 constitui o principal marco jurídico da educação inclusiva no país, ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa. Além disso, o artigo 206 assegura a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208 determina a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses dispositivos evidenciam que a inclusão não se limita ao acesso, mas implica a garantia de condições efetivas de permanência e aprendizagem (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) reforça esse princípio ao estabelecer a educação especial como modalidade transversal, que deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o ensino superior. Ao afirmar que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, a LDB rompe com a lógica segregacionista e orienta a construção de sistemas educacionais inclusivos. Essa diretriz é fundamental para compreender que a inclusão no ensino superior não constitui uma exceção, mas uma continuidade das políticas educacionais iniciadas na educação básica (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço significativo ao consolidar os direitos das pessoas com deficiência em diferentes esferas, incluindo a educação. No que se refere ao ensino superior, a LBI estabelece que é dever das instituições garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e pedagógica, bem como disponibilizar recursos de tecnologia assistiva e adaptações razoáveis. A lei também proíbe a cobrança

de valores adicionais por parte das instituições de ensino, reforçando o princípio da equidade (BRASIL, 2015).

Além disso, a Lei nº 13.409/2016 amplia a política de cotas no ensino superior federal, incluindo pessoas com deficiência como público beneficiário, o que contribui para a democratização do acesso. No entanto, como apontam diversos estudos, o acesso não garante, por si só, a inclusão efetiva, sendo necessário avançar nas políticas de permanência (PLETSCH, 2020; ASSUNÇÃO, 2019).

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui um dos principais marcos da educação inclusiva, ao afirmar que os sistemas educacionais devem se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa concepção é reforçada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, que estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis, incluindo o ensino superior (ONU, 2007).

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, destaca-se o papel do Ministério da Educação (MEC), especialmente por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na formulação de diretrizes e programas voltados à inclusão no ensino superior. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que tem como objetivo promover a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Esses núcleos são responsáveis por implementar ações que garantam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas (BRASIL/MEC, 2013).

O MEC também orienta que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas institucionais de inclusão, que contemplem adaptações curriculares, formação docente, uso de tecnologias assistivas e estratégias de acompanhamento acadêmico. Além disso, os instrumentos de avaliação do ensino

superior, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), passaram a incorporar critérios relacionados à acessibilidade e à inclusão, evidenciando a centralidade dessa temática nas políticas educacionais contemporâneas (BRASIL/MEC, 2017).

Apesar desse conjunto normativo e das iniciativas institucionais, a literatura aponta a existência de uma lacuna significativa entre a legislação e sua efetivação. Assunção (2019) destaca que muitos dos direitos assegurados legalmente não se concretizam na prática, especialmente no que se refere à garantia da aprendizagem e à formação dos professores. Nesse sentido, a inclusão no ensino superior ainda se apresenta como um desafio, que exige não apenas a implementação de políticas públicas, mas a transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional.

Dessa forma, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal avançado no campo da educação inclusiva, a efetivação desses direitos no ensino superior depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas institucionais, evidenciando a necessidade de avanços na implementação e no monitoramento dessas ações (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010; ASSUNÇÃO, 2019)

.

Expansão do acesso e permanência

A ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, especialmente a partir das políticas de democratização implementadas nas últimas décadas, representa um avanço significativo no processo de inclusão educacional e social. Programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a política de cotas contribuíram para a diversificação do perfil discente nas instituições de ensino superior, possibilitando o ingresso de sujeitos historicamente excluídos, dentre eles estudantes com deficiência e, mais recentemente, estudantes neurodivergentes (BRASIL, 2016; INEP, 2023). No entanto, embora o acesso tenha

sido ampliado, esse movimento não foi acompanhado, na mesma proporção, pela consolidação de políticas institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir os conceitos de acesso, permanência e sucesso acadêmico. O acesso refere-se à possibilidade de ingresso no ensino superior; a permanência diz respeito às condições materiais, pedagógicas e institucionais que garantem a continuidade dos estudos; e o sucesso acadêmico envolve não apenas a conclusão do curso, mas a aprendizagem significativa e a participação plena na vida universitária. Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão não se efetiva com o simples ingresso do estudante, mas com a garantia de condições reais de aprendizagem, afirmando que a permanência constitui elemento central no processo inclusivo.

Assunção (2019), ao analisar a realidade educacional, evidencia que muitas instituições têm avançado no cumprimento das políticas de acesso, mas ainda apresentam fragilidades no que se refere à permanência. Segundo a autora, há uma tendência de compreender a inclusão como sinônimo de matrícula, desconsiderando as condições necessárias para a aprendizagem. Esse cenário resulta em dificuldades acadêmicas, baixo rendimento, evasão e, em muitos casos, sofrimento psíquico dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

No caso dos estudantes neurodivergentes, os desafios relacionados à permanência tornam-se ainda mais evidentes. A estrutura tradicional das universidades, marcada por currículos rígidos, metodologias expositivas e avaliações padronizadas, tende a desconsiderar as diferentes formas de funcionamento cognitivo. Pletsch (2020) destaca que a ausência de adaptações pedagógicas, de formação docente e de suporte institucional contribui significativamente para as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, evidenciando a necessidade de práticas educacionais mais flexíveis e inclusivas.

Além disso, estudos recentes apontam que fatores socioeconômicos também influenciam diretamente a permanência no ensino superior, especialmente entre estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, políticas de assistência estudantil, como bolsas, auxílios e programas de apoio, tornam-se fundamentais para garantir condições mínimas de permanência. Contudo, tais políticas, embora necessárias, não são suficientes, sendo imprescindível articulá-las com estratégias pedagógicas inclusivas (INEP, 2023; BRASIL/MEC, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos docentes do ensino superior, que, em sua maioria, não possuem preparação específica para atuar com a diversidade. A ausência de formação continuada em educação inclusiva limita a capacidade dos professores de reconhecer e atender às necessidades dos estudantes, reforçando práticas excludentes. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) destacam que a adoção de metodologias ativas e flexíveis pode contribuir para a inclusão, ao diversificar as formas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão no ensino superior exige a construção de políticas institucionais que transcendam o acesso, contemplando estratégias integradas de acompanhamento, apoio pedagógico e formação docente. Isso implica reconhecer que a permanência não é responsabilidade exclusiva do estudante, mas resultado de condições estruturais, institucionais e pedagógicas que devem ser garantidas pelas universidades (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010).

Em síntese, embora o Brasil tenha avançado significativamente no que se refere ao acesso ao ensino superior, o desafio contemporâneo consiste em garantir a permanência com qualidade, assegurando que todos os estudantes, incluindo aqueles neurodivergentes, tenham condições reais de aprender, participar e concluir sua formação. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige transformação das práticas educacionais e compromisso institucional com a equidade (ASSUNÇÃO, 2019; PLETSCH, 2020).

Nesse cenário, evidencia-se que a permanência no ensino superior não pode ser compreendida como responsabilidade individual do estudante, mas como resultado de condições institucionais que favorecem — ou limitam — sua trajetória acadêmica. A ausência de suporte adequado revela não apenas uma fragilidade operacional, mas uma lacuna na própria concepção de inclusão adotada pelas instituições.

Núcleos de Acessibilidade

Os Núcleos de Acessibilidade constituem-se como estruturas estratégicas para a efetivação das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, assumindo papel central na mediação entre as demandas dos estudantes e as práticas institucionais. Sua criação está diretamente vinculada às diretrizes do Ministério da Educação (MEC), especialmente por meio do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que tem como objetivo promover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior (BRASIL/MEC, 2013).

Nesse contexto, os Núcleos de Acessibilidade possuem como objetivos principais: garantir a acessibilidade em suas múltiplas dimensões (arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal); promover a equidade no processo educativo; assegurar condições de permanência e sucesso acadêmico; e contribuir para a construção de uma cultura institucional inclusiva. Esses objetivos evidenciam que a atuação dos núcleos ultrapassa o atendimento individualizado, assumindo caráter estruturante no âmbito das políticas educacionais (DONATI; CAPELLINI, 2018; PLETSCH, 2020).

Do ponto de vista de seu papel institucional, os Núcleos de Acessibilidade atuam como dispositivos articuladores entre diferentes setores da universidade, incluindo coordenações de curso, docentes, setores administrativos e estudantes. Entre suas

funções, destacam-se o acolhimento e a escuta qualificada dos estudantes, a identificação de necessidades específicas, a elaboração de planos de acompanhamento individualizados, a orientação pedagógica aos professores, a mediação de conflitos e a promoção de ações formativas voltadas à inclusão. Nesse sentido, esses núcleos exercem uma função pedagógica, política e institucional, contribuindo para a transformação das práticas educacionais e para a consolidação de uma universidade mais equitativa (GLAT; PLETSCH, 2011; BRASIL/MEC, 2017).

A importância dos Núcleos de Acessibilidade torna-se ainda mais evidente quando se analisa o crescimento do número de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior indicam que esse público já ultrapassa 70 mil estudantes no Brasil, refletindo os avanços nas políticas de acesso. Contudo, esse crescimento impõe novos desafios às instituições, especialmente no que se refere à permanência e ao sucesso acadêmico, evidenciando a necessidade de estruturas institucionais capazes de responder a essas demandas (INEP, 2023).

Nesse cenário, os Núcleos de Acessibilidade assumem papel fundamental na garantia da permanência, ao oferecer suporte pedagógico, orientação institucional e acompanhamento contínuo dos estudantes. Segundo Donati e Capellini (2018), esses núcleos são essenciais para a construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas, uma vez que atuam diretamente na redução de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem.

No caso específico dos estudantes neurodivergentes, a importância desses núcleos é ainda mais acentuada. Isso ocorre porque muitas das demandas relacionadas à neurodivergência não são visíveis ou padronizadas, exigindo uma abordagem individualizada, contínua e sensível às especificidades de cada estudante. Condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia demandam adaptações pedagógicas que não se restringem ao acesso físico, mas envolvem práticas didáticas,

avaliações e formas de interação (ARMSTRONG, 2015; WALKER, 2021).

Além disso, os Núcleos de Acessibilidade desempenham papel fundamental na orientação docente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. A ausência de formação específica dos professores do ensino superior constitui um dos principais entraves à inclusão, e, nesse sentido, os núcleos atuam como espaços de formação continuada, promovendo reflexões sobre diversidade, flexibilização curricular e metodologias inclusivas (MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018).

Entretanto, apesar de sua relevância, a literatura aponta que muitos Núcleos de Acessibilidade ainda enfrentam desafios significativos para sua consolidação. Entre os principais entraves, destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a limitação de equipes multiprofissionais, a falta de institucionalização e a fragilidade na articulação com as políticas acadêmicas. Assunção (2019) evidencia que, em muitos contextos, as políticas inclusivas são implementadas de forma parcial, o que compromete a efetividade das ações desenvolvidas.

Outro aspecto crítico refere-se à necessidade de institucionalização desses núcleos como parte integrante da gestão universitária. Quando sua atuação depende de iniciativas isoladas, há o risco de descontinuidade das ações e de fragilização das políticas inclusivas. Nesse sentido, a inclusão deve ser incorporada aos projetos pedagógicos institucionais e aos planos de desenvolvimento institucional, garantindo sua sustentabilidade e efetividade (GLAT; PLETSCH, 2011; BRASIL/MEC, 2017).

Dessa forma, os Núcleos de Acessibilidade não devem ser compreendidos apenas como espaços de atendimento, mas como dispositivos estratégicos de transformação institucional. Sua atuação é fundamental para a construção de uma universidade inclusiva, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e promova condições reais de

equidade, participação e aprendizagem para todos os estudantes (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010).

Essa realidade evidencia que, embora os Núcleos de Acessibilidade representem um avanço significativo no campo das políticas inclusivas, sua atuação ainda é frequentemente marcada por limitações estruturais e institucionais. Em muitos casos, esses núcleos assumem responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a instituição, o que revela uma tendência de centralização da inclusão em setores específicos, em detrimento de sua efetiva transversalização.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro se configura como um processo em construção, marcado por avanços significativos no campo normativo, mas ainda limitado no que se refere à sua efetivação nas práticas institucionais. Observa-se que, embora haja um arcabouço legal robusto e políticas públicas voltadas à democratização do acesso, persistem desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A discussão teórica evidenciou que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma mudança paradigmática, que exige a superação de modelos tradicionais baseados na homogeneidade e na padronização. Nesse sentido, a inclusão não se restringe à inserção do estudante no ensino superior, mas implica a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e da cultura institucional, de modo a atender à diversidade de formas de aprender e de se desenvolver.

No que se refere à neurodivergência, o estudo destacou a necessidade de uma mudança de perspectiva, que reconheça as diferenças neurológicas como expressões legítimas da diversidade humana. A compreensão de condições como o Transtorno do

Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia como formas distintas de funcionamento cognitivo reforça a necessidade de práticas educacionais mais flexíveis e inclusivas, capazes de promover a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos marcos legais demonstrou que o Brasil dispõe de uma base normativa avançada, que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis. No entanto, conforme evidenciado ao longo do estudo, há uma lacuna significativa entre a legislação e sua implementação, especialmente no ensino superior. Esse cenário reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, gestão institucional e práticas pedagógicas.

Outro aspecto central refere-se à relação entre acesso e permanência. Embora tenha havido ampliação do ingresso de estudantes com deficiência e neurodivergentes, a permanência com qualidade ainda constitui um desafio. A ausência de suporte institucional, de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas contribui para dificuldades acadêmicas, evasão e exclusão simbólica.

Nesse contexto, os Núcleos de Acessibilidade emergem como dispositivos fundamentais para a efetivação da inclusão no ensino superior. Sua atuação, ao articular ações pedagógicas, institucionais e formativas, contribui para a redução de barreiras e para a promoção da equidade. No entanto, sua efetividade ainda depende de investimentos institucionais, formação continuada e integração com as políticas acadêmicas.

Nesse sentido, mais do que ampliar o acesso, o desafio contemporâneo do ensino superior brasileiro reside na construção de condições efetivas de permanência com qualidade, o que exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das concepções de ensino e aprendizagem.

Assim, a inclusão de estudantes neurodivergentes não deve ser compreendida como uma demanda específica ou pontual, mas como um eixo estruturante para a construção de uma

universidade mais democrática, plural e socialmente comprometida.

Referências

ARMSTRONG, Thomas. *Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Alexandria: ASCD, 2015.

ASSUNÇÃO, Jeane Rodella. *O processo de inclusão escolar em Salvador-BA: políticas públicas e órgãos públicos responsáveis*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumentos de avaliação do ensino superior – SINAES*. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2016.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
GRANDIN, Temple. *O cérebro autista*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: INEP, 2023.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
MORAN, José. *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje*. Campinas: Papirus, 2015.
ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2007.
PLETSCH, Márcia Denise. *Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.
PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas. 2020.
SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2018.
SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
SINGER, Judy. *Neurodiversity: the birth of an idea*. 2017.
UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994.
WALKER, Nick. *Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm*. 2021.

EIXO III - APRENDIZAGEM E PROCESSOS COGNITIVOS

CAPÍTULO 01

A competência leitora como fator determinante no desempenho em Matemática

Crys Angela S. de Abreu
Scynthia Padovani Bernabé

Introdução

Nas últimas décadas, avaliações em larga escala nacionais como SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica) (e internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), têm evidenciado um cenário recorrente: estudantes apresentam dificuldades significativas em Matemática que, muitas vezes, não estão relacionadas apenas ao domínio de cálculos ou procedimentos algorítmicos, mas à compreensão dos enunciados das questões. Problemas matemáticos, especialmente os contextualizados, exigem que o aluno leia, interprete, selecione informações relevantes, estabeleça relações lógicas e atribua significado aos dados apresentados. Nesse contexto, emerge uma questão central: **até que ponto o baixo desempenho em Matemática está associado a fragilidades na competência leitora?**

Diante dos eventos de letramento, deve-se selecionar as estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e características dos gêneros e suportes, conforme habilidade supracitada:

> Ler, de forma autônoma, e compreender –selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e

> fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 169)

A escola tradicionalmente separa as áreas do conhecimento, tratando a leitura como responsabilidade prioritária da Língua Portuguesa. Entretanto, a Matemática escolar é fortemente mediada pela linguagem: símbolos, gráficos, tabelas, problemas escritos e situações-problema são formas de texto que demandam leitura ativa, inferencial e crítica. Quando o estudante não compreende vocabulário específico, conectivos lógicos, relações de causa e consequência ou não consegue identificar a pergunta central do problema, sua dificuldade não é exclusivamente matemática, mas também linguística e cognitiva. Assim, o insucesso pode decorrer menos da incapacidade de resolver e mais da dificuldade de entender o que precisa ser resolvido.

Desse modo, Solé (1988, p. 90) propõe as estratégias de leitura, procurando contribuir com as metodologias viáveis para uma melhor compreensão de práticas de leituras significativas. Para ela, a utilização das referidas estratégias é imprescindível à promoção de competências leitoras dos estudantes. Assim sendo, a atividade de leitura, segundo a autora, deverá atender algumas etapas, sendo elas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Estudos na área da Educação Matemática e da Linguística Aplicada indicam que a leitura em Matemática possui especificidades, mas mantém bases comuns à competência leitora geral: decodificação eficiente, fluência, construção de inferências, monitoramento da compreensão e articulação entre texto e conhecimentos prévios. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a ideia de que a leitura é uma competência transversal, necessária em todas as áreas, ao propor práticas que envolvam interpretação de dados, análise de informações e resolução de problemas contextualizados. Portanto, não se trata apenas de ensinar conteúdos matemáticos, mas de

garantir que o estudante desenvolva estratégias para compreender textos de natureza matemática conforme a BNCC (2017):

> *(...) um leitor competente possui habilidades, atitudes e valores diversos. Habilidade é um saber fazer. Ter competência significa mobilizar um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas. O leitor competente é capaz de executar diversas ações sobre o texto, para compreendê-lo.*

A relevância desta discussão torna-se ainda maior quando se considera o perfil dos estudantes da educação básica, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais o acesso a práticas de leitura fora da escola pode ser limitado. Nessas situações, a sala de aula assume papel decisivo na formação do leitor, inclusive do leitor de textos matemáticos. Se a leitura não for trabalhada de forma intencional e integrada às aulas de Matemática, amplia-se a desigualdade de aprendizagem, pois alunos com maior repertório leitor tendem a ter vantagens também no desempenho matemático.

Além disso, compreender a relação entre competência leitora e aprendizagem matemática contribui para repensar práticas pedagógicas. Em vez de atribuir dificuldades exclusivamente à "falta de raciocínio lógico" ou à "aversão à Matemática", abre-se espaço para intervenções que envolvam leitura orientada de problemas, discussão coletiva de enunciados, ampliação de vocabulário matemático, análise de diferentes formas de representação e desenvolvimento de estratégias de compreensão textual. Tal perspectiva dialoga com abordagens interdisciplinares e com propostas pedagógicas que valorizam a linguagem como ferramenta de construção do pensamento. Segundo (VYGOTSKY, 2001):

> A linguagem não é apenas meio de comunicação, mas instrumento fundamental na formação do pensamento e na organização das funções cognitivas. (VYGOTSKY, 2001).

Dessa forma, investigar a competência leitora como fator determinante no desempenho em Matemática justifica-se tanto do

ponto de vista teórico — ao articular campos de estudo que historicamente caminharam de forma paralela — quanto do ponto de vista prático, ao oferecer subsídios para a melhoria das práticas de ensino e, consequentemente, dos resultados de aprendizagem. Trata-se de reconhecer que ler bem é condição para aprender Matemática com compreensão, autonomia e sentido.

Objetivo geral

- Analisar de que maneira a competência leitora influencia o desempenho dos estudantes em Matemática, considerando a compreensão de enunciados, a interpretação de problemas e a construção de estratégias de resolução.

Objetivos específicos

- Identificar dificuldades de leitura que interferem na resolução de problemas matemáticos;
- Investigar a relação entre níveis de compreensão leitora e resultados em atividades de Matemática;
- Analisar práticas pedagógicas que integrem leitura e ensino de Matemática;
- Propor encaminhamentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora no contexto das aulas de Matemática.

Apresentação do Problema

De que maneira a competência leitora dos estudantes influencia o desempenho em Matemática, especialmente na compreensão e resolução de situações-problema nos anos finais do Ensino Fundamental?

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem **qualitativa,** com apoio de dados **quantitativos,** de natureza **descritivo-analítica**, tendo como foco compreender a relação entre competência leitora e desempenho em Matemática no contexto da educação básica. Parte-se do pressuposto de que o desempenho matemático não pode ser analisado de forma isolada, sendo necessário considerar os processos de leitura e interpretação envolvidos na resolução de problemas.

O estudo será realizado em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II – séries finais, em uma escola da rede pública estadual localizada no município de Conceição do Castelo – Espírito Santo, envolvendo estudantes regularmente matriculados. A escolha do campo de pesquisa justifica-se por representar um contexto real de prática pedagógica, no qual se observam dificuldades recorrentes tanto na leitura quanto na aprendizagem matemática. Os participantes serão selecionados mediante critérios de inclusão como frequência regular às aulas e participação nas atividades propostas durante o período da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados envolverão quatro pilares:

1. **Atividades diagnósticas de leitura**, compostas por textos verbais e não verbais, com questões que avaliem compreensão literal, inferencial e interpretativa;

2. **Atividades de Matemática com problemas contextualizados,** exigindo leitura, interpretação de enunciados, análise de dados e elaboração de estratégias de resolução;

3. **Observação das aulas**, com registro em diário de campo, a fim de identificar como os estudantes interagem com os textos matemáticos e quais estratégias utilizam para compreendê-los;

4. **Questionário ou entrevista semiestruturada com estudantes** (e, se pertinente, com professores), visando identificar percepções sobre dificuldades de leitura e resolução de problemas.

A coleta ocorrerá em etapas. Inicialmente, será aplicada a avaliação diagnóstica de leitura, seguida das atividades matemáticas. Posteriormente, serão desenvolvidas práticas pedagógicas que integrem leitura e Matemática, como leitura coletiva de problemas, análise linguística de enunciados, exploração de vocabulário matemático e discussão oral das estratégias de interpretação. Essas intervenções permitirão observar possíveis mudanças na forma como os alunos compreendem e resolvem as situações-problema.

Dessa forma, a análise dos dados qualitativos será realizada por meio de **análise de conteúdo,** buscando identificar categorias relacionadas às dificuldades de leitura, tipos de erros de interpretação, estratégias utilizadas pelos alunos e relações entre compreensão textual e desempenho matemático. Os dados quantitativos (acertos, tipos de erros, níveis de desempenho) serão organizados em tabelas e gráficos, permitindo visualizar padrões e correlações.

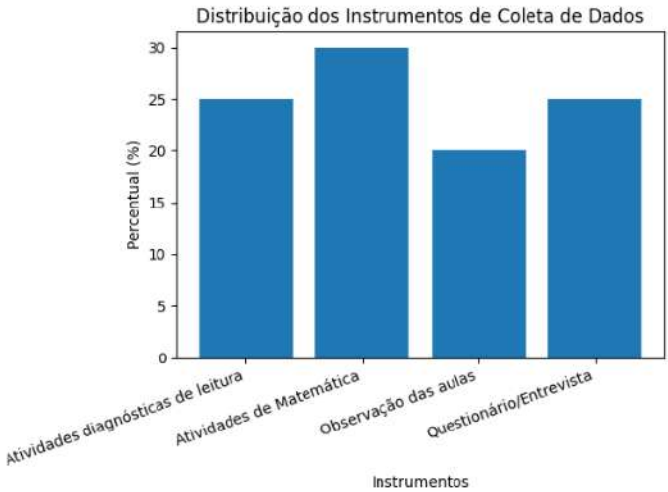
Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa respeitará os princípios da confidencialidade e do anonimato dos participantes, utilizando termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos responsáveis (quando menores de idade) e pela instituição escolar.

Espera-se que a metodologia adotada possibilite compreender, de forma integrada, como a competência leitora interfere na aprendizagem matemática, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas interdisciplinares que favoreçam a melhoria do desempenho dos estudantes.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados evidenciou uma relação significativa entre a competência leitora dos estudantes e seu desempenho em atividades matemáticas que envolviam resolução de problemas. Observou-se que alunos que apresentaram melhor desempenho nas atividades de compreensão textual também demonstraram maior êxito na interpretação de enunciados matemáticos, seleção

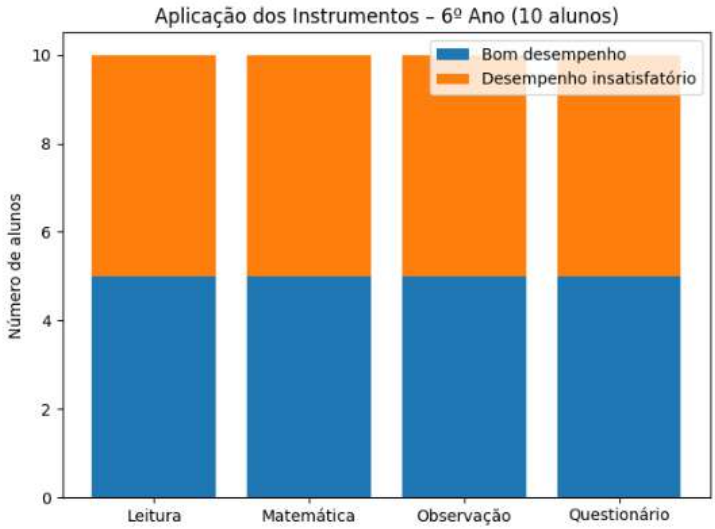
de informações relevantes e elaboração de estratégias de resolução. Por outro lado, os estudantes com dificuldades de leitura apresentaram maior incidência de erros relacionados à interpretação, mesmo quando demonstravam domínio de operações básicas conforme o gráfico a seguir.



Na avaliação diagnóstica de leitura, identificaram-se fragilidades principalmente nos níveis **inferencial** e **interpretativo**. Muitos alunos conseguiam localizar informações explícitas, mas apresentavam dificuldade em estabelecer relações entre dados, compreender implícitos e identificar a intenção do texto. Essas mesmas dificuldades apareceram nas atividades matemáticas, especialmente em problemas contextualizados, nos quais o estudante precisava compreender a situação descrita antes de aplicar qualquer procedimento.

Durante a observação das aulas, constatou-se que, diante de problemas escritos, parte dos alunos buscava imediatamente realizar cálculos, sem leitura atenta do enunciado. Esse comportamento resultava em respostas incoerentes com a pergunta proposta, revelando que o obstáculo não estava na operação matemática em si, mas na compreensão da situação-

problema. Esse dado reforça a ideia de que muitos erros atribuídos à Matemática têm origem em falhas de leitura, conforme apontam estudos da área e o gráfico a seguir.



A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, composta por 28 alunos, porém foram selecionados para a realização do texto os 5 alunos mais leitores e os 5 menos leitores, totalizando 10 estudantes. Os resultados indicaram que 5 estudantes apresentaram bom desempenho nas atividades propostas, enquanto os outros 5 demonstraram dificuldades, tanto nas atividades de leitura quanto na resolução de problemas matemáticos.

Esses dados evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências leitoras e interpretativas, uma vez que tais habilidades impactam diretamente na compreensão dos enunciados matemáticos e na elaboração de estratégias de resolução.

As intervenções pedagógicas realizadas ao longo da pesquisa — como leitura coletiva de problemas, discussão oral dos

enunciados, destaque de palavras-chave e análise do vocabulário matemático — mostraram impacto positivo na participação dos alunos e na qualidade das resoluções. Observou-se maior tempo dedicado à compreensão do texto antes do cálculo, além de aumento na troca de estratégias entre os estudantes. Tais práticas favoreceram a construção de sentido e reduziram erros de interpretação.

Outro resultado relevante refere-se às diferentes formas de representação. Quando os problemas foram acompanhados de tabelas, esquemas ou gráficos, parte dos alunos demonstrou maior compreensão, enquanto outros revelaram dificuldade em articular essas representações com o texto verbal. Isso confirma que a aprendizagem matemática envolve a coordenação entre diferentes linguagens, e que essa habilidade também precisa ser ensinada e estar ligada à leitura de forma interdisciplinar.

A discussão dos resultados indica que a competência leitora atua como base para a aprendizagem matemática com compreensão. Os dados corroboram a literatura ao mostrar que ler um problema é interpretar, inferir, selecionar informações e atribuir significado à linguagem utilizada. Dessa forma, a Matemática escolar exige práticas de leitura orientada, mediação docente e integração entre linguagem e conteúdo.

Assim, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares que valorizem a leitura nas aulas de Matemática, não como atividade acessória, mas como parte constitutiva do processo de aprender. A leitura, nesse contexto, deixa de ser apenas suporte e passa a ser elemento estruturante do pensamento matemático contribuindo para a melhora da aprendizagem do estudante de forma integral.

Considerações Finais

A análise da competência leitora como fator determinante no desempenho em Matemática permite compreender que as dificuldades dos estudantes nessa área do conhecimento não

podem ser atribuídas exclusivamente a limitações no raciocínio lógico ou à ausência de domínio de procedimentos operatórios. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a leitura constitui elemento central no processo de resolução de problemas matemáticos, uma vez que é por meio dela que o aluno acessa as informações, estabelece relações, compreende o que se pede e constrói estratégias de resposta.

Os dados analisados reforçam a ideia de que muitos erros considerados "matemáticos" têm origem em falhas de interpretação, como a não identificação de informações relevantes, a incompreensão de termos específicos, a dificuldade em estabelecer relações entre dados e a incapacidade de reconhecer a pergunta central do enunciado. Tais aspectos indicam que a Matemática escolar está profundamente articulada à linguagem e que aprender Matemática envolve, necessariamente, aprender a ler textos de natureza matemática.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola na formação do leitor em todas as áreas do conhecimento. Ao tratar a leitura como responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, o sistema/instituição escolar fragmenta um processo que é, por essência, interdisciplinar e quiçá transdisciplinar. A pesquisa aponta que práticas pedagógicas que integram leitura e Matemática — como a leitura coletiva de problemas, a discussão oral dos enunciados, a análise do vocabulário específico e a exploração de diferentes formas de representação — favorecem a compreensão e ampliam a participação dos estudantes nas aulas. Dessa forma, o ensino de Matemática deixa de ser centrado apenas em cálculos e passa a valorizar a construção de sentidos tornando a aprendizagem significativa.

Destaca-se também que o desenvolvimento da competência leitora pode contribuir para a redução das desigualdades de aprendizagem. Estudantes com maior repertório de leitura tendem a apresentar melhor desempenho em diferentes áreas, incluindo a Matemática. Assim, promover práticas de leitura em contextos diversos, inclusive em aulas de Matemática, configura-

se como estratégia de equidade educacional, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação ativa no processo de aprendizagem. Segundo FREIRE, 1996, p. 47 "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Além disso, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de formação docente que contemple a linguagem como dimensão constitutiva do ensino de Matemática. Professores que compreendem a importância da leitura nesse contexto tendem a planejar intervenções mais eficazes, explorando a interpretação de enunciados, a mediação do vocabulário técnico e a articulação entre linguagem verbal e simbólica. Tal perspectiva contribui para uma prática pedagógica mais reflexiva, na qual o erro é analisado como indício de processos de compreensão e não apenas como falha de cálculo.

Em síntese, pode-se afirmar que a competência leitora não atua como elemento periférico, mas como condição estruturante para a aprendizagem matemática com significado. Reconhecer essa relação implica repensar o currículo, as práticas avaliativas e as estratégias de ensino, promovendo abordagens interdisciplinares que valorizem a leitura como ferramenta de construção do pensamento.

Como encaminhamentos, sugere-se a ampliação de estudos que investiguem intervenções pedagógicas específicas voltadas à leitura de textos matemáticos, bem como políticas educacionais que fortaleçam a formação de leitores em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, será possível avançar na construção de uma educação matemática mais inclusiva, compreensiva e significativa para os estudantes.

Referências

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2007.
COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática, 2010.
FLECHA, Ramón. **Sharing words: theory and practice of dialogic learning**. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 70, n. 2, p. 199-217, 2000.
FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Linguagem e matemática: múltiplas leituras, múltiplos sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2011.
PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no Mundo Digital**: Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo, Editora Contexto, 2019.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2008.

CAPÍTULO 02

Métodos históricos de multiplicação como estratégia pedagógica, epistemológica e formativa no ensino fundamental

Ana Paula Lameira
Israel Augusto Moreira Borges
Micherlany Talon Alves

Introdução

O ensino da multiplicação no Ensino Fundamental ocupa lugar central na formação matemática dos estudantes, uma vez que constitui base para o desenvolvimento do pensamento algébrico, da proporcionalidade, da resolução de problemas e da compreensão de estruturas numéricas mais complexas. Entretanto, apesar de sua relevância, a abordagem tradicional dessa operação ainda se encontra predominantemente associada à memorização da tabuada e à execução mecânica do algoritmo convencional, prática que nem sempre assegura compreensão conceitual duradoura.

Diversas pesquisas em Educação Matemática têm apontado que a aprendizagem restrita à repetição mecânica tende a produzir conhecimento fragmentado e pouco significativo, dificultando a transferência para novas situações-problema (AUSUBEL, 2003). Quando o estudante não compreende a lógica interna da operação, limita-se à aplicação automática de procedimentos, o que compromete a construção do raciocínio matemático.

Nesse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da multiplicação, buscando estratégias que favoreçam a construção de significados e o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais elaboradas. A inserção da História da Matemática no ensino configura-se como

possibilidade promissora, pois evidencia que os conhecimentos matemáticos não surgiram prontos e acabados, mas foram construídos historicamente por diferentes civilizações, em resposta a necessidades econômicas, sociais e culturais (SÁ, 2007).

Compreender que povos egípcios, chineses, russos e europeus desenvolveram distintos métodos de multiplicação contribui para desnaturalizar a ideia de unicidade do algoritmo tradicional. Essa perspectiva amplia o horizonte epistemológico do estudante e favorece uma visão dinâmica da Matemática como construção humana.

Do ponto de vista epistemológico, a Matemática não pode ser entendida apenas como sistema formal abstrato, mas como produção cultural historicamente situada. Tal compreensão aproxima-se da concepção sociocultural do conhecimento, segundo a qual os saberes são mediadores simbólicos construídos coletivamente (VYGOTSKY, 2007). Assim, os métodos históricos de multiplicação constituem instrumentos culturais que expressam modos específicos de organizar o pensamento matemático.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino da Matemática promova múltiplas estratégias de resolução, argumentação, comunicação e análise crítica (BRASIL, 2018). A exploração de diferentes métodos de multiplicação dialoga diretamente com essas competências, pois estimula comparação de procedimentos, justificativa de escolhas e reflexão sobre propriedades operatórias.

Sob a perspectiva construtivista, a aprendizagem ocorre quando o sujeito age sobre o objeto de conhecimento, reorganizando seus esquemas mentais (PIAGET, 1975). Métodos históricos, ao apresentarem diferentes formas de organizar o cálculo, criam oportunidades para que o estudante confronte estratégias, identifique regularidades e construa novas estruturas cognitivas.

A teoria da aprendizagem significativa reforça essa perspectiva ao afirmar que novas informações só adquirem sentido quando se relacionam de forma substantiva aos conhecimentos

prévios do aprendiz (AUSUBEL, 2003). Assim, ao explorar métodos históricos, o professor possibilita que o estudante conecte a multiplicação a conceitos já internalizados, como adição reiterada, decomposição numérica e organização retangular.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo analisar os métodos históricos de multiplicação como estratégia pedagógica, epistemológica e formativa no Ensino Fundamental, discutindo suas contribuições para a aprendizagem significativa, para o desenvolvimento do pensamento lógico e para a ampliação da compreensão da Matemática como construção cultural. Pretende-se, portanto, articular fundamentos teóricos clássicos e pesquisas contemporâneas, evidenciando que a diversificação metodológica não representa ruptura com o rigor matemático, mas aprofundamento da compreensão conceitual.

Desenvolvimento

Aprendizagem significativa e construção de sentido na multiplicação

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Para o autor:

> O conceito fundamental da aprendizagem significativa consiste no fato de que novas ideias expressas de forma simbólica se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe de forma não arbitrária e não literal, e que o produto desta interação ativa e integradora é o surgimento de um novo significado, que reflete a natureza substantiva e denotativa deste produto interativo (AUSUBEL, 2003, p. 27).

Essa definição revela que aprender multiplicação não significa apenas executar corretamente um algoritmo, mas estabelecer conexões entre novos procedimentos e estruturas cognitivas já existentes. Quando o estudante compreende a multiplicação como adição reiterada, organização retangular ou

decomposição numérica, ocorre a integração substantiva defendida por Ausubel (2003).

A mera repetição mecânica caracteriza aprendizagem memorística, na qual as informações são armazenadas de forma arbitrária. Em contraste, o uso de métodos históricos possibilita relações significativas entre conceitos matemáticos, promovendo compreensão estrutural.

Construtivismo e estrutura operatória do pensamento

A teoria construtivista de Jean Piaget oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem matemática. Para o autor, o conhecimento não é algo que se transmite de forma acabada, mas resulta da ação do sujeito sobre o objeto, em um processo contínuo de assimilação e acomodação (PIAGET, 1975). Assim, aprender não significa reproduzir informações, mas reorganizar estruturas cognitivas por meio da interação ativa com o meio.

No campo da Matemática, essa perspectiva assume relevância particular, pois os conceitos matemáticos são estruturas lógico-formais que exigem coordenação de operações mentais. A multiplicação, enquanto operação intelectual, não se reduz à soma reiterada, mas implica a construção de relações proporcionais, conservação de quantidades e compreensão da reversibilidade operatória. Trata-se, portanto, de uma estrutura que demanda a coordenação de esquemas previamente consolidados, especialmente aqueles relacionados à adição e à composição de conjuntos.

Segundo Piaget:

> Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, compreendendo o processo dessa transformação (PIAGET, 1975, p. 30).

Essa afirmação evidencia que o conhecimento matemático se consolida quando o sujeito é capaz de operar mentalmente sobre as relações envolvidas, compreendendo as transformações

realizadas. No caso da multiplicação, isso significa entender não apenas o resultado numérico, mas o encadeamento lógico das operações que o produzem.

Os métodos históricos de multiplicação favorecem esse processo construtivo ao exigirem do estudante ação cognitiva efetiva. No método egípcio, por exemplo, o aluno realiza duplicações sucessivas e precisa selecionar estrategicamente quais parcelas comporão o resultado final. Tal procedimento mobiliza análise, planejamento e reorganização mental dos dados numéricos. Já no método russo, a alternância entre duplicação e divisão sucessiva exige compreensão das propriedades numéricas e da paridade, promovendo reflexão sobre padrões e regularidades.

Essas estratégias afastam o estudante da postura passiva diante do algoritmo tradicional e o colocam em posição de investigador do próprio cálculo. O erro deixa de ser apenas falha operacional e passa a constituir etapa do processo de construção cognitiva. Essa concepção está alinhada à ideia piagetiana de que o conflito cognitivo é motor do desenvolvimento, pois leva o sujeito a reestruturar seus esquemas mentais diante de novas situações.

Além disso, a multiplicação envolve a construção da reversibilidade operatória — isto é, a capacidade de compreender que uma operação pode ser desfeita por sua inversa (divisão). Essa compreensão não se desenvolve por mera repetição, mas pela coordenação interna das ações mentais. Ao explorar diferentes métodos, o estudante confronta múltiplas formas de organização da mesma operação, fortalecendo sua estrutura operatória.

Sob essa ótica, o ensino da multiplicação por meio de métodos históricos não representa simples variação didática, mas constitui estratégia epistemologicamente fundamentada no construtivismo. Ao permitir que o aluno manipule, decomponha e reorganize números, tais métodos favorecem a passagem da ação concreta para a interiorização das operações, consolidando estruturas lógico-matemáticas mais complexas.

Portanto, à luz de Piaget (1975), a aprendizagem da multiplicação deve ser compreendida como processo ativo de construção estrutural. O cálculo deixa de ser execução automática de regras e transforma-se em atividade intelectual formadora, na qual o sujeito elabora, testa e reorganiza suas próprias estratégias operatórias.

Mediação cultural e zona de desenvolvimento proximal

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece uma base teórica consistente para compreender os processos de aprendizagem matemática como fenômenos essencialmente sociais e mediadores do desenvolvimento humano. Diferentemente de perspectivas que enfatizam exclusivamente a maturação individual, Vygotsky (2007) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, sendo o aprendizado um processo que antecede e impulsiona o próprio desenvolvimento.

Na perspectiva sociocultural, o conhecimento não se constitui de forma isolada, mas emerge da relação entre sujeito e cultura, mediada por instrumentos simbólicos e pela linguagem. A Matemática, nesse contexto, deve ser entendida como sistema culturalmente produzido, cujos signos e representações funcionam como ferramentas psicológicas que reorganizam o pensamento. Assim, aprender Matemática implica apropriar-se de instrumentos culturais historicamente construídos.

Vygotsky (2007) afirma que toda função psicológica superior aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro no plano interpsicológico (entre indivíduos) e, posteriormente, no plano intrapsicológico (internalizado pelo sujeito). Tal princípio revela que o aprendizado matemático ocorre inicialmente em interação com o professor e com os colegas, sendo progressivamente interiorizado como estrutura cognitiva autônoma.

Nesse sentido, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância

entre aquilo que o estudante consegue realizar de forma independente e aquilo que consegue realizar com auxílio de um mediador mais experiente. Conforme o autor:

> O que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A ZDP evidencia que o potencial de aprendizagem ultrapassa o desempenho já consolidado. No ensino da multiplicação, isso significa que o estudante pode não dominar inicialmente determinados procedimentos ou estruturas conceituais, mas pode compreendê-los quando orientado por intervenções pedagógicas adequadas.

A introdução de métodos históricos de multiplicação configura-se, portanto, como estratégia que amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao apresentar diferentes formas de organizar o cálculo — como a duplicação sucessiva no método egípcio, a estrutura quadriculada da gelosia ou a decomposição binária do método russo — o professor oferece múltiplos instrumentos culturais que mediam a construção do conhecimento.

Esses métodos funcionam como ferramentas semióticas que reorganizam o pensamento do estudante. A representação visual do método chinês, por exemplo, transforma a multiplicação em estrutura geométrica observável, facilitando a compreensão das relações combinatórias. Já o método russo exige tomada de decisão e análise de paridade, promovendo reflexão sobre propriedades numéricas.

O papel do professor, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de procedimentos, mas consiste em orientar, questionar, provocar conflitos cognitivos produtivos e estimular a verbalização das estratégias utilizadas. A linguagem assume função central nesse processo, pois é por meio dela que o estudante organiza e sistematiza o raciocínio matemático.

Além disso, a interação entre pares contribui para o desenvolvimento conceitual, uma vez que o confronto de estratégias favorece a argumentação, a justificativa e a reconstrução do pensamento. A multiplicidade de métodos históricos potencializa essas interações, pois evidencia que diferentes caminhos podem conduzir ao mesmo resultado, incentivando o debate matemático.

Sob essa ótica, o ensino da multiplicação deixa de ser atividade meramente técnica e assume caráter formativo, no qual a mediação cultural desempenha papel estruturante. A internalização das estratégias não ocorre de forma espontânea, mas por meio de processos graduais de participação guiada, nos quais o estudante transita da dependência à autonomia intelectual.

Portanto, à luz da teoria histórico-cultural, a utilização de métodos históricos de multiplicação não constitui apenas recurso didático alternativo, mas instrumento de mediação que amplia possibilidades cognitivas. Ao favorecer a circulação de múltiplas representações e estratégias, esses métodos fortalecem a construção de significados e contribuem para a formação de sujeitos capazes de pensar matematicamente de maneira crítica, reflexiva e autônoma.

Método Egípcio: decomposição e propriedade distributiva

O método egípcio de multiplicação, registrado no Papiro de Rhind (c. 1650 a.C.), baseia-se na duplicação sucessiva e na decomposição aditiva do multiplicador. O procedimento organiza duas colunas: na primeira, registram-se potências de dois (1, 2, 4, 8, 16...), obtidas por duplicação; na segunda, os valores correspondentes do multiplicando também duplicados. De acordo com Chaquiam (2017), essa estruturação permite que o cálculo seja percebido como um processo de construção lógica, em que a memória dá lugar à compreensão das propriedades aritméticas.

Por exemplo, para calcular **18 × 23**, organiza-se:

Potências de 2	Valores correspondentes
1	18
2	36
4	72
8	144
16	288

Como 23 pode ser decomposto em **16 + 4 + 2 + 1**, selecionam-se essas linhas:

288 + 72 + 36 + 18 = **414**

Logo, 18 × 23 = 414.

Do ponto de vista matemático, o método evidencia implicitamente a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, pois expressa, na prática:

$$18 \times (16 + 4 + 2 + 1) =$$
$$(18 \times 16) + (18 \times 4) + (18 \times 2) + (18 \times 1)$$

Pedagogicamente, esse procedimento favorece a compreensão estrutural da operação, pois exige análise da decomposição numérica e seleção estratégica das parcelas.

À luz da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), o método permite relacionar a multiplicação à adição reiterada e à decomposição numérica. Sob a perspectiva construtivista, o estudante age sobre os números, reorganizando-os e compreendendo as transformações envolvidas (PIAGET, 1975). Assim, o cálculo deixa de ser mera execução mecânica e passa a constituir processo estruturado de raciocínio.

Método da Gelosia: organização espacial, sistema decimal e aprendizagem significativa

O método da gelosia, amplamente difundido na Europa medieval, especialmente a partir do contato com saberes matemáticos orientais, organiza a multiplicação em uma grade quadriculada dividida por diagonais. Em cada célula, registra-se o produto entre os algarismos do multiplicando e do multiplicador, separando dezenas e unidades. Essa disposição espacial explicita

o valor posicional dos algarismos e evidencia a estrutura do sistema de numeração decimal.

Para ilustrar, considere o cálculo de **23 × 14**. Constrói-se uma grade 2×2, pois ambos os fatores possuem dois algarismos. Distribuem-se os números 2 e 3 na parte superior e 1 e 4 na lateral. Realizam-se então os produtos parciais:

- 2 × 1 = 02
- 3 × 1 = 03
- 2 × 4 = 08
- 3 × 4 = 12

Os resultados são inseridos nas células correspondentes, com dezenas acima da diagonal e unidades abaixo. Em seguida, procede-se à soma ao longo das diagonais, da direita para a esquerda, obtendo-se **322**, confirmando que 23 × 14 = 322.

Essa organização torna explícita a decomposição decimal envolvida no cálculo:

23 = 20 + 3

14 = 10 + 4

Logo,

23 × 14 =

(20 × 10) + (20 × 4) + (3 × 10) + (3 × 4)

Observa-se que o método da gelosia materializa visualmente a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, tornando perceptível aquilo que, no algoritmo tradicional, permanece implícito.

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa, a grade quadriculada funciona como organizador estrutural, favorecendo a integração entre conhecimentos prévios sobre valor posicional e a nova configuração operatória (AUSUBEL, 2003). O estudante não apenas executa o cálculo, mas compreende a lógica interna do sistema decimal.

À luz do construtivismo, o método permite que o aluno atue cognitivamente sobre a estrutura numérica, reorganizando os fatores e compreendendo a transformação operatória envolvida (PIAGET, 1975). A visualização das diagonais auxilia na

coordenação das ordens numéricas, fortalecendo a construção da estrutura operatória do pensamento multiplicativo.

Na perspectiva sociocultural, a gelosia pode ser compreendida como instrumento cultural historicamente produzido, cuja inserção no contexto escolar amplia as mediações simbólicas disponíveis ao estudante (VYGOTSKY, 2007). Ao conhecer diferentes formas de organizar o cálculo, o aluno amplia sua zona de desenvolvimento proximal e passa a comparar estratégias, justificando procedimentos e internalizando estruturas mais complexas.

Mendes (2009) ressalta que a representação visual do método contribui para a redução de erros relacionados ao alinhamento de ordens e favorece a compreensão do algoritmo tradicional. Assim, a gelosia não se apresenta como simples técnica alternativa, mas como recurso pedagógico que explicita a lógica do sistema decimal e fortalece a compreensão estrutural da multiplicação.

Método Russo: decomposição binária, raciocínio lógico e mediação cultural

O método russo de multiplicação, também conhecido como multiplicação por duplicação e redução à metade, fundamenta-se na combinação entre duplicação sucessiva de um fator e divisão sucessiva do outro por dois. O procedimento elimina as linhas em que o número dividido por dois resulta em valor par, somando apenas os correspondentes às divisões ímpares. Trata-se de uma estratégia que, embora operacionalmente simples, revela estrutura lógica sofisticada, relacionada à decomposição binária dos números.

Para ilustrar, considere o cálculo de **18 × 23**.

Organiza-se uma tabela com duas colunas:

Divisão por 2 (23)	**Duplicação (18)**
23	18
11	36
5	72

2	144
1	288

Eliminam-se as linhas em que o número da primeira coluna é par (no caso, o 2). Somam-se os valores correspondentes aos números ímpares:

$$18 + 36 + 72 + 288 = \mathbf{414}$$

Logo, $18 \times 23 = 414$.

Do ponto de vista matemático, o método expressa a decomposição do número 23 em potências de dois:

$$23 = 16 + 4 + 2 + 1$$

Ainda que o procedimento não apresente formalmente essa decomposição, ele opera implicitamente com a estrutura binária do número, aproximando-se de princípios que fundamentam sistemas computacionais contemporâneos. Assim, evidencia-se que a multiplicação pode ser compreendida como soma estruturada de parcelas estrategicamente selecionadas.

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa, o método russo favorece a articulação entre conceitos prévios — como paridade, divisão e duplicação — e a nova organização do cálculo multiplicativo (AUSUBEL, 2003). O estudante relaciona a operação à estrutura numérica interna, estabelecendo conexões não arbitrárias entre ideias matemáticas.

À luz do construtivismo, o procedimento exige ação mental coordenada, pois o aluno precisa decidir quais linhas descartar e quais manter, compreendendo o impacto dessas escolhas no resultado final. Esse processo ativa esquemas operatórios relacionados à reversibilidade e à conservação das transformações numéricas (PIAGET, 1975). A multiplicação deixa de ser sequência fixa de passos e passa a constituir atividade intelectual estratégica.

Na perspectiva sociocultural, o método russo configura-se como instrumento cultural que amplia o repertório de estratégias disponíveis ao estudante (VYGOTSKY, 2007). Ao comparar essa técnica com o algoritmo tradicional ou com o método egípcio, o aluno participa de processo dialógico que fortalece a

argumentação e a internalização de estruturas mais complexas de pensamento matemático.

Além disso, o método estimula o desenvolvimento do pensamento algébrico inicial, pois evidencia que números podem ser decompostos estruturalmente e reorganizados segundo critérios lógicos. Tal compreensão favorece a transição futura para conceitos mais abstratos, como fatoração e representação binária.

Portanto, o método russo não deve ser visto apenas como curiosidade histórica, mas como estratégia didática que explicita padrões numéricos, fortalece o raciocínio lógico e contribui para uma compreensão estrutural da multiplicação. Sua inserção no contexto escolar amplia as possibilidades de mediação pedagógica e favorece a formação de estudantes capazes de pensar matematicamente de forma crítica e reflexiva.

Método Chinês: representação geométrica, visualidade e estrutura combinatória

O método chinês de multiplicação, também conhecido como método das linhas ou das interseções, baseia-se na representação geométrica dos fatores por meio de segmentos paralelos. Cada algarismo é representado por um conjunto de linhas, e o produto é obtido pela contagem das interseções formadas entre os grupos correspondentes. Trata-se de uma estratégia visual que materializa a multiplicação como combinação entre conjuntos.

Para exemplificar, considere o cálculo de **23 × 14**.

Representa-se o número 23 por dois grupos de linhas paralelas inclinadas:

- 2 linhas (representando 20)
- 3 linhas (representando 3)

Em seguida, representa-se o número 14 por:

- 1 linha (representando 10)
- 4 linhas (representando 4)

As linhas do segundo fator cruzam as do primeiro, formando pontos de interseção organizados em regiões correspondentes às

ordens (centenas, dezenas e unidades). Ao contar as interseções em cada região e somá-las adequadamente, obtém-se:

- Centenas: $2 \times 1 = 2 \rightarrow 200$
- Dezenas: $(2 \times 4) + (3 \times 1) = 8 + 3 = 11 \rightarrow 110$
- Unidades: $3 \times 4 = 12$

Somando-se os valores posicionais:

$200 + 110 + 12 =$ **322**

Logo, $23 \times 14 = 322$.

Do ponto de vista matemático, o método chinês explicita visualmente a propriedade distributiva da multiplicação, pois materializa a decomposição:

$$23 = 20 + 3$$
$$14 = 10 + 4$$

Assim,

$$23 \times 14 =$$
$$(20 \times 10) + (20 \times 4) + (3 \times 10) + (3 \times 4)$$

Diferentemente do algoritmo tradicional, que apresenta essa decomposição de forma simbólica e implícita, o método chinês a torna concretamente observável, favorecendo a compreensão estrutural da operação.

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa, a representação gráfica atua como recurso que conecta o conhecimento prévio sobre agrupamentos e contagem à estrutura formal da multiplicação (AUSUBEL, 2003). A visualização das interseções permite que o estudante atribua sentido ao cálculo, estabelecendo relações não arbitrárias entre número e quantidade.

À luz do construtivismo, o método exige ação cognitiva ativa: o aluno organiza espacialmente os fatores, identifica regiões correspondentes às ordens numéricas e realiza a contagem estruturada das interseções. Esse processo mobiliza coordenação de esquemas operatórios e compreensão da composição de unidades, dezenas e centenas (PIAGET, 1975).

Na perspectiva sociocultural, o método chinês constitui instrumento cultural historicamente produzido, cuja inserção em sala de aula amplia as formas de mediação simbólica disponíveis

ao estudante (VYGOTSKY, 2007). A comparação entre representações geométricas e simbólicas favorece o diálogo matemático e amplia a zona de desenvolvimento proximal, permitindo que o aluno transite do concreto ao abstrato.

Além disso, a literatura clássica sobre a evolução do pensamento matemático indica que estratégias visuais de multiplicação favorecem a compreensão conceitual, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BOYER, 1996; SILVA; GONÇALVES; CARDOSO, 2020). Conforme as análises de Boyer (1996), a transição entre a geometria e a aritmética foi fundamental para o desenvolvimento dos sistemas de cálculo, demonstrando que a visualidade contribui para reduzir erros operatórios e fortalece a percepção das relações combinatórias envolvidas na operação.

Portanto, o método chinês não se restringe a recurso ilustrativo, mas constitui estratégia didática que explicita a estrutura distributiva da multiplicação, favorece a integração entre representação concreta e simbólica e contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático estruturado.

Conclusão

Conclui-se que, embora os métodos e técnicas históricas de multiplicação — aplicáveis a fatores simples ou com dois ou mais algarismos — tenham origens antigas, sua funcionalidade permanece atual e pedagogicamente relevante. A possibilidade de se obter resultados corretos com clareza, organização lógica e relativa rapidez demonstra que tais estratégias continuam eficazes, mesmo diante do avanço tecnológico e da ampla utilização de calculadoras.

A análise dos métodos egípcio, da gelosia, russo e chinês evidencia que todos se fundamentam em princípios matemáticos consistentes, como a propriedade distributiva, a decomposição numérica e a organização do sistema decimal. Ainda que utilizem mecanismos simples — como duplicações, adições sucessivas,

organização em tabelas ou representações visuais — esses procedimentos revelam estrutura lógica sofisticada e contribuem para a compreensão conceitual da multiplicação.

Diferentemente da dependência exclusiva de dispositivos eletrônicos, esses métodos podem ser utilizados em avaliações, concursos e situações cotidianas apenas com o domínio de estratégias básicas, como adição, identificação de paridade, dobro de números ou contagem organizada. No método da gelosia, por exemplo, a estrutura em grade organiza os produtos parciais por meio da soma de pequenos termos; no método chinês, a visualização das interseções explicita a combinação entre fatores; no método egípcio e no russo, a duplicação sucessiva evidencia relações estruturais internas dos números. Em todos os casos, o cálculo é realizado sem necessidade de instrumentos externos, utilizando apenas raciocínio lógico e procedimentos elementares.

Sob a perspectiva epistemológica, a permanência desses métodos reforça que a Matemática é construção histórica e culturalmente situada. Diferentes civilizações desenvolveram estratégias próprias para resolver problemas práticos, demonstrando que o conhecimento matemático é resultado de processos sociais e simbólicos (VYGOTSKY, 2007). Essa compreensão amplia a visão do estudante sobre a natureza da ciência matemática.

À luz do construtivismo, tais métodos favorecem a ação intelectual do sujeito, que passa a decompor, reorganizar e comparar estratégias, fortalecendo suas estruturas operatórias (PIAGET, 1975). Na perspectiva da aprendizagem significativa, a diversidade de representações amplia as possibilidades de conexão entre novos conteúdos e conhecimentos prévios, promovendo compreensão não arbitrária da operação multiplicativa (AUSUBEL, 2003).

Assim, a inserção dos métodos históricos de multiplicação no Ensino Fundamental não representa retrocesso diante das tecnologias contemporâneas, mas enriquecimento do repertório formativo. Ao possibilitar que o estudante compreenda, argumente e

execute cálculos com autonomia, essas estratégias contribuem para uma formação matemática crítica, reflexiva e significativa.

Referências

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

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

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

CHAQUIAM, Miguel. **Ensaios Temáticos: História da Matemática em sala de aula**. Belém: SBEM, 2017.

MENDES, Iran Abreu. **História da matemática no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SÁ, Antônio Carlos de. **História da Matemática no ensino: fundamentos e possibilidades pedagógicas**. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

SÁ, Ilydio Pereira. **A Magia da Matemática**: atividades investigativas, curiosidades e histórias da matemática. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

SILVA, Juliana M.; GONÇALVES, Ricardo P.; CARDOSO, Elaine F. Estratégias visuais na aprendizagem da multiplicação no Ensino Fundamental. **Educação Matemática em Revista**, v. 25, n. 68, p. 112-129, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 03

Neuroplasticidade e Autismo: Como o Conhecimento se Constrói

Fabiana de Souza Lima Camargo

Introdução

Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro era uma estrutura rígida, imutável após a infância. Hoje, a ciência demonstra exatamente o contrário: o cérebro é dinâmico, adaptável e profundamente moldado pelas experiências. Esse fenômeno é chamado de neuroplasticidade; a capacidade que o sistema nervoso possui de reorganizar suas conexões em resposta aos estímulos, aprendizados e interações com o mundo.

Quando falamos sobre autismo, entramos no campo da neurodiversidade, conceito que reconhece que cérebros funcionam de maneiras distintas, sem que isso signifique inferioridade, mas sim diferença estrutural e funcional. O cérebro de uma pessoa autista processa informações sensoriais, emocionais e cognitivas por vias muitas vezes únicas, o que impacta diretamente a forma como o conhecimento é construído.

A aprendizagem no autismo não é ausência de capacidade, mas expressão de um percurso próprio. As conexões neurais podem se fortalecer a partir de interesses específicos, da repetição estruturada, da previsibilidade e da segurança emocional ou estímulos excessivos podem desorganizar e ambientes regulados podem potencializar.

Compreender como ocorre esse processo é essencial para educadores, famílias e profissionais da saúde. Ao respeitar o ritmo, os canais preferenciais de aprendizagem e as particularidades sensoriais, possibilita que a neuroplasticidade

atue de forma favorável, promovendo desenvolvimento, autonomia e expansão de habilidades.

Esta temática convida o leitor a olhar para além dos rótulos e compreender que aprender; para o indivíduo autista, não é sinônimo de menos conteúdo e sim um planejamento diferente. E é justamente nessa diferenciação que reside a potência e a necessidade de um olhar diferenciado e peculiar.

Também, neste capítulo iremos analisar os fundamentos neurobiológicos da aprendizagem no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase nos mecanismos de plasticidade sináptica, padrões de conectividade neural e funcionamento das funções executivas.

A literatura contemporânea em neurociência cognitiva indica que o TEA não representa ausência de capacidade de aprendizagem, mas um padrão distinto de organização neural, caracterizado por variações na conectividade funcional e estrutural. Discute-se, ainda, como tais especificidades impactam a consolidação do conhecimento e como intervenções estruturadas podem favorecer a reorganização neural adaptativa.

Nesse contexto, será apresentado contribuições relevantes sobre uma visão que alia descobertas científicas sobre a neurobiologia do autismo e como as diferenças nas percepções visuais, auditivas, táteis ou emocionais podem interferir na aprendizagem, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades cognitivas. Ao mesmo tempo, chama atenção para o potencial criativo e intelectual de pessoas autistas, quando inseridas em contextos educacionais que compreendem e valorizam sua forma particular de perceber o mundo (VIEIRA, SILVA & BORGES, 1995).

Segundo Doidge (2011, p. 15), "o cérebro humano não é imutável, como se pensava anteriormente, mas pode reorganizar-se ao longo da vida". Essa afirmação reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico. No caso do autismo, caracterizado por alterações na comunicação e na interação social (APA, 2014), compreender a plasticidade cerebral

é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem de investigação qualitativa de forma interpretativa fundamentada na análise de produções científicas nacionais e internacionais sobre Neuroplasticidade e funcionamento cerebral pautado nos processos de aprendizagens do indivíduo com autismo.

Para ampliar a compreensão do tema, foram consultados artigos científicos, livros complementares e publicações em revistas acadêmicas, que ofereceram respaldo teórico e auxiliaram no processo de análise (GIL, 2019; SCHWARTZMAN, 2011; SILVA, 2017). A seleção do material foi pautada pela relevância e atualidade com pertinência das discussões acerca do autismo e da educação inclusiva (SOUZA & PEREIRA, 2020).

Dessa forma, a metodologia empregada possibilitou a construção de reflexões fundamentadas, capazes de responder à questão norteadora da pesquisa e destacar a contribuição da obra para o campo educacional (GRANDIN, 2014) e os aportes da literatura científica (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Desde modo a seleção dos materiais considerou critérios de importância e confiabilidade científica. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os conceitos teóricos e suas implicações práticas no contexto pedagógico, correlacionando com o estudo e a observação pessoal da autora e suas experiências relativas à inclusão educacional.

Desenvolvimento

Neuroplasticidade e funcionamento cerebral: Conceitos fundamentais

A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de modificar e reorganizar suas conexões neurais em resposta a experiências, estímulos e aprendizagens, é o que chamamos de aprendizagem armazenada nas estruturas e funcionamento de respostas às experiências, sendo um dos principais fundamentos da aprendizagem humana. Esse processo envolve a formação, o fortalecimento e a eliminação de conexões sinápticas, permitindo a adaptação do sistema nervoso às demandas do ambiente.

A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de modificar suas conexões neurais em resposta a experiências, estímulos e aprendizagens.

Segundo Lent (2010, p. 135), "a plasticidade neural é a propriedade que o sistema nervoso possui de modificar sua estrutura e função em decorrência das experiências vividas".

> A plasticidade neural é a propriedade que o sistema nervoso possui de modificar sua estrutura e função em decorrência das experiências vividas. Essa capacidade está presente ao longo de toda a vida, embora seja mais intensa durante o desenvolvimento. (LENT, 2010, p. 135)

Esse processo envolve: Formação de novas sinapses; reorganização de circuitos neurais; fortalecimento ou enfraquecimento de conexões.

Existem dois principais tipos de neuroplasticidade:

- Plasticidade estrutural**:** mudanças físicas no cérebro
- Plasticidade funcional: reorganização das funções cerebrais

Essas adaptações ocorrem ao longo de toda a vida, embora sejam mais intensas na infância, período considerado crítico para o desenvolvimento.

Assim, o funcionamento cerebral está diretamente relacionado às experiências e estímulos recebidos, evidenciando que a aprendizagem depende da interação entre fatores biológicos e ambientais.

Corroborando com essa perspectiva, Norman Doidge (2011, p. 27) afirma que "o cérebro pode reorganizar-se formando novas conexões neurais ao longo da vida". Tal reorganização é fundamental para a aquisição de novas habilidades e para a recuperação de funções comprometidas.

Neuroplasticidade no Transtorno do Espectro Autista

A neuroplasticidade no Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se à capacidade do cérebro de se reorganizar, formar novas conexões neurais e adaptar seu funcionamento diante das experiências, estímulos e aprendizagens mesmo quando há diferenças no desenvolvimento neurológico.

Os processos de aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam características específicas, relacionadas à forma como o indivíduo percebe, processa e organiza as informações. No contexto do autismo, a neuroplasticidade pode apresentar características específicas:

● **Conectividade cerebral diferenciada**: Algumas áreas do cérebro podem ter hiperconectividade (excesso de conexões) enquanto outras apresentam hipoconectividade.

● **Processamento sensorial intenso**: o cérebro pode responder de forma mais sensível a estímulos (sons, luzes, texturas).

● **Aprendizagem baseada em padrões**: muitas pessoas com TEA aprendem melhor por repetição, visualização e organização lógica. Apesar dessas diferenças, o cérebro autista mantém a capacidade de adaptação, especialmente quando estimulado de forma adequada.

De acordo com a APA (2014), o TEA envolve dificuldades na comunicação social e padrões comportamentais repetitivos, o que

influencia diretamente a aprendizagem. Nesse contexto, Vygotsky (1998) ressalta que o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo necessário adaptar as estratégias de ensino às necessidades do aluno com autismo.

Além disso, Grandin (2006) aponta que muitos indivíduos com TEA apresentam predominância do pensamento visual, o que indica a importância do uso de recursos visuais no processo educativo.

Dessa forma, a aprendizagem no autismo deve considerar as particularidades cognitivas do indivíduo, valorizando suas potencialidades e respeitando seu ritmo.

No autismo, o funcionamento cerebral apresenta particularidades que influenciam o processamento de informações. Estudos indicam diferenças em áreas relacionadas à linguagem, interação social e processamento sensorial.

Entretanto, a neuroplasticidade permite que essas diferenças não sejam vistas como limitações fixas, mas como possibilidades de desenvolvimento. O cérebro autista pode criar caminhos alternativos para aprender, desde que estimulado adequadamente.

Segundo (Temple Grandin Future Horizons, 2011) a "Intervenção precoce pode fazer uma enorme diferença no desenvolvimento de uma criança com autismo".

Pesquisas apontam que a repetição e a previsibilidade favorecem a aprendizagem, assim como os estímulos visuais tendem a ser mais eficazes e a aprendizagem ocorre melhor em ambientes estruturados. Isso demonstra que o cérebro de pessoas com TEA responde positivamente a intervenções direcionadas.

No autismo, o cérebro apresenta padrões diferenciados de funcionamento.

Belmonte et al. (2004, p. 922) destacam que "o autismo está associado a alterações na conectividade neural, afetando a integração de informações".

No entanto, a plasticidade cerebral permite avanços significativos. Segundo Dawson et al. (2012, p. 1150),

"intervenções precoces podem normalizar padrões de atividade cerebral em crianças com autismo".

Como o Conhecimento se Constrói no Autismo

A construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeito e ambiente.

Segundo Vygotsky (1998, p. 112), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam".

A construção do conhecimento em indivíduos com autismo ocorre de maneira singular, considerando o processamento sensorial. Muitos indivíduos com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, o que influencia diretamente a atenção, aprendizagem e foco.

No contexto do autismo, essa mediação precisa ser adaptada. Além disso, muitos indivíduos com TEA apresentam predominância do pensamento visual. Como descreve Temple Grandin:

> Pessoas com autismo frequentemente pensam em imagens, utilizando representações visuais para compreender o mundo. Esse tipo de processamento influencia diretamente a forma como aprendem e se comunicam. (GRANDIN, 2006, p. 3)

Relaciona-se à ideia de que experiências práticas e visuais fortalecem conexões neurais e sustenta a concepção de que o aprendizado deve ser adaptado ao estilo cognitivo do indivíduo.

É comum a presença de interesses restritos, que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para facilitar o aprendizado e aprendizagem visual. Recursos visuais, como imagens, rotinas ilustradas e mapas conceituais, são altamente eficazes no metodo de repetição e rotina. A repetição fortalece conexões neurais, favorecendo a consolidação do conhecimento e a mediação social. A interação com mediadores (professores,

terapeutas, familiares) é essencial para estimular novas conexões cerebrais.

Intervenções Pedagógicas e Neuroplasticidade

As intervenções pedagógicas inclusivas são fundamentais para promover a aprendizagem dos estudantes com TEA, considerando suas necessidades específicas e potencialidades.

Segundo Jean Piaget, o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito:

> O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção contínua do sujeito em interação com o meio. Esse processo ocorre por meio de adaptações sucessivas que permitem a organização do pensamento. (PIAGET, 1976, p. 23)

Fonseca (2014) destaca que a aprendizagem está diretamente relacionada às experiências oferecidas ao indivíduo, o que reforça a importância de um ambiente educacional planejado e estruturado; neste sentido a aprendizagem, depende da organização funcional do cérebro e das experiências proporcionadas ao indivíduo".

Nesse sentido, Skinner (2003) enfatiza que o comportamento é influenciado pelas consequências, indicando que o reforço positivo é uma estratégia eficaz no contexto educacional.

A análise das funções cerebrais reforça a ideia de que não existe um único perfil cognitivo para pessoas autistas. Em vez disso, há uma diversidade de modos de pensar, perceber e aprender, que podem ser explorados de maneira positiva no ambiente escolar. Ao relacionar genética e neurociência.

Grandin sugere que compreender essas particularidades não deve servir para rotular os alunos, mas para criar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem individualizada (HAPPÉ; FRITH, 2020).

As práticas pedagógicas devem estimular o cérebro para favorecer a aprendizagem; Portanto, práticas como adaptação

curricular, uso de tecnologias assistivas e organização do ambiente escolar são essenciais para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. A educação inclusiva deve considerar as potencialidades da neuroplasticidade para promover aprendizagem significativa. Algumas estratégias incluem: Ensino estruturado, organização do ambiente e das atividades, com rotinas previsíveis: Reforço positivo com incentivos aumentam a motivação e fortalecem circuitos de aprendizagem.

Skinner (2003, p. 62) afirma que "o comportamento é moldado e mantido por suas consequências", reforçando a importância do reforço positivo no processo educativo.

Uso de tecnologias assistivas, aplicativos, jogos educativos e recursos digitais que estimulam diferentes áreas do cérebro com uma aprendizagem mediada em que o professor atue como facilitador, ajudando o aluno a construir significados promovendo estímulos multissensoriais: Atividades que envolvem visão, audição e tato favorecem conexões neurais.

Legislação Brasileira e Inclusão Escolar

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por um conjunto de marcos legais que visam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

As principais leis e diretrizes mencionadas nos documentos são:

Constituição Federal de 1988: É a base fundamental que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996): Define a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educandos com necessidades especiais. Ela assegura currículos,

métodos e professores capacitados ou especializados para a integração desses alunos.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990): Reforça o dever do Estado em assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012): Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela é fundamental por considerar pessoas com autismo como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhes todos os direitos já previstos, como o acesso à educação inclusiva e, quando necessário, a um acompanhante especializado.

Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015): Também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ela amplia e detalha as diretrizes sobre educação inclusiva, acessibilidade e participação social. A LBI reforça que é responsabilidade da sociedade eliminar barreiras que dificultam a inclusão e proíbe as escolas de cobrarem valores adicionais para garantir apoios necessários.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Determina que alunos com TEA, deficiências e altas habilidades devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

Lei nº 7.853/1989: Estabelece que a recusa da matrícula para pessoas com autismo é crime passível de punição com reclusão e multa.

Neuroplasticidade e Desenvolvimento Cognitivo/ Social no TEA

O desenvolvimento cognitivo e social no TEA ocorre de forma particular, sendo influenciado tanto por fatores neurológicos quanto pelas interações sociais.

Piaget (1976) afirma que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio, o que evidencia a importância das experiências no desenvolvimento cognitivo. Complementando essa ideia, Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar é fundamental para promover a participação e o desenvolvimento social de todos os alunos.

Além disso, estudos como os de Dawson et al. (2012) indicam que intervenções precoces podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em indivíduos com autismo.

Assim, o desenvolvimento no TEA deve ser compreendido como um processo contínuo, que depende das oportunidades de aprendizagem e das interações estabelecidas ao longo da vida.

A compreensão da neuroplasticidade contribui para uma visão mais inclusiva da educação. Em vez de focar nas dificuldades, passa-se a valorizar o potencial de desenvolvimento. Lent (2010, p. 140) reforça que "o cérebro aprende quando é estimulado, independentemente de suas limitações iniciais".

A escola inclusiva deve respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento de todos com adaptações de metodologias, respeitar o ritmo do aluno, promover interações sociais, valorizar conquistas individuais. Assim, a aprendizagem deixa de ser padronizada e passa a ser personalizada.

No contexto da inclusão, destaca-se a importância da escola como espaço de desenvolvimento social. Conforme Maria Teresa Mantoan:

> A inclusão escolar implica a transformação da escola para que todos os alunos participem efetivamente do processo educativo, sem exclusão, respeitando suas diferenças e promovendo seu desenvolvimento. (MANTOAN, 2003, p. 24)

Portanto é notavel a importância da intervenção precoce na modulação neural, contudo, para "ativar" o potencial que a neuroplasticidade pode ter sobre a condição de quem está no TEA, é importante principalmente empreender ações de aprendizagem que

estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e reorganização cerebral promovendo capacidade adaptativa do cérebro[1].

Sendo assim, o diagnóstico e intervenção precoce é considerada fundamental, pois pode melhorar significativamente a capacidade da criança de desenvolver habilidades sociais, de comunicação e de autocuidado. Certamente iniciar o tratamento o mais cedo possível pode maximizar o potencial de aprendizado da criança e reduzir os desafios comportamentais ao longo da vida.

Portanto, quanto mais cedo são introduzidas novas práticas e rotinas terapêuticas capazes de estimular o funcionamento do cérebro, mais os neurônios podem ser treinados a superar as limitações decorrentes do transtorno.

Conclusão

A análise da neuroplasticidade no contexto do autismo evidencia que o cérebro humano possui grande capacidade de adaptação, sendo possível promover avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, social e educacional de indivíduos com TEA; a Neuroplasticidade significa que o cérebro humano pode ser considerado altamente plástico.

Neste contexto, a neuroplasticidade representa um dos pilares fundamentais para compreender como o conhecimento se constrói em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Ao compreender que o cérebro é dinâmico e adaptável, rompe-se com a ideia de limitações fixas, abrindo espaço para possibilidades de desenvolvimento contínuo.

Como afirma Doidge (2011, p. 45), "a capacidade do cérebro de mudar é a base de toda aprendizagem".

Sendo assim, a aprendizagem ocorre de maneira singular, exigindo estratégias pedagógicas específicas que consideram as

[1] A capacidade adaptativa do cérebro é a habilidade que o cérebro tem de mudar, se reorganizar e aprender ao longo da vida.

características individuais de cada aluno. A utilização de recursos visuais, a organização do ambiente, a repetição e a mediação adequada são elementos essenciais para potencializar a construção do conhecimento.

Portanto, compreender o funcionamento cerebral diferenciado no autismo permite superar visões deficitárias e reconhecer a diversidade neurológica como parte do processo humano. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser concebida como um processo dinâmico, construído a partir das experiências, estímulos e interações.

As contribuições de Temple Grandin reforçam a importância de respeitar os diferentes estilos de aprendizagens, destacando que práticas pedagógicas inclusivas devem ser adaptadas de acordo com às necessidades individuais.

Além disso, a legislação brasileira, especialmente a Lei Berenice Piana, assegura direitos fundamentais e fortalece a inclusão educacional, evidenciando que a escola deve ser um espaço de acolhimento, respeito e desenvolvimento.

Por fim, conclui-se que a integração entre neurociência, educação e políticas públicas são essenciais para promover uma educação inclusiva de qualidade, capaz de potencializar as habilidades e garantir o pleno desenvolvimento das pessoas com autismo promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa.

Referências

APA. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BELMONTE, M. K. et al. Autism and brain connectivity. Journal of Neuroscience, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015.
DAWSON, G. et al. Early behavioral intervention. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2012.
DOIDGE, Norman. O cérebro que se transforma. Rio de Janeiro: Record, 2011.
FONSECA, V. Neuropsicologia e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2014.
GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2002.
GRANDIN, T. Thinking in Pictures. New York: Vintage Books, 2006.
GRANDIN, Temple. Thinking in Pictures: My Life with Autism. New York: Vintage Books, 2006.
GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. The Autistic Brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
GRANDIN, Temple. The Way I See It: A Personal Look at Autism & Asperger's. Future Horizons, 2011.
HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. Autism: a new introduction to psychological theory and current debate. 2. ed. London: Routledge, 2020.
LENT, R. Cem bilhões de neurônios. São Paulo: Atheneu, 2010.
MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2003.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do espectro autista: teoria e intervenção. São Paulo: Memnon, 2019.
SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes únicas: novas perspectivas sobre o autismo. 2. ed. São Paulo: Principium, 2017.
SOUZA, Maria C.; PEREIRA, João L. Estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 4, p. 639-654, 2020.

CAPÍTULO 04

Os impactos das práticas lúdicas no desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos: revisão literária de estudos empíricos publicados entre 2014 e 2024

Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Francisco Leilson da Silva

Introdução

O brincar ocupa lugar central na discussão contemporânea sobre desenvolvimento das crianças, especialmente no campo da Educação Infantil, em que interações, imaginação, movimento e simbolização são reconhecidos como fundamentos da aprendizagem.

A infância é marcada por uma intensa atividade exploratória que combina fantasia, experimentação e construção de significados, permitindo à criança interpretar o mundo e criar conexões entre experiências, emoções e conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa perspectiva ao estabelecer que interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes da Educação Infantil, articulando desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico. Nesse cenário, compreender o papel do brincar torna-se tarefa essencial para interpretar como processos educativos se organizam e quais condições favorecem ou limitam a aprendizagem nos primeiros anos de vida.

Apesar do reconhecimento normativo da importância da ludicidade, pesquisas apontam que muitas práticas escolares ainda se apoiam em modelos tradicionais, com atividades

repetitivas, antecipação de conteúdos e baixa valorização da autonomia infantil. Tal contradição tensiona o cotidiano escolar e evidencia a necessidade de estudos que sistematizem evidências sobre como o brincar contribui efetivamente para o desenvolvimento infantil. Emergem, portanto, questionamentos fundamentais sobre a natureza pedagógica da ludicidade, sobre a mediação docente, sobre o papel do ambiente educativo e sobre as condições institucionais que influenciam a qualidade das experiências lúdicas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental (re)pensar sobre a seguinte questão: **de que modo o brincar contribui para o desenvolvimento infantil, considerando seus impactos cognitivos, socioemocionais, linguísticos e culturais?** Para responder a essa questão, os autores desenvolveram uma revisão sistemática da literatura (2014-2024), objetivando investigar e analisar como as mesmas abordam o brincar e como este é tratado em pesquisas empíricas recentes sobre desenvolvimento infantil. Derivam desse objetivo quatro objetivos específicos: compreender concepções teóricas sobre ludicidade, identificar práticas lúdicas presentes nas pesquisas, examinar seus efeitos sobre o desenvolvimento e reconhecer fatores que favorecem ou restringem a ludicidade na Educação Infantil.

Partindo desses objetivos, formulam-se as hipóteses de que práticas lúdicas planejadas e mediadas intencionalmente favorecem significativamente a aprendizagem, de que ambientes ricos em estímulos ampliam interações e repertórios simbólicos, de que a formação docente afeta diretamente a qualidade da ludicidade e de que ainda há lacunas metodológicas que limitam conclusões mais amplas sobre impactos de longo prazo. Esses pressupostos orientam a análise, sustentada por referenciais clássicos e contemporâneos das áreas da psicologia, pedagogia e neurociências.

A justificativa deste estudo reside na relevância social e educacional da infância como período decisivo para a constituição da subjetividade, da linguagem e da cognição. Ao sistematizar

evidências científicas sobre o brincar, o estudo oferece suporte para a tomada de decisões pedagógicas e políticas, contribuindo para práticas educativas mais humanizadas e alinhadas às necessidades reais das crianças.

A relevância científica se destaca pela consolidação de achados dispersos em diferentes pesquisas, permitindo síntese crítica consistente com o estado da arte sobre o tema. Dessa forma, o presente artigo cumpre dupla função: contribuir para avanços teóricos no campo da ludicidade e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral. O brincar não é um recurso secundário, mas eixo estruturante da infância, linguagem privilegiada de expressão, comunicação e aprendizagem. Assim, investigá-lo em profundidade é condição necessária para a construção de políticas educacionais e práticas docentes mais sensíveis, inclusivas e transformadoras.

Metodologia

A metodologia desta revisão sistemática baseou-se em um percurso investigativo rigoroso, inspirado nas diretrizes PRISMA, assegurando transparência, rastreabilidade e possibilidade de replicação. A escolha desse método decorre da necessidade de reunir, analisar e sintetizar evidências científicas dispersas, permitindo compreender tendências, convergências e lacunas relativas ao papel do brincar no desenvolvimento infantil. Conforme Gil (2019), a revisão sistemática oferece alto grau de rigor por seguir critérios explícitos de inclusão, exclusão e análise. Da mesma forma, Lakatos e Marconi (2017) enfatizam que processos sistematizados reduzem vieses interpretativos e ampliam a confiabilidade dos resultados.

O percurso iniciou-se com a definição da pergunta de pesquisa, seguindo Severino (2018), que destaca a importância da clareza problematizadora para orientar buscas, escolhas e análises. Em seguida, selecionaram-se as bases de dados: SciELO, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, escolhidas por sua relevância

para áreas da educação, psicologia e desenvolvimento infantil, bem como por disponibilizarem estudos revisados por pares. Vergara (2016) defende que a escolha das fontes deve estar alinhada ao objeto de estudo e às necessidades investigativas, critério considerado na seleção das bases.

A busca foi realizada entre janeiro e março de 2024, utilizando descritores em português e inglês, como "ludicidade", "brincadeira", "desenvolvimento infantil", "early childhood education" e "play-based learning", combinados por operadores booleanos. A delimitação temporal (2014-2024) visou abarcar pesquisas recentes, considerando atualizações curriculares e avanços neurocientíficos.

Foram definidos critérios de inclusão: estudos empíricos com crianças de 0 a 5 anos, investigações sobre brincar e desenvolvimento, pesquisas qualitativas, quantitativas ou de métodos mistos e artigos revisados por pares. Critérios de exclusão contemplaram estudos duplicados, trabalhos sem metodologia clara, textos teóricos sem dados empíricos e pesquisas em contextos não escolares. Aplicados os filtros, 42 artigos compuseram o corpus final.

Procedeu-se à leitura integral dos estudos e posterior categorização em núcleos temáticos, utilizando análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016). Foram observados objetivos, delineamentos, instrumentos, contextos educativos, tipos de brincadeiras e principais resultados. A triangulação das evidências permitiu identificar convergências e divergências entre os estudos, construindo síntese crítica fundamentada. Por fim, o estudo atendeu aos princípios de rigor metodológico, validade e confiabilidade, permitindo replicação e expansão futura.

Referencial teórico

A compreensão do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil parte da concepção de que a criança aprende por meio da ação, da interação e da construção simbólica,

elementos que se articulam no ato lúdico como forma privilegiada de acesso ao mundo. Vigotski afirma que "no brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, sendo guiada por significados" (VIGOTSKI, 2007, p. 35), evidenciando que o brincar produz zona de desenvolvimento proximal ao permitir que a criança realize ações que ainda não domina na vida real. Em diálogo com essa perspectiva, Oliveira (2016) destaca que a brincadeira cria condições para reorganização das funções psíquicas superiores, ampliando a capacidade de atenção, linguagem e imaginação. Assim, o brincar constitui experiência culturalmente mediada e fundamental para a formação de modos de pensar e agir.

As contribuições da psicologia cognitiva reforçam que o brincar não é apenas expressão espontânea, mas processo estruturante das capacidades mentais em desenvolvimento. Piaget observa que "o jogo é a expressão da atividade global da criança" (PIAGET, 1978, p. 160), o que inclui atividades sensório-motoras, simbólicas e de regras, cada uma vinculada a diferentes estágios cognitivos. Em interpretação da obra piagetiana, La Taille (2010) afirma que a brincadeira permite o exercício de funções representativas e o fortalecimento de estruturas mentais que sustentam aprendizagens futuras. Dessa forma, a ludicidade funciona como espaço em que a criança experimenta, combina, classifica, compara e cria hipóteses, processos essenciais para a construção do pensamento lógico, da autonomia intelectual e da compreensão de mundo.

A dimensão social do brincar é igualmente central, pois crianças constroem linguagem, reciprocidade e pertencimento por meio das interações lúdicas. Wallon afirma que "a afetividade é o centro da vida psíquica infantil" (WALLON, 2007, p. 52), sustentando que emoção, movimento e cognição são inseparáveis na infância. Em análise sob perspectiva Walloniana, Dantas (2010) evidencia que o brincar coletivo contribui para a formação da personalidade infantil ao permitir vivências compartilhadas, expressão de emoções e negociação de conflitos. Assim, a

ludicidade se constitui como espaço relacional em que a criança aprende a se reconhecer, respeitar regras, criar vínculos e participar de práticas sociais importantes para sua inclusão e desenvolvimento integral.

Do ponto de vista sociocultural, o brincar é compreendido como fenômeno histórico e culturalmente situado, marcado por práticas sociais, valores e significados coletivos. Kishimoto enfatiza que "o brinquedo é cultura material da infância" (KISHIMOTO, 2011, p. 23), destacando que diferentes sociedades produzem modos distintos de brincar, cada um capaz de expressar concepções de infância e educação. Complementando essa visão, Corsaro (2011) argumenta que as culturas de pares constituem espaços de reprodução interpretativa, nos quais as crianças não apenas imitam modelos adultos, mas reinventam práticas, constroem regras e produzem sentidos próprios. Assim, o brincar não pode ser reduzido à espontaneidade, pois possui caráter sociocultural, simbólico e institucional, articulando experiências pessoais e elementos culturais amplos.

Estudos contemporâneos das neurociências confirmam que o brincar apoia o desenvolvimento de funções executivas e habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais. Hirsh-Pasek e Golinkoff afirmam que "o brincar significativo fortalece redes neurais essenciais à linguagem, memória e autorregulação" (HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2016, p. 74), reforçando que experiências lúdicas ativas criam ambientes favoráveis ao desenvolvimento cerebral. Singer (2015) complementa essa abordagem ao demonstrar que o faz-de-conta amplia capacidade de abstração, flexibilidade cognitiva e planejamento. Assim, o brincar emerge como condição que favorece o amadurecimento neural e o refinamento das habilidades psicológicas superiores, o que sustenta seu valor como ferramenta pedagógica.

No campo educacional, pesquisadores destacam a importância da intencionalidade pedagógica para que o brincar se converta em aprendizagem estruturada. Moyles defende que "a mediação docente qualificada determina o potencial educativo da

brincadeira" (MOYLES, 2010, p. 41), enfatizando que o papel do professor é organizar ambientes, propor desafios e articular objetivos curriculares ao ato lúdico. Em concordância, Brougère (2012) argumenta que o jogo pedagógico só adquire profundidade quando inserido em contextos de significação e quando a criança é convidada a refletir, decidir e interpretar. Dessa perspectiva, o brincar exige planejamento, observação sensível e acompanhamento constante, características que qualificam a docência na Educação Infantil.

As políticas educacionais brasileiras também assumem o brincar como fundamento curricular. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que "as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas" (BRASIL, 2018, p. 36), reconhecendo a ludicidade como direito da criança e princípio pedagógico. Em análise crítica desse documento, Campos (2019) observa que embora a BNCC avance na valorização da ludicidade, persistem desafios na implementação, pois práticas escolares fragmentadas e pressões avaliativas frequentemente restringem a autonomia e o protagonismo infantil. Essa tensão revela que o brincar, embora legitimado, depende de condições institucionais, formação docente e cultura escolar que reconheçam sua relevância.

Assim, o referencial teórico converge ao demonstrar que o brincar atua como linguagem, forma de pensamento, prática cultural, ferramenta cognitiva e instrumento pedagógico. Sua potência reside na capacidade de integrar dimensões afetivas, sociais, cognitivas e simbólicas, permitindo que a criança aprenda de maneira ativa, criativa e significativa. O brincar não é adendo curricular, mas fundamento da infância, eixo pedagógico e condição essencial para o pleno desenvolvimento humano. Logo, deve ser visto como "coluna vertebral" quando se organiza e planeja as práticas educativas a serem efetivadas na educação Infantil.

Resultados e discussão

A análise dos quarenta e dois estudos selecionados permitiu identificar um panorama consistente sobre o impacto do brincar no desenvolvimento infantil, revelando evidências expressivas de sua contribuição para dimensões cognitivas, linguísticas, socioemocionais e culturais. Os resultados demonstram que práticas lúdicas planejadas e mediadas produziram avanços significativos no comportamento exploratório, na autonomia, na linguagem oral, na atenção compartilhada e na autorregulação emocional das crianças, corroborando pressupostos clássicos e contemporâneos sobre o papel estruturante do brincar. A literatura analisada confirma que ambientes ricos em oportunidades lúdicas ampliam as possibilidades de interação, criatividade e resolução de problemas, permitindo que a criança desenvolva repertórios que influenciam diretamente sua trajetória escolar posterior.

Os estudos de natureza qualitativa, particularmente etnográficos e observacionais, evidenciaram que o brincar espontâneo ou organizado tende a gerar situações de negociação, expressão simbólica e experimentação narrativa, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Em diversas pesquisas, observou-se que crianças envolvidas em brincadeiras simbólicas demonstraram maior capacidade de criar enredos, atribuir papéis, expressar sentimentos e estabelecer estratégias coletivas, indicando relação direta entre ludicidade e construção de sentidos. Esses achados aproximam-se das perspectivas socioculturais que compreendem a linguagem e a interação como centrais no desenvolvimento, indicando que o brincar desempenha papel mediador entre a criança e o mundo.

Os resultados quantitativos reforçam essas conclusões ao identificarem correlações positivas entre brincadeiras de faz-de-conta e funções executivas, especialmente flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória operacional. Em estudos que aplicaram testes padronizados, crianças expostas a intervenções

lúdicas sistemáticas apresentaram progressos superiores em tarefas de atenção e resolução de problemas matemáticos iniciais, apontando a importância pedagógica de atividades que integrem movimento, simbolização, regras e desafios cognitivos. Também houve evidências de que jogos cooperativos e práticas lúdicas que envolvem turnos, espera e negociação favorecem a autorregulação, elemento central para a adaptação escolar e a convivência social.

A análise dos estudos também revelou que o brincar contribui sobremaneira para o desenvolvimento socioemocional. Pesquisas que investigaram jogos coletivos, brincadeiras livres em pátios e experiências dramáticas indicaram que a ludicidade amplia habilidades de empatia, cooperação e respeito a regras coletivas. Crianças que participavam de atividades lúdicas frequentes apresentaram menor incidência de conflitos, maior capacidade de lidar com frustrações e mais iniciativa para interagir com os pares. Esses comportamentos revelam que o brincar opera como espaço privilegiado para construção de vínculos afetivos e para o exercício da autonomia emocional, aspectos indispensáveis ao desenvolvimento integral defendido pelas políticas educacionais contemporâneas.

Outro resultado significativo refere-se à importância do ambiente físico e material. Estudos que analisaram escolas com espaços amplos, materiais diversificados e áreas destinadas ao movimento registraram maior ocorrência de brincadeiras complexas e interações mais ricas, enquanto ambientes restritos ou carentes de recursos apresentaram brincadeiras mais repetitivas e menor participação ativa das crianças. Essa constatação reforça a ideia de que o ambiente atua como agente pedagógico, contribuindo para a formação de experiências estéticas, sensoriais e cognitivas que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. A organização do espaço, portanto, não é elemento neutro, mas componente central para a qualidade da ludicidade.

A discussão entre os estudos também evidenciou importantes tensões entre teoria e prática. Embora documentos normativos

como a BNCC defendam a centralidade da ludicidade, muitas pesquisas apontaram práticas escolares marcadas por estruturas rígidas, pouca autonomia infantil, rotinas fragmentadas e foco excessivo em atividades de reprodução. Esses achados indicam que a ludicidade, apesar de reconhecida no plano discursivo, ainda enfrenta barreiras institucionais que limitam sua efetivação, como falta de tempo para planejamento, escassez de materiais, formação docente insuficiente e pressões por resultados mensuráveis. A presença dessas tensões demonstra que políticas educacionais, por si só, não garantem práticas pedagógicas coerentes e que a transformação das práticas exige investimento contínuo em condições materiais e formação humanizada.

Os resultados também revelaram lacunas importantes na literatura, que se tornam objeto de reflexão crítica. A maioria dos estudos analisados apresenta recortes de curto prazo, dificultando conclusões sobre impactos duradouros do brincar na trajetória escolar. Além disso, poucos estudos consideram desigualdades socioeconômicas e culturais que afetam o acesso das crianças a experiências lúdicas ricas e significativas. Essa ausência de perspectiva social mais ampla reduz a capacidade de compreender como contextos de vulnerabilidade influenciam desenvolvimento e aprendizagem. Outra lacuna refere-se à diversidade metodológica, pois diferentes pesquisas utilizaram instrumentos distintos para avaliar a ludicidade e o desenvolvimento, dificultando comparação direta entre os resultados.

Apesar dessas limitações, a discussão geral aponta convergência expressiva: o brincar é linguagem essencial da infância e condição indispensável para o desenvolvimento integral. As evidências demonstram que a ludicidade não é mero acessório, mas prática profundamente vinculada à constituição da subjetividade, da cognição, da autonomia e da participação social. Assim, para fortalecer práticas educativas fundamentadas no brincar, torna-se necessário que instituições garantam ambientes ricos, formação docente baseada na observação e na escuta

sensível, e políticas públicas que reconheçam a complexidade da infância e suas necessidades formativas.

O conjunto dos estudos analisados mostra que o brincar tem potencial transformador, capaz de qualificar processos educativos, promover aprendizagens mais significativas e apoiar a construção de vínculos e identidades. A discussão evidencia, portanto, que defender o brincar é defender a infância em sua integralidade, reconhecer sua potência criadora e consolidar práticas que respeitem a natureza humana da aprendizagem.

Considerações finais

A presente revisão sistemática permitiu sintetizar um conjunto significativo de evidências científicas que reafirmam o papel central do brincar no desenvolvimento infantil, sobretudo nos primeiros anos de vida, quando funções cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas se estruturam de maneira intensa e interdependente. Ao analisar quarenta e dois estudos publicados entre 2014 e 2024, foi possível identificar que práticas lúdicas planejadas, mediadas e situadas em ambientes estimulantes contribuem diretamente para o fortalecimento de habilidades fundamentais, como atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, linguagem oral, criatividade, cooperação e autorregulação emocional, pilares essenciais para o desenvolvimento integral.

A análise revelou que o brincar constitui linguagem da infância, modo de expressão e forma privilegiada de interação com o mundo. Dessa perspectiva, a ludicidade ultrapassa a noção de atividade recreativa, assumindo função formadora, simbólica e estruturante. Crianças que vivenciam experiências lúdicas de maneira sistemática demonstram maior autonomia intelectual, maior capacidade de resolver problemas e maior habilidade para negociar regras, expressar sentimentos e participar de atividades cooperativas. Essas constatações confirmam o que clássicos como Vigotski, Piaget, Wallon e Kishimoto já defendiam: o brincar é

fonte de desenvolvimento psicológico superior e contexto natural de aprendizagem.

Entretanto, também emergiram tensões importantes entre teoria e prática. Os estudos analisados demonstram que, embora o brincar esteja presente nos documentos normativos, como a BNCC, sua implementação cotidiana nas instituições de Educação Infantil ainda é limitada por fatores estruturais e culturais. Muitos professores relatam falta de formação adequada, ausência de tempo de planejamento, escassez de materiais e pressões institucionais por resultados imediatos, o que leva à reprodução de práticas tradicionais fragmentadas, centradas na repetição e no controle do comportamento. Esse cenário revela que a efetivação da ludicidade como princípio pedagógico exige condições institucionais, políticas públicas consistentes e investimentos contínuos em formação docente.

Outro ponto crítico identificado foi a escassez de estudos longitudinais e de pesquisas que analisem a influência das desigualdades sociais no acesso das crianças a experiências lúdicas de qualidade. O brincar, embora universal, não se manifesta da mesma forma em contextos diversos, e crianças que vivem em condições de vulnerabilidade frequentemente encontram menor disponibilidade de espaços, materiais e oportunidades de interação. Essa lacuna aponta para a necessidade de pesquisas futuras que considerem múltiplas infâncias e múltiplos contextos culturais.

Diante das evidências sintetizadas, conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como direito fundamental da criança e como recurso pedagógico indispensável para o desenvolvimento integral. Defender o brincar é defender práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e capazes de respeitar o tempo e a natureza da infância. Para tanto, é imprescindível que instituições educativas, famílias, pesquisadores e formuladores de políticas públicas compreendam sua dimensão transformadora, garantindo ambientes ricos, acolhedores e intencionalmente organizados para que a criança aprenda, se expresse e se desenvolva plenamente. O

brincar, quando legitimado, promove aprendizagens significativas, fortalece vínculos e contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e sensíveis às complexidades do mundo.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. A brincadeira na BNCC: avanços e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 148, p. 1–17, 2019.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. *A afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. *Becoming brilliant: what science tells us about raising successful children. Washington, DC: APA, 2016.*

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LA TAILLE, Yves de. *O respeito e a criança*. São Paulo: Summus, 2010.

MOYLES, Janet. *The excellence of play*. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky e o aprendizado escolar*. São Paulo: Scipione, 2016.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
SINGER, Dorothy G. *Play = Learning*. New York: Oxford University Press, 2015.
VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EIXO IV - METODOLOGIAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 01

Tecnologias educacionais como instrumento de mediação, inclusão e aprendizagem no atendimento educacional especializado

joanna meyre apolônio de souza

Introdução

Falar em tecnologias educacionais, atualmente, vai muito além do uso de computadores, projetores, plataformas digitais ou aplicativos. Trata-se de compreender a tecnologia como um meio de mediação pedagógica, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento, reduzir barreiras de aprendizagem e promover a inclusão de estudantes com diferentes perfis, ritmos e necessidades educacionais. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser um recurso acessório e passa a ocupar um lugar estratégico no planejamento pedagógico, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na educação inclusiva, essa discussão se torna ainda mais relevante com estudantes público-alvo do AEE como aqueles com deficiência: Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, surdez, baixa visão ou cegueira demandam práticas pedagógicas que considerem suas singularidades, potencialidades e formas próprias de aprender. A tecnologia, quando utilizada de maneira planejada, ética e pedagógica, permite adaptar o acesso ao currículo sem descaracterizar os conteúdos, promovendo a equidade educacional.

Neste capítulo, discute-se o uso das tecnologias educacionais a partir da prática pedagógica no AEE, articulando teoria e prática. Defende-se que as ferramentas digitais, como plataformas de jogos educativos, aplicativos de leitura, ambientes interativos e

recursos de inteligência artificial, podem atuar como mediadores entre o estudante e o conhecimento, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos, participativos e inclusivos.

Evolução das tecnologias educacionais

A relação entre educação e tecnologia não é recente. Desde os primeiros instrumentos utilizados para ensinar como o quadro, o giz, os livros impressos e os mapas já existiam uma forma de tecnologia educacional. No entanto, ao longo do tempo, essas tecnologias passaram por transformações profundas, acompanhando os avanços científicos, sociais e culturais.

Inicialmente, as tecnologias educacionais estavam fortemente associadas a recursos físicos e materiais, como cartilhas, materiais concretos, ábacos, mapas e jogos manipulativos. Esses instrumentos tinham como função facilitar a compreensão dos conteúdos, especialmente nos processos iniciais de alfabetização e no ensino de matemática, ciências e geografia. Mesmo sem o suporte digital, já havia a preocupação em criar estratégias que tornassem a aprendizagem mais acessível e significativa.

Com o avanço da informática e da internet, a escola passou a incorporar computadores, softwares educativos, projetores multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse período, a tecnologia foi, muitas vezes, utilizada de forma instrumental, como um substituto do quadro ou do livro, sem, necessariamente, promover mudanças profundas nas metodologias de ensino. Em muitos contextos, o uso do computador limitava-se à digitação de textos, exibição de slides ou acesso a vídeos, sem integração real ao planejamento pedagógico.

Nas últimas décadas, entretanto, observa-se uma mudança significativa nesse cenário. O surgimento de plataformas interativas, aplicativos educacionais, jogos digitais, inteligência artificial e recursos de acessibilidade ampliou as possibilidades pedagógicas. A tecnologia passou a permitir não apenas o acesso à informação, mas também a personalização do ensino, a

adaptação de materiais, a criação de atividades lúdicas, o acompanhamento do desempenho do estudante e a mediação de processos cognitivos.

Essa evolução trouxe impactos diretos para a educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado. Ferramentas de leitura guiada, tradutores, ampliadores de tela, leitores de texto, aplicativos de comunicação alternativa, jogos cognitivos e plataformas adaptativas passaram a integrar o cotidiano do AEE, oferecendo suporte aos estudantes que encontram barreiras no modelo tradicional de ensino.

Assim, a tecnologia educacional deixa de ser compreendida apenas como inovação técnica e passa a ser reconhecida como **estratégia pedagógica**, articulada às necessidades reais dos estudantes e aos objetivos de aprendizagem. Quando planejada e utilizada de forma intencional, ela se transforma em um poderoso instrumento de inclusão, mediação e desenvolvimento.

Tecnologia como mediação tecnológica

Para compreender o papel das tecnologias educacionais na aprendizagem, é fundamental recorrer à perspectiva histórica de Vygotsky. Mesmo não falando diretamente sobre o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), sua teoria sociointeracionista é extremamente aplicável, pois compreende as tecnologias como instrumentos mediadores que expandem a interação social e o desenvolvimento cognitivo, permitindo novas formas de aprendizagem colaborativa dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e enriquecendo o repertório cultural, sem perder de vista a mediação humana do professor (VYGOTSKY, 2010).

Para esse autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação: o sujeito aprende a partir da interação com o outro, com a linguagem, com os objetos culturais e com os instrumentos disponíveis no meio. Nesse sentido, a tecnologia pode ser compreendida como um desses instrumentos mediadores,

capazes de reorganizar a forma como o estudante se relaciona com o conhecimento.

Vygotsky defendia que o aprendizado não acontece de forma isolada, mas por meio da interação social e do uso de ferramentas simbólicas e materiais. Quando um estudante utiliza um jogo digital, um aplicativo de leitura, uma plataforma interativa ou um recurso de inteligência artificial, ele não está apenas "mexendo em um computador", mas interagindo com um mediador que pode ampliar suas possibilidades de compreensão, comunicação e expressão.

No contexto da educação inclusiva, essa mediação se torna ainda mais importante. Muitos estudantes públicos do AEE apresentam barreiras para acessar o currículo no formato tradicional, seja por dificuldades de leitura, escrita, comunicação, atenção, memória, processamento cognitivo ou percepção sensorial. A tecnologia, quando bem utilizada, atua como uma ponte entre o estudante e o conteúdo, possibilitando que ele participe das atividades de forma mais ativa e significativa.

Outro conceito central em Vygotsky é o brincar. Para o autor, o brincar não é algo solto, desorganizado ou apenas recreativo. Pelo contrário, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois permite que a criança e também o adolescente experimente papéis, regras, desafios e formas de pensamento mais elaboradas.

Quando se utilizam jogos digitais, quizzes, atividades de associação, desafios interativos e plataformas como Wordwall, Escola Games, Coquinhos ou outros ambientes gamificados, não se está apenas "deixando o estudante jogar", mas criando uma situação de aprendizagem mediada por regras, objetivos e feedbacks. Esse tipo de atividade ativa a atenção, a memória, o raciocínio, a linguagem e a tomada de decisão habilidades fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes do AEE.

Por isso, é importante destacar que o uso da tecnologia na educação inclusiva não pode ser aleatório. Não se trata de colocar o estudante em frente a um computador ou tablet sem planejamento. A tecnologia precisa estar integrada a um objetivo

pedagógico claro, alinhada às necessidades do estudante e às metas de aprendizagem definidas no Plano Educacional Individualizado (PEI).

Educação inclusiva, tecnologia, planejamento e intencionalidade

A inovação tecnológica na educação não está apenas nos dispositivos ou nos aplicativos, mas na forma como eles são utilizados. Uma mesma ferramenta pode ser extremamente potente ou completamente inútil, dependendo da intencionalidade pedagógica que orienta seu uso.

No AEE, essa intencionalidade se constrói a partir da anamnese, da avaliação diagnóstica, das intervenções pedagógicas e da observação do estudante em sala regular. É a partir desse conjunto de informações que o professor do AEE define quais tecnologias podem favorecer o acesso ao currículo, quais jogos podem estimular determinadas habilidades e quais recursos digitais podem ajudar o estudante a avançar em sua aprendizagem.

Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um suporte técnico e passa a ser parte do processo pedagógico, articulando-se com o planejamento, com as estratégias de ensino e com os objetivos do desenvolvimento do estudante.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola regular, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais ou sociais. Nesse contexto, a tecnologia educacional assume um papel estratégico, pois possibilita a adaptação dos meios de acesso ao conhecimento sem que haja a exclusão ou a redução dos conteúdos curriculares.

No Atendimento Educacional Especializado, as tecnologias não substituem o ensino comum, mas o complementam, oferecendo recursos, estratégias e instrumentos que favorecem a participação do estudante no currículo regular. Isso significa que o foco não está em "simplificar" o conteúdo, mas em tornar o conteúdo acessível, respeitando as características do estudante.

Ferramentas como leitores de texto, aplicativos de escrita, plataformas de jogos, ambientes interativos, recursos visuais, áudios, vídeos e sistemas de inteligência artificial permitem que o estudante se aproxime do conhecimento de diferentes formas. Para um estudante com deficiência intelectual, por exemplo, imagens, jogos de associação e atividades de arrastar e soltar podem facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Para um estudante com TEA, recursos visuais estruturados e ambientes previsíveis ajudam na organização cognitiva. Para um estudante com baixa visão ou cegueira, leitores de tela e ampliadores garantem o acesso à informação.

O papel do AEE, na mediação tecnologica e acessível

O Atendimento Educacional Especializado não é um espaço de reforço escolar, mas um serviço que tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação dos estudantes no ensino regular. Nesse sentido, a tecnologia é uma aliada fundamental.

O professor do AEE, a partir da escuta da família (anamnese), da avaliação diagnóstica e da observação do estudante em sala de aula, define quais tecnologias podem favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas, sociais e acadêmicas. Esse processo permite selecionar jogos, aplicativos, plataformas e estratégias que estejam alinhadas às reais necessidades do estudante.

Além disso, o AEE atua em parceria com o professor da sala regular, orientando o uso das tecnologias de forma integrada ao planejamento da turma. A tecnologia, nesse caso, não é utilizada de maneira isolada, mas como parte de um trabalho colaborativo que visa garantir o acesso ao currículo comum. Recursos como leitura guiada, audiolivros, legendas, vídeos explicativos, tradutores, jogos interativos e plataformas adaptativas ampliam

as possibilidades de participação dos estudantes públicos do AEE nas atividades escolares.

A equidade, nesse sentido, não significa tratar todos da mesma forma, mas oferecer a cada estudante aquilo de que ele precisa para aprender. A tecnologia permite que o mesmo conteúdo seja apresentado em diferentes formatos, respeitando estilos de aprendizagem, ritmos e necessidades específicas.

Assim, o uso pedagógico das tecnologias no AEE contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como parte da diversidade humana.

Anamnese, avaliação diagnóstica e tecnologia

No Atendimento Educacional Especializado, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a **anamnese**. Esse momento de escuta da família e do próprio estudante permite compreender a história de vida, o desenvolvimento, as experiências escolares anteriores, as dificuldades, as potencialidades e as estratégias que já foram tentadas. Muitas informações importantes não aparecem nos documentos formais, mas emergem na fala da família e do estudante, tornando a anamnese um instrumento essencial para o planejamento das intervenções.

A partir dessa escuta inicial, o professor do AEE realiza a **avaliação diagnóstica**, compreendida não como um instrumento classificatório, mas como uma investigação pedagógica. Inspirado no modelo de Luckesi, esse processo busca identificar como o estudante aprende, quais são suas dificuldades reais, quais habilidades já estão consolidadas e quais precisam ser desenvolvidas. A lógica é: **identificar, intervir, acompanhar e avançar**.

Nesse contexto, as tecnologias educacionais tornam-se aliadas desse processo investigativo. Jogos digitais, atividades interativas, aplicativos de leitura, desafios cognitivos e plataformas adaptativas permitem observar o desempenho do

estudante em diferentes situações, fornecendo dados importantes sobre sua atenção, memória, linguagem, raciocínio e autonomia.

Com base nas informações da anamnese e da avaliação diagnóstica, o professor do AEE planeja intervenções pedagógicas individualizadas. Essas intervenções podem ocorrer tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto em articulação com a sala regular.

A tecnologia, nesse momento, funciona como mediadora das aprendizagens. Um jogo de associação pode trabalhar conceitos matemáticos; um aplicativo de leitura pode apoiar o desenvolvimento da compreensão textual; um quiz digital pode reforçar conteúdos de ciências ou história; uma plataforma de criação de atividades pode estimular a autonomia e o protagonismo do estudante.

O diferencial está no fato de que essas tecnologias não são utilizadas de forma genérica, mas escolhidas e adaptadas a partir das necessidades específicas de cada estudante. Assim, o recurso digital deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser parte de uma estratégia pedagógica planejada.

Outro eixo fundamental do AEE é a atuação junto à sala regular. O professor do AEE observa o estudante em contexto real de aprendizagem, analisa as metodologias utilizadas, identifica barreiras e propõe estratégias de adaptação.

Nesse processo, a tecnologia pode ser incorporada como recurso de acessibilidade e inclusão. Plataformas digitais, jogos educativos, ferramentas de leitura guiada e ambientes interativos podem ser utilizados pelo professor da turma como apoio às atividades, garantindo que o estudante público do AEE acompanhe o currículo sem perder o vínculo com a classe.

A inovação pedagógica, nesse caso, não está em criar um ensino paralelo, mas em adaptar o acesso ao mesmo conteúdo, promovendo a participação e o engajamento do estudante.

O avanço das tecnologias digitais trouxe para a educação um novo conjunto de possibilidades, entre elas o uso da inteligência artificial como apoio ao planejamento e à adaptação pedagógica. Ferramentas como o **ChatGPT** permitem que o professor

organize, adapte e diversifique atividades a partir do conteúdo já previsto no currículo, sem a necessidade de alterar os objetivos de aprendizagem.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado, isso se torna especialmente relevante. A partir das informações obtidas na anamnese, na avaliação diagnóstica e nas observações em sala regular, o professor do AEE pode utilizar ferramentas de inteligência artificial para apoiar o professor da turma na criação de atividades acessíveis, adequadas ao perfil do estudante público do AEE ou com transtornos de aprendizagem.

O diferencial desse uso está no fato de que o conteúdo da aula não é modificado. O que se transforma é a forma de acesso ao conteúdo. Um mesmo tema pode ser apresentado em formato de texto simplificado, imagens, perguntas guiadas, jogos, atividades de associação ou desafios interativos, de acordo com as necessidades do estudante.

Tecnologia e o Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento fundamental no AEE, pois organiza os objetivos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento do estudante. Ele não é um documento fixo, mas um instrumento dinâmico, que deve ser constantemente avaliado e ajustado conforme o desenvolvimento do aluno.

As tecnologias educacionais podem ser incorporadas ao PEI como recursos estratégicos. Por exemplo, um estudante com dificuldades de leitura pode utilizar ferramentas de leitura guiada; um estudante com dificuldades de atenção pode se beneficiar de jogos interativos; um estudante com deficiência intelectual pode utilizar atividades visuais e manipulativas em plataformas digitais.

Nesse processo, o ChatGPT por meio de *prompts* criados pelo professor do AEE para o professor da sala regular na construção de propostas adaptadas, alinhadas aos objetivos do PEI serve

como suporte de atuação e adaptação pedagógica que amplia as possibilidades de intervenção e acompanhamento.

Ao utilizar a inteligência artificial e plataformas digitais como apoio ao planejamento, o professor passa a ter um modelo de ensino mais flexível e adaptável. O conteúdo curricular permanece o mesmo, mas as formas de apresentação, interação e avaliação podem ser ajustadas de acordo com o perfil do estudante.

Essa abordagem favorece não apenas os estudantes público do AEE, mas toda a turma, pois promove metodologias mais diversificadas, participativas e acessíveis. Assim, a tecnologia contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, dinâmica e centrada no estudante.

Jogos digitais como estratégia pedagógica

Os jogos digitais ocupam um lugar de destaque nas tecnologias educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da educação inclusiva. Diferentemente de atividades tradicionais, os jogos oferecem desafios, regras, metas e feedbacks imediatos, elementos que favorecem a motivação, a atenção e o engajamento do estudante.

No Atendimento Educacional Especializado, os jogos digitais permitem trabalhar habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas de forma integrada. Jogos de associação, atividades de comparação, desafios de memória, sequências lógicas e atividades de arrastar e soltar possibilitam que o estudante desenvolva raciocínio, linguagem, concentração e autonomia, ao mesmo tempo em que interage com conteúdo curriculares.

Plataformas como o Wordwall representam uma inovação importante, pois permitem que o professor crie seus próprios jogos e atividades a partir dos conteúdos trabalhados em sala. Em vez de utilizar apenas recursos prontos, o educador pode adaptar o material conforme as necessidades do estudante.

No AEE, isso significa transformar um conteúdo abstrato em uma atividade visual, interativa e acessível. Um conceito de

ciências pode virar um jogo de associação; um conteúdo de matemática pode se transformar em um quiz; uma sequência histórica pode ser organizada em uma atividade de ordenação. Dessa forma, o estudante não apenas consome o conteúdo, mas participa ativamente da construção da aprendizagem.

O estudante commo protagonista

Um dos aspectos mais relevantes do uso de jogos digitais no AEE é o protagonismo do estudante. Ao interagir com atividades digitais, o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a ser um agente ativo no processo de aprendizagem.

Esse protagonismo é fundamental para estudantes públicos do AEE, pois fortalece a autoestima, a autonomia e o senso de competência. Além disso, o uso de jogos evita a infantilização, uma vez que as atividades podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias e níveis de complexidade, inclusive para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, os jogos digitais e plataformas como o Wordwall contribuem para uma aprendizagem mais significativa, lúdica e inclusiva, alinhada aos princípios do atendimento.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as tecnologias educacionais precisam estar articuladas ao brincar, à exploração e à construção de significados. Para estudantes, recursos digitais interativos, jogos de imagens, sons, cores e movimentos favorecem o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção e da memória. Plataformas de jogos educativos, aplicativos pedagógicos, histórias interativas e atividades visuais permitem que a criança explore conceitos de forma lúdica e estruturada. O professor do AEE pode utilizar esses recursos para estimular habilidades cognitivas e comunicativas, sempre respeitando o ritmo e as características do estudante.

Nos Anos Finais, os estudantes passam a lidar com conteúdo mais abstratos e complexos. Nesse contexto, a tecnologia pode

atuar como mediadora entre o estudante e o currículo. Jogos de perguntas e respostas, plataformas de criação de atividades, mapas conceituais digitais e recursos visuais ajudam a organizar informações, estabelecer relações e compreender conceitos.

Para estudantes com deficiência intelectual, TEA ou dificuldades de aprendizagem, essas ferramentas permitem a adaptação da forma de acesso ao conteúdo, sem alterar os objetivos curriculares. O uso de jogos, quizzes e atividades digitais estruturadas também favorece a autonomia e a participação ativa do estudante.

No Ensino Médio, o desafio é garantir que o estudante público do AEE tenha acesso ao currículo de forma significativa e não infantilizada. As tecnologias educacionais oferecem recursos importantes para esse processo, como plataformas de leitura, ambientes interativos, jogos cognitivos e ferramentas de inteligência artificial.

A utilização de recursos digitais permite trabalhar conteúdos de áreas como física, matemática, química e biologia de maneira mais visual, prática e interativa. Um conceito de física pode ser explorado por meio de simulações, jogos de associação ou atividades de classificação; um conteúdo de biologia pode ser apresentado em mapas visuais; textos complexos podem ser acessados por meio de leitura guiada.

Assim, a tecnologia amplia as possibilidades de participação do estudante público do AEE no Ensino Médio, favorecendo a permanência, o engajamento e a aprendizagem.

O uso ético da tecnologia na educação

O avanço das tecnologias educacionais traz inúmeras possibilidades, mas também exige responsabilidade, ética e planejamento. No contexto da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, o uso de recursos digitais precisa estar alinhado aos princípios da equidade, do respeito às diferenças e da proteção dos estudantes.

Ferramentas digitais não devem ser utilizadas como forma de substituir o trabalho pedagógico, nem como recurso para "ocupar" o estudante. A tecnologia precisa estar integrada ao planejamento, às estratégias de ensino e aos objetivos definidos no Plano Educacional Individualizado (PEI). Quando usada de forma aleatória, pode perder seu potencial educativo e até gerar exclusão.

Outro aspecto importante é compreender que a tecnologia não é neutra. Ela carrega valores, modelos de aprendizagem e formas de interação que precisam ser analisadas pelo educador. Por isso, cabe ao professor selecionar recursos que estejam alinhados às necessidades do estudante e aos princípios da educação inclusiva.

No AEE, isso significa evitar o uso de jogos ou aplicativos que infantilizem o estudante, que não respeitem sua faixa etária ou que não estejam conectados aos conteúdos curriculares. A tecnologia deve ampliar as possibilidades de aprendizagem, e não reduzir o estudante a atividades mecânicas ou repetitivas.

O uso de plataformas digitais e inteligência artificial também exige atenção à privacidade e à segurança dos dados dos estudantes. Informações sobre diagnósticos, dificuldades, avaliações e histórico escolar devem ser tratadas com confidencialidade e ética. O professor do AEE e o professor da sala regular precisam orientar o uso das tecnologias de forma responsável, garantindo que os dados dos estudantes sejam protegidos.

Considerações finais

As tecnologias educacionais, quando compreendidas como instrumentos de mediação pedagógica, assumem um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa. No contexto do Atendimento Educacional Especializado, elas deixam de ser apenas recursos técnicos e passam a integrar o planejamento, as intervenções e as

estratégias que visam garantir o acesso ao currículo e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que a inovação tecnológica na educação não está apenas nos dispositivos, aplicativos ou plataformas, mas na forma como esses recursos são utilizados de maneira intencional e articulada à prática pedagógica. A partir da anamnese, da avaliação diagnóstica, das intervenções pedagógicas e da construção do Plano Educacional Individualizado, a tecnologia pode ser integrada de forma estratégica, respeitando as singularidades de cada estudante.

Ferramentas como jogos digitais, plataformas de criação de atividades, recursos de leitura, ambientes interativos e sistemas de inteligência artificial ampliam as possibilidades de adaptação dos conteúdos sem que haja a descaracterização do currículo. Assim, o foco deixa de ser a limitação do estudante e passa a ser a ampliação de suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado se consolida como um espaço de inovação pedagógica, no qual a tecnologia é utilizada para eliminar barreiras, favorecer a participação e promover o protagonismo dos estudantes. Ao articular teoria, prática e recursos tecnológicos, o AEE contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

BANNEL, Ralph et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens.* Petrópolis: Vozes, 2016.

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC, 2008.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.* Brasília: MEC, 2009.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas: Papirus, 2012.
MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* Campinas: Papirus, 2015.
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2013.
PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.
UNESCO. *Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.* Paris: UNESCO, 2019.
VALENTE, José Armando. *O uso inteligente do computador na educação.* Campinas: UNICAMP, 1999.
VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 02

A Gamificação como Instrumento de Avaliação Formativa e Redução de Estresse no Ensino Médio Público: Um Estudo de Caso em Santa Catarina

Ana Paula Muller
Jane Rose Silva Souza

Introdução

O cenário educacional contemporâneo, especialmente no nível do Ensino Médio, enfrenta desafios profundos relacionados à motivação dos estudantes e à eficácia dos processos avaliativos. Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras tem sido pautada por modelos somativos e punitivos, focados na atribuição de notas e na classificação de desempenho em momentos estanques. Essa abordagem, embora arraigada na cultura escolar, é frequentemente apontada como uma das principais fontes de estresse e ansiedade entre os jovens, gerando uma atmosfera de pressão que pode comprometer o bem-estar emocional e, paradoxalmente, o próprio desenvolvimento cognitivo dos alunos [2], [3].

Várias pesquisas apontam as disparidades socioeconômicas e a pressão por resultados em exames nacionais, como o (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros, intensificam essa problemática, o que pode ser constatado no contexto específico da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina. A necessidade de transitar de uma lógica de "cobrança" para uma lógica de "acompanhamento" torna-se imperativa. É nesse hiato que a gamificação surge não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como uma estratégia pedagógica capaz de

reconfigurar a relação do estudante com o erro e com a construção do conhecimento [5].

A gamificação, ao transpor elementos de design de jogos para contextos de não-jogo, oferece um leque de possibilidades para a avaliação formativa. Ao substituir a "prova" pelo "desafio", o sistema educacional pode promover um ambiente mais acolhedor e estimulante. Esse foi foco de investigação de um estudo de caso realizado em 12 turmas do Ensino Médio Público em uma cidade catarinense, objetivando verificar como o uso de ferramentas gamificadas impactou a percepção de estresse dos discentes e transformou a avaliação em um processo contínuo e engajado, o que é detalhado nesse texto.

A pesquisa fundamenta-se na premissa de que a gamificação, quando aplicada como recurso pedagógico, pode humanizar o ambiente avaliativo sem comprometer ou abdicar da qualidade do ensino. Ao longo deste trabalho, serão apresentadas as bases teóricas que sustentam essa prática, a metodologia aplicada no Estudo de Caso em Santa Catarina, os resultados obtidos através da percepção dos alunos e as discussões sobre a viabilidade de um modelo híbrido de avaliação.

Fundamentação teórica

O conceito de gamificação na educação

A gamificação é definida por Kapp (2012) como a utilização de mecânicas, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação e promover a aprendizagem [9]. Diferente do uso de jogos educativos per se, a gamificação foca na aplicação de elementos específicos — como pontos, níveis, tabelas de classificação (leaderboards) e feedback imediato — em atividades que não são inerentemente jogos. Fardo (2013) complementa que a gamificação em ambientes de aprendizagem busca criar experiências que incentivem a persistência e o

engajamento do aluno através de um sistema de recompensas e progressão claro [5].

Um dos pilares teóricos mais robustos para a gamificação é a Teoria da Autodeterminação (SDT), discutida por Ata et al. (2023). Segundo essa teoria, a motivação humana é alimentada por três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento (relatedness) [1]. A gamificação atende a essas necessidades ao permitir que o aluno tenha agência sobre seu progresso (autonomia), sinta-se capaz ao superar desafios graduais (competência) e interaja com seus pares em um ambiente colaborativo ou competitivo (pertencimento).

Avaliação formativa e processual

A avaliação formativa diferencia-se da somativa por seu caráter contínuo e orientador. Enquanto a avaliação somativa ocorre ao final de um ciclo para certificar a aprendizagem, a formativa acontece durante o processo, visando identificar dificuldades e/ou lacunas e reorientar o ensino [19], [8]. Stabila et al. (2025) argumentam que a associação entre gamificação e avaliação formativa permite um monitoramento constante do desempenho dos alunos, gerando dados em tempo real que podem ser usados para personalizar o ensino e oferecer suporte imediato onde há maior dificuldade [19].

A gamificação potencializa a avaliação formativa ao transformar o feedback em um componente central da experiência. Em sistemas tradicionais, o feedback (a nota) muitas vezes chega tarde demais para que o aluno possa corrigir seu percurso. Em plataformas gamificadas, o feedback é instantâneo: o aluno sabe imediatamente se acertou ou errou, permitindo uma correção de rota imediata e transformando o erro em uma oportunidade de aprendizado, e não em uma punição [13], [12].

1.3 A PSICOLOGIA DO JOGO E A REDUÇÃO DE ESTRESSE

A literatura aponta que a ansiedade em testes é um fator limitante significativo no desempenho acadêmico. Bonefont et al.

(2022) destacam que as avaliações baseadas em jogos podem aliviar essa ansiedade ao alterar a percepção do aluno sobre a tarefa. Quando a avaliação é percebida como um "jogo" ou "desafio", o foco do estudante muda do medo da punição para o desejo de superação [2]. Essa mudança cognitiva é fundamental para reduzir os níveis de cortisol associados ao estresse escolar.

Guizzetti et al. (2022) relatam que o uso de ferramentas como o Kahoot substitui o medo e a ansiedade pela participação entusiasta, tornando os estudantes protagonistas de seu aprendizado e os professores mediadores do processo [7]. A estética dos jogos, com cores, sons e elementos visuais de progresso, contribui para a criação de um "estado de fluxo" (flow), onde o aluno se sente imerso na atividade, perdendo a noção de pressão externa.

O problema do estresse e ansiedade no ensino médio público

O Ensino Médio é uma fase de transição crítica, marcada pela pressão de escolhas profissionais e pela preparação para o mercado de trabalho ou ensino superior. No Brasil, o modelo de avaliação predominante nas escolas públicas ainda é fortemente centrado na prova escrita individual e silenciosa. Esse formato, muitas vezes herdado de práticas pedagógicas tradicionais, tende a ignorar as diversidades rítmicas de aprendizagem e a saúde emocional dos estudantes [9].

A literatura coletada indica que a ansiedade relacionada a avaliações é um problema crônico que motiva a busca por alternativas mais saudáveis [2], [7]. O estresse excessivo não apenas prejudica a saúde mental, mas também bloqueia as funções executivas do cérebro, dificultando a recuperação de informações e a resolução de problemas complexos. Em turmas de escolas públicas, onde os recursos podem ser limitados e o ambiente social desafiador, a carga emocional da "nota" torna-se ainda mais pesada.

O desafio central reside na substituição de instrumentos somativos que pouco acompanham o processo real de construção do conhecimento por sistemas que valorizem o progresso contínuo. A gamificação surge como uma resposta a essa necessidade, oferecendo uma estrutura onde o progresso é visível, o erro é remediável e a motivação é intrínseca [5], [20]. Além disso, é notório que o grau de envolvimento e participação dos discentes eleva-se consideravelmente quando os conceitos e conteúdos lhes são apresentados de forma mais próxima de seu universo, o que metodologias em que se utiliza a gamificação, com realização de jogos e entretenimento enquanto aprendem proporcionam.

Gamificação como instrumento de avaliação formativa

Mecânicas e plataformas

A implementação da gamificação como ferramenta avaliativa utiliza diversas mecânicas que incentivam o engajamento. Entre as mais citadas na literatura e aplicadas neste estudo de caso, destacam-se:

- Quizzes Digitais: Ferramentas como Quizizz e Kahoot permitem a criação de questionários interativos onde o tempo de resposta, a precisão e a constância geram pontuações imediatas [5], [20].
- Sistema de Pontos e XP: Em vez de uma nota de 0 a 10, o aluno acumula pontos de experiência (XP), o que gera uma sensação de crescimento constante em vez de uma medida de falta [20], [9].
- Feedback Imediato: A resposta instantânea ajuda a monitorar o progresso e identificar forças e fraquezas de forma célere [12], [17].
- Narrativas e Desafios: Inserir os conteúdos curriculares dentro de uma missão ou narrativa engajadora aumenta a imersão do estudante [11], [4].

A plataforma Quizizz, especificamente, tem demonstrado eficácia na melhoria dos níveis de motivação e na redução de estresse relatada por estudantes, especialmente por permitir um ritmo mais individualizado de resposta em comparação com outras ferramentas síncronas [5].

Avaliação silenciosa (STEALTH ASSESSMENT)

Um conceito avançado discutido por Shute et al. (2012) é a "avaliação silenciosa" ou stealth assessment. Trata-se da integração invisível da avaliação dentro da própria experiência de jogo. Enquanto o aluno joga ou resolve os desafios gamificados, o sistema coleta dados sobre suas competências e dificuldades sem que ele se sinta "testado" [18]. Isso elimina a ansiedade de performance típica de exames tradicionais, permitindo que o aluno demonstre seu conhecimento de forma mais fluida e autêntica.

Metodologia: o estudo de caso em Santa Catarina

O presente estudo de caso foi conduzido com o objetivo de investigar empiricamente os impactos da gamificação no ambiente de escolas públicas catarinenses. A seguir, será descrito de forma mais detalhada o trabalho realizado.

Contexto e amostra

Com o intuito de coletar dados para a pesquisa, foi feita intervenção pedagógica em 12 turmas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em uma cidade localizada no estado de Santa Catarina. A amostra contemplou estudantes de diferentes níveis socioeconômicos, abrangendo as três séries do Ensino Médio, totalizando um grupo diverso de adolescentes enfrentando as pressões típicas do final da educação básica.

Abordagem e procedimentos

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória. As avaliações tradicionais de determinadas disciplinas foram substituídas ou complementadas por atividades gamificadas estruturadas nas plataformas Quizizz e Wordwall.

Os procedimentos incluíram:

1. Planejamento Pedagógico: Alinhamento dos conteúdos das disciplinas com os desafios propostos nas plataformas.
2. Execução: Os alunos realizaram as atividades em laboratórios de informática ou via dispositivos móveis, utilizando sistemas de "vidas" (tentativas múltiplas), feedback visual e sonoro de acertos, e progressão em rankings de sala (opcional para evitar competição excessiva).
3. Coleta de Percepções: Após o ciclo de avaliações, os estudantes responderam a um questionário estruturado no Google Forms, contendo perguntas abertas para permitir a livre expressão sobre suas sensações e sentimentos durante o processo.

Coleta e análise de dados

O foco da coleta de dados foi a subjetividade do aluno. As perguntas do Google Forms exploraram:

- A sensação de pressão psicológica em comparação com as provas de papel tradicionais.
- O nível de motivação para estudar o conteúdo a fim de "vencer" os desafios.
- A clareza e utilidade do feedback recebido através das plataformas.

A análise foi feita por meio de categorização temática das respostas, buscando padrões de recorrência nos relatos sobre estresse, engajamento e percepção de aprendizagem.

Resultados e discussão: impactos na redução de estresse e engajamento

Os dados coletados revelaram uma transformação significativa na atmosfera da sala de aula durante os momentos avaliativos, percebido nas posturas e comportamentos dos alunos.

A redução significativa da pressão psicológica

A análise das respostas abertas indicou um padrão de alívio entre os estudantes. A característica mais elogiada foi o sistema de "vidas" ou tentativas permitidas em plataformas como o Wordwall. No sistema tradicional, o erro é final e punitivo, já na gamificação, o erro não só é uma parte do processo de aprendizagem como permite a tentativa e erro.

Um relato marcante de um estudante sintetiza essa percepção: "Não parecia que eu estava sendo julgado, mas sim que estava vencendo um desafio do conteúdo". Essa mudança semântica de "julgamento" para "desafio" é a chave para a redução do estresse. O estudante deixa de focar na ameaça da nota baixa e passa a focar na superação da tarefa, o que promove uma saúde mental mais estável no ambiente escolar.

Engajamento e Motivação Intrínseca

O entusiasmo substituiu a apatia frequentemente observada em dias de prova. Os alunos demonstraram maior disposição para revisar os conteúdos, movidos pelo desejo de alcançar melhores pontuações ou completar as missões propostas, o que foi ao encontro de Ata et al. (2023), que observaram efeitos positivos semelhantes na motivação através de análises qualitativas [1].

Além disso, o feedback imediato oferecido pelas ferramentas permitiu que os alunos tivessem consciência real de seu progresso. Diferente de esperar dias pela correção de um professor, o aluno recebia a validação de seu conhecimento

instantaneamente, o que reforça o sentimento de competência [13], [12] e de pertencimento.

Gamificação como recurso complementar

Um ponto crítico emergente tanto da discussão com os docentes quanto das respostas dos alunos é que a gamificação não deve ser a única ferramenta de aferição. A complexidade de certas competências curriculares exige instrumentos mais reflexivos, como redações, projetos e seminários.

Os dados sugerem que a gamificação funciona melhor como um componente de um Modelo Híbrido de Avaliação. Nesse modelo, as atividades gamificadas atuam como avaliações formativas e processuais ao longo do bimestre, enquanto outros métodos garantem a profundidade da análise crítica e argumentativa necessária no Ensino Médio.

Desafios e o modelo híbrido de avaliação

A implementação da gamificação na rede pública não é isenta de obstáculos. Entre os desafios identificados no estudo e corroborados pela literatura, destacam-se:

•Infraestrutura Tecnológica: A dependência de laboratórios de informática e conexão estável de internet ainda é um gargalo em muitas escolas públicas catarinenses, isto que muitas não as tem ou é muito precário.

•Formação Docente: Para que a gamificação seja intencional e pedagógica, o professor precisa estar capacitado para além do uso instrumental da ferramenta [10]. Sales et al. (2017) ressaltam a importância de metodologias ativas aplicadas à prática docente para que a tecnologia não seja apenas um "enfeite" [13]. Dentro desse desafio encontra-se, também, a possibilidade de desconstruir a resistência que muitos docentes tem em relação ao uso das Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação – as TDIC – no processo ensino—aprendizagem.

•Risco de Saturação: O uso excessivo de mecanismos competitivos (rankings) pode, em alguns casos, gerar resistência ou novas formas de ansiedade entre alunos que não se sentem confortáveis com a exposição pública de seu desempenho [6].

A proposta defendida pelas autoras é a integração da gamificação em um sistema diversificado, onde ela cumpra o papel de reduzir a carga de estresse inicial e fomentar o engajamento, permitindo que avaliações mais densas ocorram em um ambiente já desmistificado e emocionalmente mais seguro para o aluno.

Considerações finais

O estudo de caso realizado em Santa Catarina validou a eficácia da gamificação como um potente instrumento de avaliação formativa e, sobretudo, como um agente humanizador do processo educativo. Ao transformar a lógica da avaliação de um momento de medo para um momento de engajamento, as ferramentas gamificadas conseguiram reduzir significativamente o estresse dos alunos do Ensino Médio.

Os resultados apontam que o uso de plataformas como Quizizz e Wordwall, aliado ao canal de escuta do Google Forms, permitiu captar uma melhora sensível no bem-estar emocional dos discentes. A percepção de que o erro é uma etapa necessária e remediável — proporcionada pelas mecânicas de jogo — é talvez a contribuição mais valiosa para a formação de jovens mais resilientes e motivados.

Conclui-se que a gamificação deve ser incentivada nas redes públicas, acompanhada de investimentos em infraestrutura e formação continuada para os professores. Ela não substitui o rigor acadêmico, mas fornece a base emocional e motivacional necessária para que a aprendizagem ocorra de forma plena, transformando a escola pública em um espaço menos opressor e mais alinhado às demandas e linguagens da juventude contemporânea.

Referências

[1] ATA, K. et al. **Gamifying Assessments in Medical Education:** A Novel Approach to Tackling Test Anxiety in Medical Students. Proceedings, v. 37, n. 4, 2023. DOI: 10.47489/szmc.v37i4.386

[2] BONEFONT, R. et al. **Addressing Test Anxiety Using Game-Based Assessment**. Biomedical Engineering Education, 2022. DOI: 10.1007/s43683-022-00082-3

[3] BRUNI, F**. Observations on the perspectives and limits of the evidence-based approach in the evaluation of gamification processes**. Research on Education and Media, v. 7, n. 1, 2015. DOI: 10.1515/REM-2015-0015

[4] CUOMO, S. et al. **Full Formative Assessment based on Educational Video Games.** Distributed Multimedia Systems, 2010.

[5] FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Revista Renote, v. 11, n. 1, 2013.

[6] FREEMAN, J. et al. **The game of information systems higher education**. Conference Paper, 2013.

[7] GUIZZETTI, A. et al. **O uso do Kahoot como ferramenta de avaliação de recuperação no ensino de ciências.** Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 7, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n7-302.

[8] HANEFAR, S. et al. **Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment:** Teachers' Perceptions. International Journal of Assessment Tools in Education, 2022. DOI: 10.21449/ijate.946517

[9] KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction:** Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

[10] MARTINS, J. et al. **Adaptive teaching based on gamification:** a pedagogical strategy for formative assessment in higher education. Educação on-line, v. 17, n. 39, 2022. DOI: 10.36556/eol.v17i39.956.

[11] MASSI, C**. Criação de objetos de aprendizagem gamificados para uso em sala de treinamento.** Revista Científica Hermes, v. 17, 2017. DOI: 10.21710/RCH.V17I0.304

[12] MENEZES, R. et al. **Potential of Gamification as Assessment Tool**. Creative Education, v. 7, n. 4, 2016. DOI: 10.4236/CE.2016.74058.
[13] SALES, G. et al. **Gamificação e Ensinagem Híbrida na Sala de Aula de Física**: Metodologias Ativas Aplicadas aos Espaços de Aprendizagem e na Prática Docente. Conexões, v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.21439/CONEXOES.V11I2.1181
[14] SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Florianópolis:** SED, 2024
[15] SANTOS, Silvana M. A. V. et al. **Gamificação como estratégia para reduzir ansiedade e aumentar engajamento acadêmico**. In: Caminhos da Pesquisa Multidisciplinar. Aurum Editora, 2025.
[16] SERRA, M. et al. **The use of Gamification for English language assessment in Higher Education: an innovative perspective.** Zenodo, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8302324
[17] SIIRILÄ, J. **Gamifying a higher education course**: design guidelines for increasing students' motivation and engagement. Thesis, 2017.
[18] SHUTE, V. et al. **Games, Learning, and Assessment**. In: Assessment in Game-Based Learning, Springer, 2012. DOI: 10.1007/978-1-4614-3546-4_4
[19] STABILA, R. et al. Gamificação e avaliação formativa: uma nova perspectiva para o ensino de matemática. Dakm, 2025. DOI: 10.46550/dakm6310.
[20] TIRADO-OLIVARES, S. et al. **Gamificando la Evaluación**: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. REICE, v. 19, n. 4, 2021. DOI: 10.15366/REICE2021.19.4.008.

CAPÍTULO 03

Análise do comportamento aplicada (aba) como estratégia pedagógica na educação inclusiva: articulações entre prática docente, tecnologias educacionais e políticas públicas

Leylyane da Conceição Gomes Ferreira

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um movimento normativo e político que articula princípios de equidade, garantia de direitos e ampliação do acesso à escolarização em contextos regulares de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1996), enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva redefine a organização dos sistemas de ensino ao orientar a matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigação de assegurar condições de participação plena e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Nesse cenário, a implementação efetiva da inclusão ultrapassa o plano declaratório e exige estratégias pedagógicas estruturadas, fundamentadas em evidências e alinhadas às políticas públicas vigentes.

A Análise do Comportamento Aplicada, conhecida pela sigla ABA, apresenta-se como um conjunto sistematizado de procedimentos voltados à promoção de habilidades acadêmicas, sociais e comunicativas, especialmente relevantes no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas.

Paralelamente, o debate internacional sobre tecnologia e educação enfatiza que a incorporação de recursos digitais deve ser orientada por finalidades pedagógicas claras e por princípios de justiça educacional (UNESCO, 2023). Política Nacional de Educação Digital reafirma essa diretriz ao integrar competências digitais ao currículo e à formação docente (Brasil, 2023).

Assim, discutir ABA no contexto da educação inclusiva implica analisá-la não apenas como intervenção individualizada, mas como estratégia pedagógica integrada a políticas educacionais e a tecnologias educacionais, em consonância com os compromissos assumidos pelo país no âmbito da Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2016).

Desenvolvimento

Educação inclusiva como direito e política pública

A educação inclusiva no Brasil está juridicamente ancorada em dispositivos que estabelecem a universalização do acesso e a permanência com aprendizagem. A LDB define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização comum (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação estabelece metas específicas para ampliação do atendimento educacional especializado e formação de professores (Brasil, 2014). Esses dispositivos convergem com o Marco de Ação da Educação 2030, que propõe sistemas educacionais inclusivos, equitativos e de qualidade (UNESCO, 2016).

Os dados do Censo Escolar evidenciam crescimento contínuo das matrículas de estudantes público da educação especial em classes comuns, o que amplia a responsabilidade pedagógica das escolas (Brasil, 2025).

Esse movimento quantitativo impõe a necessidade de práticas didáticas sistemáticas, baseadas em planejamento, monitoramento e avaliação contínua, evitando que a inclusão se restrinja à dimensão administrativa.

Fundamentos pedagógicos da ABA na educação escolar

A Análise do Comportamento Aplicada estrutura-se a partir da identificação funcional de comportamentos, definição de objetivos mensuráveis e aplicação de procedimentos baseados em reforçamento, modelagem, encadeamento e análise de tarefas.

No contexto escolar, tais princípios permitem organizar o ensino de habilidades acadêmicas de maneira progressiva, com acompanhamento sistemático do desempenho.

Quando inserida na educação inclusiva, a ABA contribui para a construção de rotinas estruturadas, previsibilidade ambiental e estratégias de ensino individualizado, favorecendo a participação ativa do estudante.

Essa sistematização dialoga com a BNCC, que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da trajetória escolar (Brasil, 2018).

A centralidade da avaliação contínua, característica da ABA, também se articula com a necessidade de acompanhamento dos indicadores educacionais, aspecto ressaltado pelos relatórios nacionais de monitoramento (Brasil, 2025).

Assim, a estratégia comportamental não se limita à intervenção clínica, mas pode ser incorporada como tecnologia pedagógica de organização do ensino.

Tecnologias educacionais e mediações digitais na prática inclusiva

O debate internacional aponta que tecnologias educacionais devem ser compreendidas como instrumentos a serviço de

finalidades pedagógicas e não como soluções autônomas (UNESCO, 2023).

As diretrizes para políticas de TIC na educação reforçam a importância de planejamento estratégico, formação docente e integração curricular (UNESCO, 2022).

A Política Nacional de Educação Digital incorpora essa perspectiva ao prever ações estruturadas para desenvolvimento de competências digitais e inovação pedagógica (Brasil, 2023).

No contexto da ABA, recursos digitais podem potencializar registros de dados, monitoramento de progresso e personalização do ensino. Plataformas adaptativas, aplicativos de comunicação alternativa e sistemas de análise de desempenho ampliam a precisão das intervenções.

Contudo, a adoção dessas tecnologias requer articulação com a gestão escolar e com políticas públicas de financiamento e formação. A integração entre ABA e tecnologia não deve ocorrer de forma fragmentada, mas como parte de um planejamento institucional coerente com os objetivos educacionais e com os princípios da inclusão.

Prática docente, formação e governança educacional

A efetividade da educação inclusiva depende da capacidade do professor de traduzir diretrizes normativas em práticas pedagógicas concretas. O PNE estabelece metas relacionadas à valorização e formação docente (Brasil, 2014), reconhecendo que a qualidade do ensino está associada à qualificação profissional.

Nesse sentido, a incorporação da ABA na escola exige formação continuada, supervisão técnica e cultura de avaliação formativa. A governança educacional deve garantir suporte institucional para planejamento individualizado, organização de equipes multidisciplinares e acompanhamento de resultados.

As orientações internacionais destacam que sistemas educacionais inclusivos dependem de coordenação entre políticas,

currículo e prática pedagógica (UNESCO, 2016). A coerência entre esses níveis reduz a distância entre norma e realidade escolar.

Implicações para as políticas educacionais brasileiras

A consolidação da ABA como estratégia pedagógica na educação inclusiva demanda alinhamento com marcos legais vigentes. A LBI assegura adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade (Brasil, 2015), enquanto a PNED reforça a necessidade de inovação e integração tecnológica (Brasil, 2023).

A convergência entre inclusão, tecnologia e prática pedagógica baseada em evidências pode fortalecer a qualidade do ensino ofertado aos estudantes público da educação especial. Para tanto, políticas públicas precisam contemplar financiamento adequado, formação docente específica e mecanismos de monitoramento.

Os relatórios da UNESCO evidenciam que a tecnologia educacional deve promover equidade e não ampliar desigualdades (UNESCO, 2023). Assim, a adoção de estratégias como a ABA deve ser acompanhada de políticas que assegurem acesso universal a recursos e apoio técnico.

Conclusão

A análise desenvolvida demonstra que a educação inclusiva no Brasil possui base normativa consistente, sustentada por dispositivos legais que asseguram acesso, permanência e condições de aprendizagem aos estudantes público da educação especial.

Contudo, a existência de marcos regulatórios não garante, por si, a efetividade das práticas escolares. A consolidação do direito à educação depende da incorporação de estratégias pedagógicas sistematizadas, capazes de organizar o ensino, monitorar o progresso e promover intervenções ajustadas às necessidades individuais.

Nesse contexto, a Análise do Comportamento Aplicada, quando compreendida como tecnologia pedagógica estruturada, oferece instrumentos metodológicos que favorecem a definição clara de objetivos, a fragmentação de habilidades complexas em etapas ensináveis e o acompanhamento contínuo dos resultados.

Sua lógica operacional, centrada na mensuração do desempenho e na adaptação das estratégias de ensino, dialoga com a exigência contemporânea de tomada de decisão baseada em evidências no campo educacional.

A integração entre ABA e tecnologias educacionais amplia a precisão do planejamento didático, sobretudo no registro sistemático de dados, na organização de rotinas estruturadas e na personalização do ensino.

Entretanto, como adverte o relatório global de monitoramento da educação, o uso de tecnologias deve estar subordinado a finalidades pedagógicas claras e a compromissos com a equidade (UNESCO, 2023).

A incorporação de recursos digitais, portanto, não pode ocorrer de maneira fragmentada ou meramente instrumental, mas como parte de um projeto pedagógico institucional coerente. Além disso, a articulação entre prática docente, tecnologia e política pública requer governança educacional consistente.

A Lei de Diretrizes e Bases estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia da qualidade e da organização curricular (Brasil, 1996), enquanto a Política Nacional de Educação Digital reforça a necessidade de integração entre inovação tecnológica e formação docente (Brasil, 2023).

Sem investimento na qualificação profissional e na estruturação de equipes multidisciplinares, a aplicação da ABA tende a se restringir a iniciativas isoladas, desconectadas do projeto político-pedagógico da escola.

Desse modo, a consolidação da ABA como estratégia pedagógica na educação inclusiva demanda planejamento sistêmico, formação continuada e mecanismos institucionais de acompanhamento.

A efetividade da inclusão não se esgota na presença física do estudante na classe comum, nem se satisfaz com indicadores formais de matrícula. Ela se concretiza quando a aprendizagem pode ser acompanhada com rigor, quando o progresso é visível, quando a participação deixa de ser simbólica e se converte em experiência real de pertencimento.

Incluir, nesse sentido, implica reconhecer que o direito à educação somente se materializa quando o ensino produz transformação objetiva nas trajetórias escolares e amplia horizontes de autonomia.

A articulação entre fundamentos científicos, recursos tecnológicos e marcos normativos não constitui mero arranjo técnico, mas expressão de um compromisso ético com a dignidade humana.

Quando princípios legais orientam práticas pedagógicas sustentadas por evidências e mediadas por tecnologias que ampliam possibilidades de acesso, cria-se uma estrutura capaz de reduzir desigualdades históricas e reorganizar oportunidades. A inclusão, então, deixa de ser promessa abstrata e passa a ser construção cotidiana, cuidadosamente planejada, avaliada e ajustada.

Nesse movimento, a escola assume um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos. Ela se torna espaço de reorganização de expectativas, de reconstrução de trajetórias interrompidas e de afirmação da capacidade de aprender.

O direito à educação, nesse horizonte, não se limita ao ingresso no sistema, mas se afirma na permanência com qualidade, na aprendizagem efetiva e na possibilidade concreta de participação social.

É nesse ponto que a convergência entre ciência, política pública e prática docente transforma a inclusão em experiência viva de desenvolvimento acadêmico, autonomia e inserção social.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei+13.146-2015=&OpenDocument=. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc..org /ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 28 fev. 2026.
UNESCO. Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723. Acesso em: 28 fev. 2026.
UNESCO. Guidelines for ICT in education policies and masterplans. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://umesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380926. Acesso em: 28 fev. 2026.

CAPÍTULO 04

A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do discente

Geovana Barbosa Oggione

Introdução

A sociedade contemporânea vive um período de intensas transformações, impulsionadas principalmente pelo avanço das tecnologias digitais. Essas mudanças afetam diretamente a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e interagem com o mundo. Nesse cenário, a educação não pode permanecer alheia a essas transformações, sendo necessário incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo de ensino e aprendizagem.

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, precisa se reinventar para atender às demandas de uma geração cada vez mais conectada. Os estudantes atuais estão inseridos em um contexto digital desde cedo, o que exige novas metodologias de ensino que dialoguem com essa realidade.

Diante disso, surge a seguinte problemática: de que forma as TICs influenciam o processo de aprendizagem dos alunos e despertam seu interesse pelos conteúdos escolares? Este capítulo tem como objetivo discutir a utilização das TICs no processo educativo, destacando seus impactos, benefícios e desafios.

Transformações da Sociedade e o Papel da Educação

As transformações sociais decorrentes da globalização e do avanço tecnológico têm modificado significativamente as estruturas educacionais. A sociedade da informação exige

indivíduos capazes de pensar criticamente, resolver problemas e utilizar as tecnologias de forma consciente.

Nesse contexto, a educação deixa de ser centrada apenas na transmissão de conteúdos e passa a valorizar o desenvolvimento de competências e habilidades. O aluno assume um papel mais ativo no processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador e facilitador do conhecimento.

As TICs surgem, então, como ferramentas fundamentais para promover essa mudança de paradigma, possibilitando novas formas de ensinar e aprender.

Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

As Tecnologias da Informação e Comunicação abrangem uma variedade de recursos, como computadores, internet, dispositivos móveis, plataformas digitais, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem. Esses recursos têm sido cada vez mais utilizados no contexto educacional, contribuindo para a inovação das práticas pedagógicas.

Segundo Silva (2010), as TICs ampliam as possibilidades de ensino, permitindo maior interatividade e acesso à informação. Já Moran (2012) destaca que o uso dessas tecnologias deve estar alinhado aos objetivos pedagógicos, sendo utilizado de forma planejada e intencional.

Além disso, as TICs possibilitam a personalização do ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e promovendo maior autonomia no processo educativo.

Contribuições das TICs para o Processo de Aprendizagem

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar representa uma transformação significativa nas práticas pedagógicas contemporâneas. Essas ferramentas ampliam as possibilidades de ensino, favorecendo a construção do conhecimento de forma dinâmica, interativa e

contextualizada. A utilização de recursos digitais contribui para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Além disso, as TICs possibilitam a diversificação metodológica, permitindo que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados. Outro aspecto relevante é a ampliação do acesso à informação e à comunicação, favorecendo a aprendizagem colaborativa. As tecnologias também estimulam a autonomia dos estudantes, que passam a assumir um papel mais ativo no processo educativo. Dessa forma, a integração das TICs à educação fortalece a inovação pedagógica e promove a formação de sujeitos críticos e participativos.

Aumento do Interesse dos Alunos

O uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar tem se mostrado um importante fator de motivação para os estudantes. Ferramentas como vídeos, animações, simuladores e jogos educativos tornam as aulas mais atrativas e dinâmicas. Ao integrar essas tecnologias ao planejamento pedagógico, o professor aproxima o ensino da realidade digital vivenciada pelos alunos. Esse processo favorece o engajamento e a participação ativa nas atividades propostas. A aprendizagem deixa de ser passiva e passa a envolver interação, descoberta e experimentação. Além disso, o uso das TICs contribui para reduzir a evasão e a desmotivação escolar. A diversidade de recursos disponíveis permite adaptar os conteúdos a diferentes perfis de estudantes. Assim, o ambiente de aprendizagem torna-se mais estimulante e significativo. Consequentemente, observa-se maior interesse pelos conteúdos e maior envolvimento nas atividades escolares.

Aprendizagem Ativa

As TICs favorecem a adoção de metodologias ativas, nas quais os estudantes deixam de ser apenas receptores de informações e passam a participar ativamente da construção do conhecimento. Plataformas digitais, ambientes virtuais e ferramentas colaborativas possibilitam a realização de projetos, pesquisas e atividades interativas. Esse processo estimula a autonomia e o protagonismo estudantil. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos participam da resolução de problemas reais. Além disso, o trabalho colaborativo é fortalecido por meio das tecnologias, promovendo a troca de experiências e conhecimentos. As metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. O estudante assume um papel central no processo educativo. Dessa forma, as TICs ampliam as possibilidades de inovação pedagógica e tornam o ensino mais participativo.

Desenvolvimento de Habilidades

O uso das tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Entre elas destacam-se o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. As atividades mediadas por tecnologias incentivam a pesquisa, a análise e a interpretação de informações. Além disso, o trabalho em equipe é fortalecido por meio de ferramentas colaborativas. Os estudantes aprendem a comunicar ideias, compartilhar conhecimentos e trabalhar de forma cooperativa. Essas competências são fundamentais para a formação integral do indivíduo. A tecnologia também estimula a inovação e a criatividade, permitindo a produção de conteúdos digitais. Dessa forma, o processo de aprendizagem torna-se mais completo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Acesso à Informação

A internet ampliou significativamente o acesso à informação, possibilitando que estudantes tenham contato com conteúdos diversos e atualizados. Esse acesso contribui para a ampliação do conhecimento e para a construção de uma aprendizagem mais autônoma. Os alunos passam a ter a oportunidade de explorar diferentes fontes de informação. Isso favorece o desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica desde a educação básica. Além disso, o acesso à informação permite a atualização constante dos conteúdos escolares. O conhecimento deixa de estar restrito ao livro didático. A diversidade de recursos digitais amplia as possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a escola torna-se um espaço mais conectado com a realidade global.

O Papel do Professor na Era Digital

Com a inserção das TICs na educação, o papel do professor passa por significativas mudanças. Ele deixa de ser o único detentor do conhecimento e assume a função de mediador, orientando os alunos na construção do saber.

De acordo com Imbernón (2010), o professor precisa estar em constante formação para acompanhar as mudanças tecnológicas e pedagógicas. Isso implica no desenvolvimento de competências digitais e na capacidade de integrar as TICs ao currículo escolar.

Além disso, é fundamental que o professor saiba selecionar e utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica e consciente, garantindo que eles contribuam efetivamente para a aprendizagem.

A mediação pedagógica torna-se mais complexa e desafiadora. O docente passa a atuar como facilitador do conhecimento. Dessa forma, o professor continua sendo peça fundamental no processo educativo, mesmo em contextos tecnológicos.

Desafios na Utilização das TICs na Educação

Apesar das inúmeras contribuições, a inserção das TICs apresenta desafios significativos. A integração das tecnologias exige planejamento, investimento e formação docente. Nem sempre as escolas possuem infraestrutura adequada. Além disso, existem resistências à mudança de práticas pedagógicas tradicionais. A gestão educacional precisa atuar de forma estratégica. O uso das tecnologias deve ser intencional e pedagógico. A superação desses desafios é fundamental para garantir a qualidade do ensino. Assim, a integração das TICs deve ocorrer de forma planejada e sustentável. Entre as principais formas, destacam-se:

Formação Docente

A formação continuada dos professores é um dos principais desafios para a integração das TICs. Muitos docentes não se sentem preparados para utilizar tecnologias em sala de aula. Isso evidencia a necessidade de capacitação permanente. A formação deve contemplar aspectos pedagógicos e tecnológicos. O professor precisa compreender como integrar as TICs ao currículo. Além disso, é necessário desenvolver segurança no uso dessas ferramentas. A formação docente é essencial para a inovação educacional. Investir no professor é investir na qualidade do ensino.

Infraestrutura Escolar

A falta de infraestrutura tecnológica ainda é um obstáculo significativo. Muitas escolas não possuem equipamentos adequados ou acesso à internet de qualidade. Isso limita a utilização das TICs no ambiente escolar. O investimento em tecnologia é fundamental para a inovação educacional. A infraestrutura adequada garante melhores condições de ensino. Sem recursos tecnológicos, a integração das TICs torna-se limitada. Portanto, é necessário ampliar os investimentos na educação.

Uso Inadequado das Tecnologias

O uso das tecnologias sem planejamento pedagógico pode comprometer a aprendizagem. As TICs devem ser utilizadas com objetivos claros e definidos. Quando usadas de forma superficial, perdem seu potencial educativo. O professor precisa planejar o uso das ferramentas digitais. A tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem. O planejamento pedagógico é essencial para garantir resultados positivos.

Desigualdades de Acesso

A desigualdade de acesso às tecnologias é um desafio importante. Nem todos os estudantes possuem acesso à internet em casa. Essa realidade pode gerar desigualdades educacionais. A escola precisa atuar como espaço de inclusão digital. O acesso às tecnologias deve ser democratizado. Garantir equidade é fundamental para a educação.

Gestão das Tecnologias na Educação

A gestão das TICs é um fator essencial para garantir seu uso eficiente no contexto educacional. É necessário que as instituições de ensino desenvolvam políticas e estratégias que promovam a integração das tecnologias ao currículo. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação de professores e acompanhamento do uso das tecnologias no processo pedagógico.

Segundo Vieira (2011), a gestão eficiente das TICs contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a inovação das práticas educativas.

Impactos das TICs no Interesse e Aprendizagem dos Alunos

As TICs têm demonstrado impactos positivos no interesse e no desempenho dos estudantes. O uso adequado das tecnologias

torna a aprendizagem mais significativa. Os alunos tornam-se mais participativos e engajados. As TICs contribuem para a inclusão e para a diversidade de metodologias. Além disso, as TICs contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual diferentes estilos de aprendizagem podem ser atendidos.

Considerações Finais

Diante do exposto, evidencia-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Sua utilização contribui para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, atrativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, para que os benefícios das TICs sejam plenamente alcançados, é necessário superar desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e gestão educacional. Assim, será possível promover uma educação mais inovadora, inclusiva e significativa.

Referências

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012.

ROLKOUSKI, E. *Tecnologias no ensino: novas práticas pedagógicas*. Curitiba: UFPR, 2011.

SILVA, M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Loyola, 2010.

VIEIRA, A. *Aprendizagem colaborativa e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

EIXO V - CONTEXTO ESPECÍFICO E APLICAÇÃO

CAPÍTULO 01

A História do Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Adriana Rodrigues dos Santos

Introdução

O inglês, atualmente, se encontra em nomes de lojas, serviços, cultura, produtos importados, programas de TV e claro, na internet. O nosso vocabulário é repleto de palavras que sequer temos traduções, como: feedback, shopping, fast food, milkshake, petshop e outras. No âmbito da tecnologia temos: pen drive, mouse, smartphones, influencers, sites e outros. Esse fato é comum, pois o idioma em questão se tornou um elo entre as nações e desempenha um grande papel nas relações humanas, tornando-se referência para comunicação de estudos, negócios e lazer.

Embora sua presença seja ostensiva no cotidiano, o domínio real do idioma ainda é restrito a uma pequena parcela da população, criando um cenário de disparidade no acesso ao conhecimento. E este resultado, na sua grande maioria, limitado a classes A e B. Neste capítulo temos uma breve, profunda e verdadeira descrição sobre a história do ensino da língua inglesa no Brasil. A motivação inicial, os primeiros passos, popularização deste segmento, redes regulares de ensino, e finalmente as novas tendências.

A motivação inicial

Acredita-se que o relacionamento entre Brasil e Inglaterra se deu início por volta do ano 1530 quando William Hawkins, um aventureiro inglês, desembarcou na costa brasileira e foi muito bem recebido por aliados portugueses. Após a primeira visita,

outros navegantes aportaram no Brasil em busca de uma das suas maiores riquezas, o pau-brasil. Em 1654, o relacionamento entre os dois países se estreitou, quando ficou reservado à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com outros países, em especial a França.

O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses forçou que Portugal, até então aliado da Inglaterra, se posicionasse contra a sua parceira para evitar conflito com as tropas francesas. A fim de evitar a guerra, o príncipe regente de Portugal, D. João VI decidiu fugir para o Brasil. Esta decisão foi amplamente apoiada pela Inglaterra e desta maneira, os ingleses tiveram permissão para estabelecer casas comerciais e exercer uma forte influência na vida do nosso país.

Ocorreram mudanças significativas no desenvolvimento do rádio, telégrafo, trem de ferro, iluminação e gás. No início do século XIX mais de 20 estabelecimentos comerciais ingleses foram criados no Brasil e era dos ingleses o controle do comércio, o predomínio técnico, o capital financeiro que assegurava o princípio do progresso industrial. Este cenário gerou grande demanda por funcionários, técnicos e engenheiros, todos brasileiros em geral. Bastava que os interessados nas vagas de emprego falassem a língua inglesa para que pudessem receber e entender instruções no idioma alvo.

Através de um decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo príncipe regente de Portugal, o ensino formal da língua inglesa na escola tem início no Brasil. O texto decreto diz o seguinte:

> E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar as línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. “

O ensino de inglês visava a demanda profissional da época e alavancar as relações comerciais com nações estrangeiras com a Inglaterra.

Os Primeiros Passos

Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de "despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar" (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930). Além da educação, o ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. O primeiro-ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos.

Em 1838, a língua inglesa foi adotada como disciplina no programa de ensino do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. As mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional impulsionaram a popularização do ensino de língua inglesa em escolas. No entanto, a falta de professores qualificados, a baixa fluência em língua inglesa, a oferta de metodologias antigas, carga horária reduzida e inadequadas, resultam na ineficiência da aprendizagem de língua inglesa em grande parte dos colégios.

Benjamin Constant, ministro em 1889, promoveu reformas no âmbito educacional e nestas o ensino de línguas estrangeiras foram excluídas do currículo obrigatório. Porém, as línguas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias em 1892 após o afastamento de Benjamim Constant. Em 1911, em consequência da Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa, o ensino de língua inglesa ganha nova abordagem para desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e fala.

Na década de 1930, diante das grandes tensões mundiais acerca da segunda guerra mundial, a difusão da língua inglesa passa a ser uma estratégia comercial pois a Inglaterra perdeu a primeira posição no mercado brasileiro e o capital norte-americano ampliou o seu raio de atuação estabelecendo novas relações político-comerciais e impositivas com países da América do Sul. Mais uma vez o Colégio Pedro II se destacou neste âmbito, introduzindo uma nova metodologia de ensino, que recebeu o nome de "método direto", em 1931.

A Popularização da Língua Inglesa

Em consequência das mudanças no contexto político, econômico nacional e internacional, e com a alta na demanda por falantes de língua inglesa surgem os cursos de inglês. Em 1934, a Embaixada Britânica apoiou a fundação oficial da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa no Rio de Janeiro. A sua grande missão era a difusão da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no império Britânico, do que concerne ao idioma, letras e artes no Brasil.

Em 1938, surgiu o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos. Ambas as instituições possuem atuação em todo território nacional e destaque pois tornaram-se as mais bem reconhecidas pelos padrões da mais alta qualidade de ensino. Além de serem centro oficiais de certificações internacionais para reconhecimento do uso e técnicas de ensino da língua inglesa.

Apesar dos grandes esforços e investimentos em professores nativos, as tentativas de ensino através de centros de ensino isolados, o quantitativo de falantes de língua inglesa ainda era insuficiente para atendimento a demanda nacional. Historicamente, é descrito que a qualidade destes falantes era abaixo do esperado. Com base neste cenário, surge uma nova modalidade e tentativa de ensino de inglês, na década de 1960, as redes de cursos de idiomas.

Estes centros de ensino moldaram um novo padrão de ensino de língua inglesa. Todos com as mesmas características, como: alto investimento em propagandas em redes de televisão e rádio, uso de logomarca com padrões marcantes nas cores das bandeiras norte-americana e inglesa, adoção de material didático exclusivo desenvolvido pelas franqueadoras e plano didático baseado em metodologias prontas e engessadas, para suprir a falta de mão de

obra especializada, e assim contrapondo o ensino e metodologia das escolas regulares.

Esta nova solução educacional tomou proporções nacionais, desde as grandes capitais até a cidades do interior. E a partir deste período surgiram grandes grupos de educação neste segmento, pois a demanda por profissionais falantes deste idioma e a influência cultural destes países ganhava mais destaque, em virtude da difusão do idioma através da comunicação em massa. Estes tomaram não só grandes proporções territoriais, mas também financeiras. Sendo estes os primórdios das grandes redes de ensino regular da rede privada do Brasil.

Na rota da comercialização do ensino de língua inglesa, no final dos anos 80 nasce o franqueamento das escolas deste segmento. Nesta época surgiram grandes grupos com soluções 100% nacionais, no entanto, os desafios de crescimento e excelência de ensino eram os mesmos. Sendo eles: falta de profissionais especializados, materiais didáticos, recursos tecnológicos, metodologias restritas e resultados. A fim de solucionar as dificuldades deste período, 80% dos grandes grupos compartilhavam as mesmas soluções. O professor era a referência mais próxima do aluno, retroprojetores para apresentar o conteúdo do material didático, toca de fita para áudio e livros.

A metodologia audiovisual ganhou força, o ensino de inglês para contextos sociais ganhou destaque (ESL) destaque. A rede de ensino para conhecimentos específicos (ESP), em outras palavras, para o trabalho, exerce poderio moderado no nosso país. Neste período percebem-se avanços positivos no crescimento da qualidade e quantidade de falantes. Atingimos a maior margem histórica de 2,5% de fluência, sendo estes certificados através das universidades internacionais.

Redes Regulares de Ensino

Observando os resultados de baixa performance dos cursos de inglês e com foco na retomada da educação de línguas

estrangeiras como objetivo principal o ensino da língua inglesa para contextos sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 que completam a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) acorda,

> No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas "assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de 'várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Assim, em meados do ano 2000, surge uma nova solução educacional e tentativa de ensino da língua inglesa na rede privada nacional, o programa e/ou escola bilíngue. Este foi introduzido no Brasil com moldes nas escolas americanas. Com base na grande imigração americana, alunos de diversas nacionalidades e seus idiomas recebem conteúdos de diversas áreas do conhecimento, através da língua inglesa (CLIL). Ressalto que, na sua totalidade, implantados na rede privada de ensino e através de empresas denominadas editoras. Todas com aporte didático, acadêmico e comercial para alavancar as matrículas e promessas de grandes resultados.

A adesão a esta nova tendência foi discreta no início. Uma década após, o programa/escola bilíngue ganhou grande visibilidade e cerca de 10% das escolas da rede privada ofertavam alguma alternativa bilíngue na sua grade curricular regular ou extracurricular. No entanto, temos um grande entrave neste segmento, pois a língua inglesa não é oficializada no Brasil. Em relação à educação bilíngue, a legislação educacional brasileira regulamenta a "educação indígena" e a "educação especial de surdos". As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

> Em consonância com postulados internacionais, a exemplo da Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração da ONU de 2007, o direito de "utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" das populações indígenas é assegurado pelo § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 e pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004. O Decreto n º 6.861/2009 ainda dispõe sobre a Educação Escolar Indígenas e modos de organização em territórios étnico-educacionais.

Apesar da diretriz nacional normatizar as línguas acima citadas, os estados e municípios junto as suas secretarias de educação possuem autonomia para orientação da língua inglesa como segundo idioma. Temos como exemplo o município e estado do Rio de Janeiro onde há cerca de 300 escolas, nas esferas municipal, estadual e privada, ofertando soluções educacionais tendo a língua inglesa como segundo idioma.

Destaco que a formação para profissionais atuantes neste segmento é diferenciada. É esperado que o docente seja graduado na sua área de atuação e detentor da certificação linguística internacional com nível C1, avançado em acordo com o Quadro Comum Europeu (CEFR). Em recentes pesquisas foi observado que menos de 1% de toda população Brasileira é fluente em língua inglesa. O que certamente não é composto na sua totalidade somente de professores.

Desta maneira, a quantidade e qualidade de profissionais qualificados tornou-se, mais uma vez, um grande desafio para o desenvolvimento linguístico de uma clientela com demanda crescente e desta vez competindo com todas as esferas da rede de ensino regular. Para além deste cenário, nota-se que, apesar de termos soluções educacionais bilíngue e uma cobertura mais ampla em todo território nacional, os resultados de fluência certificados através dos órgãos oficiais são ano após ano, cada vez menores.

Novas Tendências

Entre os anos 2000 até 2020, o crescente número de escolas com soluções bilíngue criou larga demanda por profissionais desta área, em especial para as grandes capitais, classes A e B. Neste período houve uma nova tentativa de parametrização deste segmento:

> "Demandas sobre educação bilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por educação bilíngue se deve à insatisfação com os resultados alcançados na educação ordinária, ao aumento da percepção de importância da segunda língua e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras eventualmente possam completar parte dos estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valoração cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção."

Com este cenário, havia uma grande disputa mercantil-educacional e mais alternativas de ensino de língua inglesa. Tínhamos: escolas regulares e suas propostas bilíngue, as grandes franquias do segmento e cursos independentes, o surgimento das escolas online, plataformas digitais, professores particulares, aplicativos e o discreto surgimento da inteligência artificial como ferramenta de ensino.

Após a grande pandemia de Covid-19, este cenário ganhou novos rumos e protagonistas, mas a necessidade de aprender inglês seguiu firme não só por motivos profissionais, mas pela imposição global, cultural e digital em que fomos cada mais vez mais forçados a nos adequar. Neste período, em virtude das aulas online, as grandes franquias de ensino de inglês e escolas regulares apresentaram baixa performance. As grandes redes

apresentaram grande declínio, demissões em massa, vendas de grandes empresas e até falências.

E nesta condição pós pandemia, na qual aprendemos que estudar de casa virtualmente e com interação em tempo real, é uma opção econômica, segura e viável, surgem as escolas de inglês online. Na sua grande maioria, pertencentes aos professores que viram no ensino à distância, uma grande oportunidade com melhores condições em trabalho remoto, com baixo investimento operacional e ganhos significativos.

As grandes redes de franquias se adequaram as novas demandas dos alunos e hoje possuem portfólio variado de serviços que incluem aulas de inglês presenciais, híbridas, online, plataformas bilíngues presenciais e à distância, franqueamento de escolas bilíngue, materiais didáticos, aplicativos, plantões de professores, educação internacional através de programas de ensino médio (High School) em território nacional, consultoria educacional e outros serviços.

As escolas regulares do segmento seguem em franca expansão e a busca pela educação de excelência tendo inglês como segundo idiomas tomou o seu espaço no mercado educacional, apesar da grande falta de mão de obra qualificada e falta de incentivo financeiro e acadêmico aos professores. Na sequência, a busca por certificações linguísticas internacionais segue em baixa.

Conclusão

No Brasil, 72% da população têm intenção de estudar inglês, apenas 5% tem conhecimento e 1% atinge a fluência. 2 em cada 10 brasileiros são estudantes e temos cada vez mais alunos aprendendo este tão sonhado idioma. Com o avanço da tecnologia e da inteligência artificial, temos equipamentos capazes de traduzir através de aplicativos, fones de ouvido com tradução simultânea, professores virtuais, avatares e opções cada vez mais variadas. Mas a nossa maior dúvida no momento é: aprender ou não aprender? Esta é uma pergunta que ouvimos sempre!

Na prática, nada substitui a capacidade de se comunicar e interagir em contextos sociais e de trabalho. Os focos na conversação, gramática, compreensão de textos e auditiva e produção de conteúdo, e interculturalidade serão sempre habilidades humanas exigidas para quem precisa trabalhar, viajar, interagir, estudar e conquistar novos patamares sejam estes pessoais ou profissionais.

O Brasil se encontra no 81º lugar no mundo e 18º lugar, na América do Sul para falantes de língua inglesa. Os desafios para ensinar e aprender este idioma são os mesmos desde 1530. A baixa regulamentação, falta de mão obra especializada, a fraca excelência escolar, ausência de propostas de oficialização do idioma, mercantilização do ensino, e finalmente o baixíssimo percentual de falantes fluentes e certificações linguísticas são exemplos de barreiras que ainda precisamos vencer.

O inglês continua sendo um indicador da capacidade de uma nação em gerar crescimento econômico e atração de investimentos. Embora todos nós saibamos desta máxima, esperamos que nos próximos anos possamos atingir resultados mais expressivos e que tenhamos sucesso nessa longa jornada.

Referências

CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) Teaching English as a second language: a book of readings. Bombay, Tata McGraw-Hill. p.43-48, 1972.

CARVALHO, I. O processo didático. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

CONHEÇA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591- conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CONSULADOBRITÂNICO.BristishCouncil,2023.Disponívelem: <https://www.britishcouncil.org.br/> Acesso em: 19 de setembro de 2023.

G1 – Educação <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/20/6-em-cada-10- docentes-se-formaram-a-distancia-numero-mais-que-dobrou-em-10-anos-diz-todos- pela-educacao.ghtml> Acesso em: 20 de agosto de 2023.
GATTI, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educação & Sociedade, 31(113), 1355-1379.
LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1998.
LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, N. 4, p.13-24, 1999.
QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (CEFR). Cambridge, 2023. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and- tests/cefr/> Acesso em: 10 de julho de 2023.

ORGANIZADORES



Ana Estela Brandão Duarte

Pós-doutorado em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Tecnologia; doutorado em Ciências da Educação com foco em TICs e Inclusão; mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em Educação do Campo, Currículo e Formação docente; possui graduação em Matemática e Pedagogia; atua com tecnologia, ministério da Educação, Brasil, Universidade Aberta do Brasil; professora de mestrado e doutorado da Universidad del Sol, e da Universidad Columbia Del Paraguai e pós-graduação em: Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clinica e Institucional, Educação e Desenvolvimento Sustentável e Docência.



Diogo Janes Munhoz

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedica-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

AUTORES



Adriana Rodrigues dos Santos

Doutoranda em Ciências da Educação pelo Programa de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR). Mestra em Ciências da Educação, no segmento de Educação Bilíngue. Pós-graduada em Língua Inglesa e graduada em Letras (Português e Inglês). Ao longo de sua trajetória profissional, atua na formação inicial e continuada bilíngue de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Suas áreas de atuação em ensino, pesquisa e extensão incluem currículo, formação de professores, certificação internacional em Língua Inglesa e pós-graduação em bilinguismo.



Ana Paula Lameira

Mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA – Universidad de Las Américas. Possui graduação em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo – ES (2009). É especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2010) e em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2012). Atua como professora de Matemática no Ensino Fundamental II.

Ana Paula Teixeira Müller



Mestra em Prevenção dos Riscos Laborais, com ênfase em Ergonomia Cognitiva. Especialista em Ergonomia e Saúde do Trabalhador. Possui pós-graduação em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação, MBA em Educação para o Profissional do Futuro e graduação em Ciências Biológicas. Dedica-se à docência em cursos técnicos presenciais e a distância no SENAI e na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Arlindo Carlos de Oliveira



Mestre em Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2025), na linha de pesquisa EJA, Inclusão, Dignidade, Leitura e Literatura. Licenciado em Letras pela Universidade Metodista de São Paulo, campus São Bernardo do Campo (2018); em Pedagogia pela FAEL (2020); em Lengua Española pela FAEL (2021); e em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2022). Atua como docente de Língua Portuguesa na SEDUC/SP. Tem experiência nas áreas de literatura, gramática e educação carcerária, desenvolvendo estudos em linguística, gêneros textuais, oralidade, poética e temas do cotidiano, como contos, entre outros.



Carlos Henrique Schneider

Pastor da IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil, na Paróquia Bom Pastor, em Pontes e Lacerda/MT. Formado em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e especialista em Teologia pelo Seminário Concórdia de São Leopoldo/RS. Possui pós-graduação em Aconselhamento Filosófico pelo Instituto Claretiano, de Batatais/SP, e formação em Programação Neurolinguística (PNL) pelo Instituto MV, de Porto Alegre/RS. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay e doutorando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), em Ciudad del Este, Paraguai.



Crys Angela Serpa de Abreu

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Possui graduação em Matemática pela Universidade Iguaçu (2001) e especialização em Matemática (2002). Dedica-se a estudos na área de formação de professores, com foco na Educação Especial, e atualmente atua como coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Aldy Soares Merçon Vargas, no município de Conceição do Castelo/ES.

Emanuelle Baroni



Pedagoga, psicopedagoga e neuropsicopedagoga, com atuação consolidada há mais de 30 anos na área educacional como orientadora educacional. Terapeuta comportamental com especialização em adolescência, fundamenta sua prática na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), promovendo intervenções estratégicas voltadas ao desenvolvimento emocional e comportamental de adolescentes. É mestranda em Neurociência, Psicologia e Desenvolvimento Humano, ampliando continuamente sua compreensão sobre o funcionamento da mente e os processos de aprendizagem e comportamento. Possui formação como practitioner em Programação Neurolinguística (PNL) e atua como educadora parental, contribuindo para o fortalecimento das relações familiares e a construção de conexões mais conscientes entre pais e filhos. Palestrante e referência na área do desenvolvimento adolescente, dedica sua trajetória à orientação de famílias e jovens na construção de habilidades essenciais para a vida, com foco na autonomia, no equilíbrio emocional e na tomada de decisão.

Fabiana de Souza Lima Camargo



Professora de Educação Especial, pedagoga e formadora em aulas híbridas e remotas em grupos de estudos de docentes da rede pública estadual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Inclusiva e Neurociências Aplicadas à Educação. Mestranda em Educação pela Universidade

Estadual de Londrina (UEL). Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/1393907146917633.



Fernanda Rodrigues de França

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), na linha Estado, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Dedica-se a estudos nas áreas de trabalho-educação e formação humana, financiamento e privatização da educação, ecologia política e educação ambiental crítica, tendo o materialismo histórico-dialético como principal abordagem teórico-metodológica.



Francisco Leilson da Silva

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutor em Educação - UCP. Especialista em Linguagem, Pedagogo - UFRN, Psicopedagogo – UFRN, Fonoaudiólogo – UNP, Estudante de Psicologia- UFRN. Terapeuta Comunitário Integrativo – MISC/PB.



Geovana Barbosa Oggione

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Pós-graduada em Educação com foco na aprendizagem da Matemática, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Administração de Empresas, Matemática e Pedagogia. Atua como professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Espírito Santo. E-mail: geovanaoggione@educador.edu.es.gov.br; geovanaoggione@gmail.com. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/0415675081874048.



Israel Augusto Moreira Borges

Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Possui graduação em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2009). Dedica-se a estudos na área de Gestão Escolar e Tempo Integral e atua como gestor escolar na Rede Estadual do Espírito Santo.



Jane Rose Silva Souza

Possui graduação em Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1991). É pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela UFRJ (1996), em Alfabetização das Crianças das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (1998), em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ (2005) e em Mediação Pedagógica em Educação a Distância pela PUC-Rio (2010). Realizou

especialização no Projeto de Formação em Alfabetização Plena (FAP), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (2007), e é mestre em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (2004). Atua como Professora Assistente da Faculdade de Filosofia de Campo Grande, pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ e Docente I do Instituto de Educação Sarah Kubitscheck (SEEDUC/RJ). Possui experiência na área da Educação, com ênfase em prática docente, prática pedagógica, gestão democrática, inclusão social, currículo, políticas públicas educacionais, avaliação institucional, educação antirracista e antissexista, orientação educacional, supervisão e coordenação pedagógica. É mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ (2015). Atuou como professora-supervisora do Subprojeto PIBID Interdisciplinar Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras: Estudos, Reflexões e Práticas Pedagógicas (CAPES/SEEDUC-IESK/FEUC-FIC), entre 2014 e 2017; como preceptora da Residência Pedagógica de Língua Portuguesa (CAPES/SEEDUC-IESK/FEUC-FIC), de 2018 a março de 2022; e como professora-supervisora do Subprojeto PIBID Interdisciplinar Letras e Pedagogia (CAPES/SEEDUC-IESK/FEUC-FIC), a partir de outubro de 2022. É membra do Grupo de Estudos Diversidades Étnico-Raciais ALDEIA desde 2021 e associada à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Desenvolve pesquisas nas áreas de

Educação em Direitos Humanos, Educação Antirracista e Educação Antissexista. Contato: janerosesouza@yahoo.com.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2324157560781083

Janice Rosane Silva Souza



Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC). É especialista em Supervisão Escolar e pós-graduada em Metodologias e Técnicas de Ensino pela FEUC/RJ. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como vice-diretora e supervisora na Rede Municipal do Rio de Janeiro, além de professora nos cursos de licenciatura e pós-graduação das Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC/RJ), onde também exerceu a função de coordenadora do curso de Pedagogia. Contato: janicerssouza@gmail.com Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0817794093217088

Jeane Rodella Assunção



Doutora em Educação e mestra em Ciências da Educação. Pós-graduada em Psicomotricidade, Ergonomia, Metodologia do Ensino Superior e Tutoria em Educação a Distância. Possui licenciatura plena em Educação Física e graduação em Pedagogia. Tem 33 anos de experiência na área da Educação. É servidora pública da Prefeitura Municipal de Salvador/BA, atuando como docente e vice-gestora. Também é docente e membro do Núcleo de Acessibilidade do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE),

docente da pós-graduação da Atualiza Cursos e docente e coordenadora do curso de pós-graduação em Psicomotricidade da FARESI. Suas pesquisas concentram-se em aspectos teórico-conceituais, metodológicos, políticos e sociais da Educação e da Educação Física. Tem experiência em tutoria em EAD, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial e Inclusiva. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7514511246153599.

Joanna Meyre Apolônio de Souza



Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto IEP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2016. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UNIASSELVI, em 2017, e em Educação Especial Inclusiva pela mesma instituição, em 2018. Possui especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), concluída em 2023. Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, atualmente, no Ensino Médio. Desenvolve práticas pedagógicas inclusivas com foco na mediação da aprendizagem, adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas. Destaca-se pelo uso da gamificação como estratégia didática, promovendo a construção de conhecimentos de forma significativa e o protagonismo estudantil.

Leidryana da Conceição Ferreira



Profissional da área da Educação, com trajetória acadêmica marcada pela formação contínua e pelo aprofundamento em práticas pedagógicas e gestão educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre 2007 e 2011, construiu base sólida para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem e na didática. Entre 2011 e 2015, realizou especializações lato sensu no Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e na Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, com foco em práticas pedagógicas, metodologias de ensino, gestão educacional e educação inclusiva. É mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (2017–2019), com formação voltada à pesquisa, à análise de políticas públicas e à relação entre educação, sociedade e desenvolvimento regional. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/2476957344054301

Leylyane da Conceição Gomes Ferreira



Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), em 2016. Em 2017, iniciou sua trajetória de especialização com pós-graduações em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS), e em Educação Especial e Inclusiva. Em 2018, especializou-se em Gestão Educacional Integrada, abrangendo

Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar. Em 2023, concluiu o Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), consolidando uma visão crítica e inovadora sobre a integração entre tecnologia e processos educativos. Em 2025, finalizou especializações voltadas às interfaces entre neurociência, psicopedagogia e práticas educacionais especializadas, todas pela Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia, Neuropsicopedagogia, Intervenção ABA em TEA, Estratégias e Intervenção para TDAH e TOD, e Neuroaprendizagem. Sua formação a capacita para atuar, com fundamentação científica, em contextos que demandam abordagem multidisciplinar, inclusiva e focada nas singularidades do processo de aprendizagem. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8250301904148966.

Luciana Candido Zanetti Lavinas



Mestranda e bolsista do CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), na linha Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais, com pesquisa em financiamento da Educação Básica e ênfase no materialismo histórico-dialético como principal abordagem teórico-metodológica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Financiamento da Educação (GRUFINC/UFRJ). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em maio de 2025, e em Arquivologia pela mesma universidade, em dezembro de 2003.

Márcia Maria Ferreira dos Santos



Iniciou no magistério como professora alfabetizadora da rede pública do município do Rio de Janeiro, passando pelas funções de coordenação pedagógica, gestão escolar e secretaria de gabinete da 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), em 1995, e doutoranda pelo mesmo programa. Atua no Ensino Superior desde 2001, no curso de Pedagogia, nas áreas de Alfabetização e Letramento, Anos Iniciais e Educação Infantil.

Mauro César Nogueira



Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007) e graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (2001). Atuou como professor de Geografia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por 24 anos e como diretor escolar da E.M. Chico Mendes. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em administração de unidades educativas, atuando principalmente em formação docente, educação inclusiva, educação infantil, pluralidade e pesquisa em educação. Foi presidente do Conselho

Municipal de Educação de Mauá por dois mandatos e secretário estadual da UNCME/SP por dois anos. Possui pós-graduação em Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável e Gestão Escolar pela Faculdade São Luiz, além de pós-graduação em Filosofia, Sociologia e Geografia pela Faculdade Campos Elíseos. Atualmente atua como supervisor de ensino na Rede Municipal de Mauá/SP.

Micherlany Talon Alves



Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Educacional São Camilo (2008), com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. Dedica-se a estudos na área da neurociência e atualmente atua como professora e coordenadora de turno da rede pública estadual do Espírito Santo (SEDU).

Scynthia Padovani Bernabé

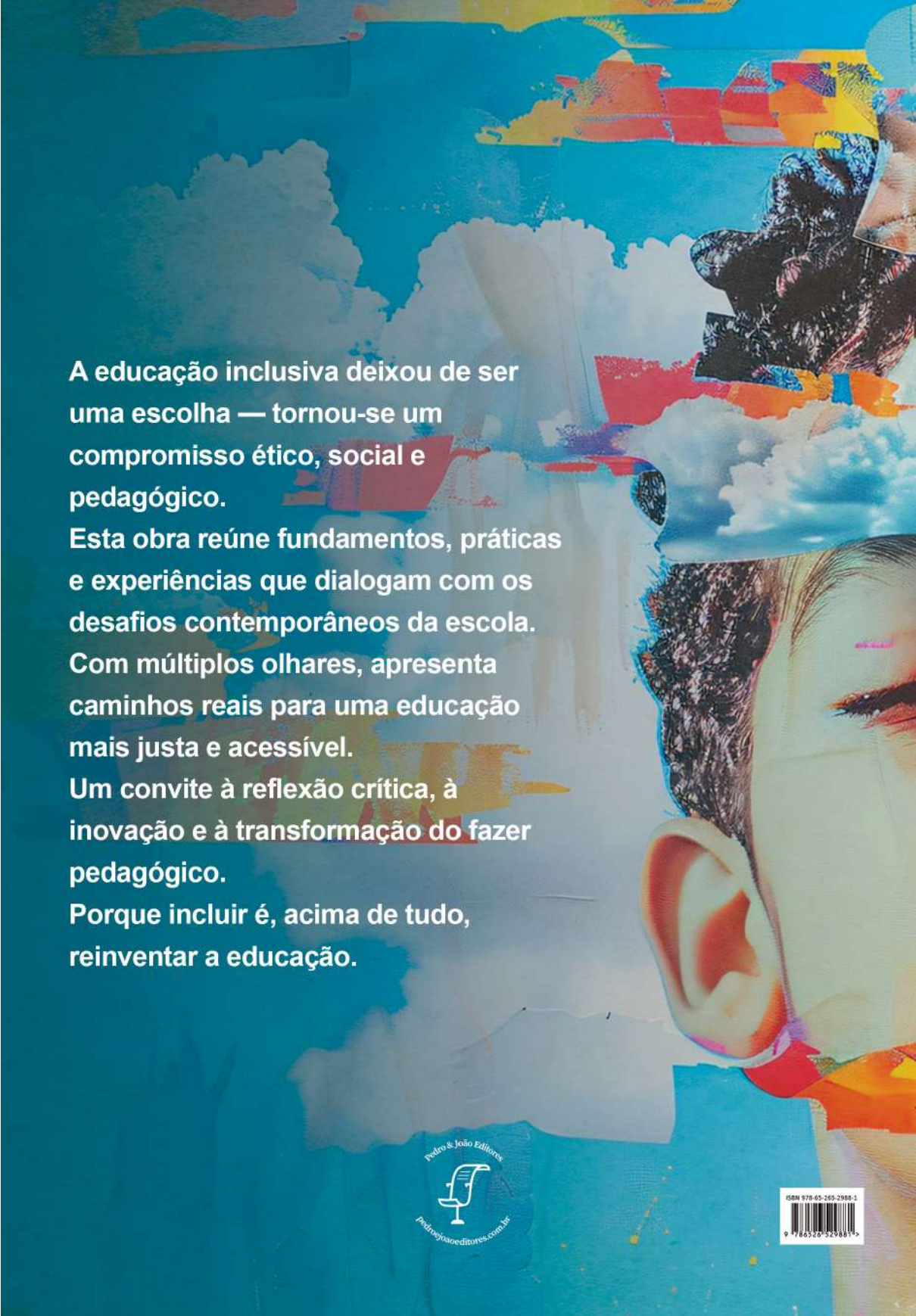


Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Possui graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (2008), graduação em Letras – Literatura pelo Centro Universitário São Camilo/ES (2014) e graduação em Pedagogia pela FAVENI/ES (2023). Possui especializações em Docência do Ensino Superior (2009) e Literatura Brasileira (2015). Dedica-se a estudos na área de Literatura, especialmente clássicos da literatura universal e brasileira, e atualmente atua como professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Espírito Santo (SEDU).



Vitor Bernardo Arantes

Graduado em Letras (1988) e Pedagogia (1991) pela Universidade Castelo Branco (UCB). Especialista em Língua Portuguesa (1991) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação (1995) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor aposentado da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro desde 2025, onde atuou por 40 anos no Ensino Fundamental, nos primeiro e segundo segmentos, como professor regente e diretor de escola.



A educação inclusiva deixou de ser uma escolha — tornou-se um compromisso ético, social e pedagógico.

Esta obra reúne fundamentos, práticas e experiências que dialogam com os desafios contemporâneos da escola.

Com múltiplos olhares, apresenta caminhos reais para uma educação mais justa e acessível.

Um convite à reflexão crítica, à inovação e à transformação do fazer pedagógico.

Porque incluir é, acima de tudo, reinventar a educação.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2988-1