



FAUESP
Faculdade Unificada do
Estado de São Paulo

UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 7-NÚMERO 11 | NOVEMBRO 2025



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/11/2025

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.7 n.11 – novembro 2025 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/11/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.7 n.11 – novembro de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/11/2025

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL AÇUNCIARA AIZAWA SILVA	05
A CRISE DA LEITURA E DA ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE FRANCISCO FACCINI BRINGER.....	13
O CURRÍCULO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRANCISCO FACCINI BRINGER.....	29
AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FRANCISCO FACCINI BRINGER.....	40
AÇÃO DOCENTE DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO E MOTIVAÇÃO NOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO	51
AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA MARCOS ANTÔNIO DA SILVA	66
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MARCOS ANTÔNIO DA SILVA.....	72
SAÚDE E BEM-ESTAR DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA II MARCOS ANTÔNIO DA SILVA.....	80
O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS VIVIAN SANTANA PAIXÃO.....	87
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR REGIANE SOARES BARBOSA	97
AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO REGIANE SOARES BARBOSA	116
O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR REGIANE SOARES BARBOSA	133



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AÇUNCIARA AIZAWA SILVA

Resumo

A educação inclusiva é um direito fundamental que visa garantir igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Baseando-se em documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB, a inclusão não deve se restringir apenas a alunos com deficiência, mas buscar transformar o sistema educacional para torná-lo mais acolhedor à diversidade. Contudo, existem desafios persistentes, como a falta de infraestrutura adequada, a superlotação das salas e, principalmente, a insuficiente formação docente para lidar com as necessidades específicas dos estudantes. Além disso, a inclusão requer um esforço coletivo entre escola, família e políticas públicas eficazes, defendendo uma educação de qualidade que promova equidade, respeito e valorização das diferenças, conforme os princípios constitucionais de uma educação para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Declaração de Salamanca, diversidade, direitos humanos.

Abstract

Inclusive education is a fundamental right that aims to ensure equal opportunities and the integral development of all students regardless of their differences. Based on documents such as the Salamanca Statement and the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), inclusion should not be limited only to students with disabilities but should seek to transform the educational system and the school environment to make it more welcoming to diversity. However, persistent challenges remain, such as the lack of adequate infrastructure, overcrowded classrooms and insufficient teacher training to address the specific needs of students. Furthermore, inclusion requires a collective effort among schools, families and effective public policies, advocating for a quality education that promotes equity, respect and appreciation of differences in accordance with the constitutional principles of education for all.

Keywords: inclusive education, Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, diversity, human rights.

INTRODUÇÃO

Conforme a UNESCO (2017, p. 7): "o direito à educação não só garante o acesso a todos os grupos, mas também deve eliminar barreiras e discriminações em qualquer parte do sistema educacional".

É inegável que somos todos diferentes. Nas escolas, houve uma transformação marcante, passando de uma homogeneidade nas salas de aula para a diversidade, onde cada aluno apresenta características e necessidades únicas. Nesse contexto, é necessário descartar a ideia de que a educação inclusiva se destina apenas a um grupo específico - os alunos com deficiência - pois, na verdade, seu propósito é modificar os sistemas educacionais para que todos tenham oportunidades equivalentes e de qualidade para desenvolver plenamente sua individualidade.

Se desde a infância todos os indivíduos tivessem a chance de interagir

diariamente com pessoas que apresentam lesões cerebrais, deficiência visual, deficiência auditiva, síndrome de Down, síndrome de Williams e outras condições, aprenderiam que a diversidade é parte da normalidade. Seria comum ver pessoas com síndrome de Turner, indivíduos surdos e crianças cegas, que precisam de mais tempo para ler um texto em braille.

Segundo Ainscow (2012), uma instituição educacional inclusiva é aquela que valoriza o aprendizado e o desenvolvimento, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os estudantes. Embora o sistema educacional busque princípios de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda enfrentam diversas barreiras que precisam ser superadas para se tornarem realmente inclusivas.

Isso demonstra que é essencial que as políticas educacionais coloquem como prioridade a formação docente em relação à diversidade e à inclusão. A educação inclusiva deve ser um processo contínuo de capacitação para os sistemas educacionais, as escolas e os professores.

DESENVOLVIMENTO

Apesar de haver um consenso entre especialistas em educação e legisladores sobre a importância de integrar crianças desde a infância no sistema educacional, muitos desafios persistem para assegurar totalmente esse direito. Além disso, a maioria das instituições de ensino carece das adaptações necessárias para receber crianças com deficiências.

Já se passaram vinte e seis anos desde a Declaração de Salamanca (1994), um marco essencial para a educação inclusiva no Brasil, mas o país ainda enfrenta dificuldades para implementar uma educação genuinamente inclusiva. Um dos principais entraves é a fragilidade na formação dos educadores para a inclusão. Como mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também enfatiza a necessidade de capacitação docente voltada para as especificidades da educação especial. O artigo 87 das disposições transitórias da LDB declara a década de 90 como a “Década da Educação”, um período em

que os antigos paradigmas educacionais deveriam ser superados, visando iniciar uma nova fase de educação inclusiva e abrangente.

Para que a formação docente seja realmente eficaz, preparando-os para desempenhar um papel significativo na educação, foram criadas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Este documento estabelece as exigências do novo modelo educacional que emergiu na contemporaneidade.

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação de educadores deve focar na elaboração de um trabalho pedagógico que considere a diversidade dos alunos em uma sala de aula, onde cada um possui um processo de aprendizado distinto, com suas dificuldades e potencialidades únicas. Em outras palavras, a formação deve valorizar as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo.

No estudo realizado por Margaret do Rosário Silva, que teve como objetivo explorar os principais desafios enfrentados por professores da rede pública no Distrito Federal, foi identificado outro obstáculo na oferta de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

Silva (2011) constatou que a maioria das escolas não possui um ambiente adequado para acolher essas crianças. Os profissionais entrevistados expressaram preocupação com a superlotação das salas de aula, o que impacta negativamente o trabalho pedagógico realizado pelos docentes.

De acordo com o estudo de Silva (2011), os educadores frequentemente são responsabilizados individualmente pelas deficiências no processo de aprendizagem inclusiva. Entretanto, um único professor não possui a capacidade de oferecer todos os recursos necessários para que seus alunos recebam o suporte adequado ao aprendizado. A educação é uma rede que depende da colaboração de diversos setores, sendo essencial que os recursos oriundos de políticas públicas sejam suficientes para contratar a quantidade necessária de profissionais, garantindo assim a presença de um número apropriado de alunos nas salas de aula.

A capacitação de professores para a inclusão educacional exige conhecimento

e domínio de uma ampla gama de estratégias pedagógicas que possibilitem o ensino de acordo com a metodologia mais adequada para as circunstâncias de cada aluno. As abordagens pedagógicas mais eficazes para a inclusão podem variar desde a alocação de mais tempo para cada estudante até a personalização do processo, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças e jovens.

É importante ressaltar que a participação da família desempenha um papel vital, pois muitas vezes a rejeição começa dentro do lar. Santos (2008, p. 14) destaca que “O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não tem conhecimento sobre o tema, fazendo com que os pais se sintam isolados e desinformados em relação à condição e ao que realmente devem fazer”.

É fundamental discutir o percurso da educação no Brasil em busca de um “projeto inclusivo”, que tem se deparado com “equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”. Os avanços nesse sentido têm sido lentos, pois ainda existe “considerável resistência por parte das instituições à inclusão total e incondicional, decorrente da inexperiência com a diversidade” (MANTOAN, 2010, p. 13).

Historicamente, a inclusão educacional tem sido marcada por práticas que favorecem a segregação. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 15 milhões de pessoas no Brasil, conforme dados do censo do IBGE de 2000. Para aprimorar a elaboração de políticas públicas, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) começou a definir com mais clareza as diversas categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p. 21).

Um novo desafio surge para a prática docente contemporânea: o trabalho colaborativo. O professor, isoladamente, não consegue transformar uma instituição educacional em um espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja acolhedora; é imprescindível a cooperação e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente com a família (DÍEZ, 2010, p. 21).

É evidente que a integração se torna cada vez mais presente no cotidiano.

Assim, é vital que a família e a escola unam esforços para oferecer um suporte adequado ao aluno com autismo, promovendo seu desenvolvimento integral e significativo.

Se considerarmos a inclusão como o oposto de qualquer forma de segregação, é importante questionar se o sistema educacional realmente está cumprindo esse princípio de maneira eficaz. Ao aplicar essa perspectiva na análise de como a diversidade é tratada em sala de aula, é comum observar que as dificuldades de aprendizagem são frequentemente atribuídas à deficiência do aluno. Por outro lado, é menos comum que as instituições se perguntem por que estão falhando em educar certos estudantes.

De acordo com Rosseto (2005, p. 42):

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essas condições da realidade nos levam a reavaliar a organização das instituições educacionais e as metodologias pedagógicas na sala de aula, com o objetivo de assegurar a equidade na qualidade da educação para todas as crianças, incluindo aquelas que enfrentam situações desfavoráveis, como crianças com deficiências, crianças em situação de vulnerabilidade, crianças de grupos étnicos minoritários e crianças que vivem em regiões desfavorecidas ou marginalizadas.

Dessa forma, as práticas e estilos de ensino continuam a ser reproduzidos, e muitos estudantes se tornam herdeiros desse sistema. Além disso, observa-se uma discriminação clara em relação a esses jovens em comparação com os alunos de instituições públicas ou com formação mais tradicional. O resultado disso é o desespero e a frustração de jovens que buscam novas oportunidades

no ensino superior, mas acabam desistindo devido a baixas recompensas e enfrentando uma grande divisão. Assim, além de perpetuar a desigualdade, existem divisões constantes e sonhos não realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a inclusão educacional é percebida como uma abordagem contemporânea que assegura o direito à educação regular para todos, incluindo pessoas com deficiências, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Pesquisas recentes mostram que a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares oferece inúmeros benefícios, tanto para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dessas crianças, quanto para a formação de indivíduos mais conscientes, livres de preconceitos e com uma noção de cuidado por si mesmos e pelos outros.

No contexto educacional brasileiro, a Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfrenta vários desafios, como a falta de capacitação dos educadores nessa área, a superlotação das salas de aula e a carência de infraestrutura física adequada nas instituições.

Portanto, é fundamental desenvolver políticas públicas que tornem efetivas as normas existentes, oferecendo todo o suporte necessário para que pessoas com necessidades especiais tenham acesso à educação. Além disso, é essencial garantir uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades, em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal, que preconiza uma educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2012). **Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares**. Madri: Narcea. 2012.

BELISÁRIO, J. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em 01 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

MENDES, Rodrigo. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>> Acesso em: 01 out.2024.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

VAILLANT , Denise. **Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina** in *Revista Pensamento Educacional*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponível em: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424_public/424-941-1-PB.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Cortez. 1984.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CRISE DA LEITURA E DA ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

FRANCISCO FACCINI BRINGER ¹

RESUMO

Este artigo analisa a crise da leitura e da escrita no contexto da cultura digital, com foco na Educação Básica e na formação de professores. As transformações provocadas pelas tecnologias digitais modificaram os modos de ler, escrever e ensinar, exigindo novas competências cognitivas, críticas e pedagógicas. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, baseia-se em relatórios internacionais (PISA/OCDE) e em estudos nacionais sobre letramentos digitais e práticas escolares. Os resultados apontam que a crise não é apenas técnica, mas também cultural e formativa: envolve mudanças profundas na atenção, na mediação docente e nas políticas públicas de leitura. Conclui-se que o enfrentamento dessa crise requer uma formação docente voltada à leitura crítica,

¹ Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008);
Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010);
Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

à curadoria digital e à integração entre os suportes impresso e digital, como caminho para uma educação mais reflexiva e democrática.

Palavras-chave: leitura; escrita; letramento digital; formação docente; educação básica.

ABSTRACT

This article analyzes the crisis of reading and writing within the context of digital culture, focusing on Basic Education and teacher training. The transformations brought about by digital technologies have changed the ways of reading, writing, and teaching, demanding new cognitive, critical, and pedagogical skills. The research, of a bibliographic and documentary nature, is based on international reports (PISA/OECD) and national studies on digital literacies and school practices. The results indicate that the crisis is not only technical but also cultural and formative, involving profound changes in attention, teacher mediation, and public reading policies. It is concluded that addressing this crisis requires teacher education aimed at critical reading, digital curation, and the integration of print and digital media as a path toward a more reflective and democratic education.

Keywords: reading; writing; digital literacy; teacher education; basic education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a digitalização acelerada da vida cotidiana transformou profundamente a maneira como nos comunicamos, lemos e escrevemos. As telas substituíram o papel em grande parte das interações sociais, e a leitura passou a ocorrer em múltiplos suportes e linguagens — textos, imagens, vídeos e hiperligações. Essas mudanças atingem diretamente a escola, que ainda se estrutura majoritariamente em torno do livro impresso e de práticas pedagógicas tradicionais.

Para o professor da Educação Básica, especialmente aquele que atua em áreas como Geografia, História e Língua Portuguesa, compreender as novas dinâmicas de leitura e escrita tornou-se condição essencial para formar alunos críticos e autônomos. A chamada “crise da leitura” manifesta-se não apenas nos baixos índices de proficiência observados em avaliações nacionais e internacionais, mas também na superficialidade das práticas leitoras e na dificuldade de sustentar a atenção e o pensamento analítico.

Este artigo busca investigar as causas e consequências dessa crise, analisando como as tecnologias digitais reconfiguram os processos de leitura e escrita e quais são as implicações para o trabalho docente. O objetivo é propor uma reflexão sobre caminhos pedagógicos possíveis, capazes de articular o letramento crítico e as novas competências digitais na escola contemporânea.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceitos de leitura, escrita e letramento digital

A compreensão da leitura e da escrita vai muito além da simples decodificação de palavras. Soares (2002; 2020) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, incorporando dimensões culturais e ideológicas. Rojo (2013) amplia essa concepção ao introduzir a noção de **multiletramentos**, que contempla a diversidade de linguagens e suportes presentes na era digital.

No mesmo sentido, Coscarelli (2016) destaca que ler na cultura digital exige habilidades de seleção, síntese e avaliação de informações em meio a fluxos contínuos de dados. O leitor contemporâneo precisa compreender a lógica dos hipertextos e navegar criticamente entre múltiplas fontes. Essa leitura não é mais linear, mas fragmentada e interativa — característica da experiência digital

descrita por Santaella (2013), que define o “leitor imersivo” como aquele que constrói o sentido ao transitar entre telas, sons e imagens.

A perspectiva de Paulo Freire (1989) continua fundamental nesse cenário. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a alfabetização deve ser também um ato de consciência crítica. Essa visão, aplicada ao contexto digital, significa que a formação leitora precisa preparar o estudante para compreender e questionar os mecanismos de poder e informação que estruturam as redes e as mídias atuais.

Assim, os **letramentos digitais** não se restringem à competência técnica, mas envolvem a capacidade ética, crítica e criativa de usar a tecnologia para interpretar e transformar o mundo.

Multimodalidade e leitura crítica

A comunicação digital é marcada pela **multimodalidade**, conceito definido por Kress (2010) como a articulação entre diferentes modos de significação — verbal, visual, sonoro e espacial. Para Rojo (2013), ensinar leitura na contemporaneidade significa ajudar o aluno a compreender como esses modos se combinam para criar sentidos complexos.

Na escola, trabalhar com textos multimodais implica desenvolver a leitura de imagens, infográficos, vídeos e memes com o mesmo rigor analítico reservado aos textos escritos. Coscarelli e Ribeiro (2020) defendem que essa abordagem estimula a leitura crítica das mídias e das ideologias que nelas circulam, tornando o estudante mais consciente das mensagens e dos valores presentes em cada produção digital.

Santaella (2014) complementa que o leitor da era digital é também um “navegador de signos”, cuja competência depende de sua capacidade de interpretar e reorganizar conteúdos. Desse modo, o ensino da leitura precisa ir

além da gramática e do vocabulário, promovendo a compreensão das linguagens que compõem o mundo digital.

Leitura em rede, curadoria e autoria

O advento do hipertexto transformou radicalmente o papel do leitor. Como observam Marcuschi (2004) e Pierre Lévy (1999), o hipertexto rompe com a linearidade do impresso e transforma a leitura em uma experiência interativa, em que o leitor se torna coautor dos sentidos que constrói. Essa nova configuração amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também introduz desafios — entre eles, o excesso de informação e a necessidade de desenvolver critérios de **curadoria digital**.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), a curadoria digital é uma prática educativa essencial, pois ensina os alunos a selecionar, verificar e contextualizar informações. Santaella (2018) e Santos (2023) reforçam que essa competência é indispensável em tempos de desinformação e pós-verdade. Assim, ler criticamente na era digital é também aprender a validar fontes e compreender as dinâmicas de circulação da informação.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem **qualitativa**, de caráter **bibliográfico e documental**, fundamentada em autores que discutem os letramentos digitais e as transformações nas práticas de leitura e escrita. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e valores que estruturam as ações humanas, privilegiando a interpretação sobre a mensuração de dados.

O levantamento teórico concentrou-se em publicações das últimas duas décadas (2000–2024), com destaque para obras de referência como Soares (2020), Rojo (2013), Coscarelli (2016), Santaella (2013), Freire (1989) e Moran (2015). Também foram analisados relatórios da **OCDE** e do **PISA (Programme for International Student Assessment)**, que oferecem diagnósticos internacionais sobre o desempenho em leitura.

A análise seguiu o procedimento de **categorização temática** proposto por Bardin (2011), organizando os achados em três eixos principais:

Concepções de leitura e letramento digital;

Desafios pedagógicos e cognitivos da leitura contemporânea;

Implicações para a formação docente e políticas públicas.

Essa metodologia permitiu integrar dimensões teóricas e empíricas, articulando os dados internacionais às práticas escolares cotidianas.

DIAGNÓSTICO: A CRISE DA LEITURA EM DIFERENTES NÍVEIS

A crise da leitura e da escrita na contemporaneidade manifesta-se em múltiplas dimensões — escolar, cognitiva e sociocultural — que se inter-relacionam e revelam o impacto das tecnologias digitais sobre o processo educativo.

Nível escolar – Proficiência e práticas pedagógicas

Os resultados do **Programme for International Student Assessment (PISA)** de 2022 apontam que **mais de 50% dos estudantes brasileiros** não atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura (OECD, 2023). Segundo o relatório, a maioria dos alunos “consegue apenas identificar informações explícitas em

textos curtos e familiares, mas apresenta dificuldade em compreender ou avaliar argumentos complexos”.

Esses dados refletem o que **Soares (2020)** denomina de “letramento escolar insuficiente”, ou seja, uma aprendizagem centrada no domínio técnico da leitura, mas desvinculada de práticas sociais e críticas. Para a autora, “ler não é apenas decodificar; é atribuir sentido, é agir sobre o texto e sobre o mundo” (SOARES, 2020, p. 15). Essa lacuna entre leitura mecânica e leitura significativa contribui para o baixo desempenho observado nas avaliações.

No ambiente escolar, a leitura ainda é frequentemente tratada como obrigação, e não como experiência de descoberta. Conforme **Freire (1989, p. 11)**, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é a partir dessa relação entre texto e realidade que o estudante desenvolve consciência crítica. No entanto, o ensino da leitura muitas vezes ignora o contexto social e cultural do aluno, o que reduz seu engajamento e sua capacidade interpretativa.

Além disso, disciplinas como Geografia e História exigem leitura de mapas, gráficos e textos interpretativos. **Callai (2013, p. 18)** destaca que “ler o espaço é também ler o mundo, pois a Geografia requer uma leitura de contextos e relações”, e essa leitura depende de habilidades que vão além da simples compreensão literal.

Segundo **Coscarelli (2018)**, o descompasso entre os modos contemporâneos de ler — fragmentados, interativos e multimodais — e as práticas escolares centradas no impresso “gera um abismo entre o leitor que a escola forma e o leitor que o mundo exige” (p. 42). Assim, o diagnóstico escolar revela uma crise que não é apenas de desempenho, mas de propósito: a escola ensina a ler sem necessariamente ensinar a compreender.

Nível cognitivo – Atenção e compreensão

No plano cognitivo, as transformações nas formas de leitura digital têm alterado os próprios modos de pensar. **Wolf (2019, p. 44)** observa que “o cérebro leitor está em processo de adaptação a uma nova ecologia de leitura”, caracterizada pela velocidade, pela fragmentação e pela superficialidade. Esse novo cenário compromete a capacidade de concentração prolongada e de elaboração inferencial — elementos essenciais da leitura profunda.

Carr (2011) reforça essa ideia ao afirmar que a internet “nos está treinando para uma leitura em zigue-zague, rápida e impaciente” (p. 23), que privilegia o reconhecimento imediato de informações, mas desestimula a análise e a reflexão. Para ele, o leitor digital salta entre links e janelas, raramente permanecendo tempo suficiente para construir uma compreensão ampla e crítica do texto.

Santaella (2013, p. 65) descreve o leitor contemporâneo como um “navegador de signos”, imerso em fluxos de informações que demandam constante seleção e reorganização de sentidos. Embora essa habilidade amplie a autonomia informacional, também gera dispersão cognitiva e redução da capacidade de foco. Essa “atenção intermitente”, como define a autora, “é fruto de uma cultura da velocidade que não favorece a leitura reflexiva”.

Essas mudanças têm impacto direto na escola. **Coscarelli (2018, p. 59)** argumenta que “a leitura digital exige competências cognitivas distintas das desenvolvidas pela leitura em papel”, e que ignorar essas diferenças leva ao fracasso pedagógico. Assim, o desafio contemporâneo consiste em equilibrar a leitura rápida — necessária para navegar nas mídias digitais — com a leitura profunda, indispensável à formação crítica.

Nível sociocultural – Desigualdades e acesso

No nível sociocultural, a chamada **divisão digital** agrava desigualdades históricas de acesso ao conhecimento. **Kenski (2012, p. 37)** enfatiza que “o

simples avanço das tecnologias não democratiza o saber, pois o acesso desigual a equipamentos e formação mantém as distâncias sociais e cognitivas”.

A **Pesquisa TIC Educação 2023** (CETIC.BR, 2024) mostra que, embora o uso da internet tenha se ampliado, há grandes diferenças entre redes públicas e privadas, e entre zonas urbanas e rurais. Muitas escolas públicas ainda sofrem com a falta de conectividade e formação docente, o que impede o uso pedagógico consistente das tecnologias.

Além das barreiras técnicas, persistem desigualdades culturais relacionadas ao hábito de leitura. **Soares (2009)** destaca que “o letramento é socialmente situado” e que o contato precoce com práticas leitoras familiares influencia o desenvolvimento cognitivo e escolar. Em contextos de vulnerabilidade, a escola muitas vezes é o único espaço de contato sistemático com a leitura — o que reforça a responsabilidade das políticas públicas na democratização do acesso à cultura escrita.

Em síntese, a crise da leitura reflete um triplo desequilíbrio: pedagógico, cognitivo e social. Superá-la exige políticas integradas que promovam equidade, infraestrutura e formação crítica, unindo a democratização do acesso à qualificação do uso.

DISCUSSÃO: O QUE ESTÁ POR TRÁS DA CRISE

Fatores tecnológicos

A cultura digital é regida por uma lógica que transforma a atenção em mercadoria. **Citton (2014, p. 12)** define a “economia da atenção” como um sistema em que “o olhar humano se torna um bem escasso e disputado por todos os meios”. Nas plataformas digitais, cada clique é monetizado, e o design das

interfaces é planejado para capturar e manter o usuário em constante engajamento.

Essa dinâmica altera a relação com a leitura. **Han (2017, p. 35)** observa que vivemos em um “regime de excesso informacional”, no qual a hiperconectividade produz “fadiga e dispersão cognitiva”. A leitura, nesse contexto, torna-se uma atividade fragmentada, guiada pela gratificação instantânea e pela superficialidade.

Os **algoritmos de recomendação**, descritos por **Pariser (2012)** como “filtros invisíveis que nos mostram apenas o que confirma nossas crenças” (p. 9), reduzem a diversidade informacional e limitam o contato com perspectivas divergentes. Isso enfraquece a capacidade crítica e favorece a desinformação — fenômeno que impacta diretamente a formação de leitores autônomos.

Santaella (2019) complementa que o design das plataformas digitais privilegia o fluxo contínuo e o consumo rápido, “produzindo leitores multitarefa, mas cognitivamente exaustos” (p. 27). Assim, a crise da leitura não é apenas cultural, mas também estrutural, inscrita nos próprios mecanismos das tecnologias digitais.

No campo educacional, **Rojo (2020, p. 553)** adverte que “a leitura digital precisa ser ensinada como leitura crítica das mídias, e não apenas como habilidade técnica”. Compreender o funcionamento das plataformas e seus algoritmos deve fazer parte da formação leitora, sob pena de perpetuar uma relação passiva com a informação.

Fatores pedagógicos

No contexto escolar, as tecnologias têm sido frequentemente inseridas de forma superficial. **Moran (2015, p. 44)** alerta que “a simples presença das tecnologias não transforma a aprendizagem; é preciso mudar o modo de ensinar e aprender”.

Quando usadas apenas como recursos de apoio, sem integração pedagógica, as mídias digitais pouco contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica.

Rojo e Moura (2019) defendem que o currículo deve incorporar práticas de leitura multimodal, curadoria digital e produção colaborativa. Para elas, “formar leitores críticos na era digital significa prepará-los para compreender, selecionar e transformar informações em conhecimento” (ROJO; MOURA, 2019, p. 63).

A **formação docente**, nesse sentido, é o ponto-chave. **Kenski (2012, p. 55)** observa que “a tecnologia só se torna educativa quando mediada por um professor preparado para utilizá-la de forma crítica e significativa”. Contudo, muitos docentes ainda não recebem formação continuada adequada, o que limita sua atuação diante das novas demandas de leitura e escrita.

Coscarelli (2018, p. 72) acrescenta que “a leitura digital não se ensina com cartilhas, mas com experimentação, reflexão e diálogo sobre as mídias que moldam o cotidiano dos alunos”. Assim, promover o letramento digital na escola significa aproximar a sala de aula das práticas reais de leitura e comunicação contemporâneas.

Por fim, é preciso reconhecer, como lembra **Freire (1989, p. 29)**, que “ensinar exige coragem para dizer a palavra verdadeira”. No contexto digital, essa “palavra verdadeira” é o convite à leitura crítica — a capacidade de questionar, comparar e compreender o mundo de forma autônoma.

Fatores de política pública

As políticas públicas de inovação tecnológica na educação têm avançado em termos de infraestrutura, mas ainda enfrentam o desafio da **coerência pedagógica**. **Kenski (2012)** afirma que equipar escolas sem formar professores é uma ação “tecnicista e ineficaz”.

De modo semelhante, **Moran (2018, p. 18)** ressalta que “não há inovação sem intencionalidade; tecnologia sem projeto pedagógico é apenas consumo de

equipamentos”. Essa lacuna entre o investimento técnico e o uso formativo das mídias tem limitado os resultados de muitos programas governamentais.

Pretto (2013) denomina esse fenômeno de “modernização superficial”: políticas que substituem o papel pela tela, sem repensar a metodologia, os objetivos e a cultura escolar. O resultado é uma escola tecnologizada, mas não necessariamente mais crítica ou inclusiva.

Para **Oliveira (2021, p. 117)**, “a transformação digital na educação depende da integração entre infraestrutura, formação docente e políticas de equidade”. Sem essa integração, a tecnologia apenas reproduz desigualdades, em vez de superá-las.

Portanto, as políticas públicas precisam caminhar no sentido de promover **formação crítica, acesso democrático e práticas pedagógicas integradoras**, nas quais o professor seja protagonista do processo e a leitura — em todas as suas formas — ocupe papel central na formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da leitura e da escrita na era digital não é um fenômeno recente, nem tampouco isolado. Trata-se de uma consequência profunda das transformações culturais, cognitivas e tecnológicas que redefinem as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o problema não se resume à substituição do livro pela tela, mas à mudança da própria lógica da leitura — hoje marcada pela fragmentação, pela velocidade e pela efemeridade das informações.

Os dados do **PISA (OECD, 2023)** confirmam que o Brasil enfrenta um cenário preocupante no que se refere à proficiência leitora, mas os números, por si só, não revelam a totalidade do problema. A crise é também de **sentido** e de

formação humana. Como lembra **Freire (1989, p. 11)**, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e sem compreender o mundo, não há palavra que produza libertação. Essa lição se torna ainda mais urgente diante da avalanche informacional da cultura digital, que tende a transformar a leitura em consumo, e não em reflexão.

Os desafios identificados neste trabalho apontam para a necessidade de repensar o papel da escola e do professor. **Soares (2020)** afirma que o letramento deve ser entendido como prática social, e não apenas como habilidade técnica. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do uso instrumental das tecnologias: deve promover a **compreensão crítica** das linguagens digitais, das plataformas e das ideologias que as sustentam. Ensinar leitura hoje é também ensinar a navegar, questionar e filtrar — ou, nas palavras de **Santaella (2013, p. 78)**, formar “navegadores de signos” conscientes das redes que os atravessam.

As discussões apresentadas indicam que a **formação docente continuada** é um ponto nevrálgico para o enfrentamento da crise. É o professor quem traduz, média e transforma a tecnologia em conhecimento. **Moran (2015)** reforça que “a inovação só tem sentido quando se articula à pedagogia da reflexão e da curiosidade”. Assim, o uso de recursos digitais deve estar a serviço da aprendizagem significativa e da formação cidadã, não apenas da modernização aparente do ensino.

Outro aspecto que merece destaque é a **dimensão política** da leitura. Em tempos de desinformação e pós-verdade, ler criticamente torna-se um ato de resistência. **Rojo e Moura (2019, p. 65)** defendem que os multiletramentos não são apenas uma adaptação às novas tecnologias, mas uma resposta ética e social às formas contemporâneas de circulação do poder e da informação. Nesse contexto, ensinar a ler é, sobretudo, ensinar a discernir — a reconhecer os discursos, as intenções e os silêncios que habitam cada texto.

Entretanto, a superação dessa crise não depende apenas da escola. É necessária uma articulação entre **políticas públicas, práticas pedagógicas e cultura social de leitura**, capaz de integrar o impresso e o digital, o tradicional e o inovador, o técnico e o humano. Como observa **Kenski (2012, p. 39)**, “as tecnologias só educam quando a educação as humaniza”. Essa humanização passa por compreender que a leitura, em qualquer suporte, é um exercício de empatia e de construção de sentido.

Há, ainda, questões que permanecem em aberto e que exigem aprofundamento em estudos futuros. Como a inteligência artificial e os novos algoritmos afetarão as práticas leitoras? De que modo as plataformas de aprendizado online podem contribuir — ou comprometer — a formação crítica dos estudantes? Como equilibrar a velocidade da informação com o tempo da compreensão? E, sobretudo, como preparar o professor para continuar sendo mediador do humano em um mundo cada vez mais automatizado?

Essas perguntas apontam para a continuidade de um debate essencial: o da **educação como espaço de leitura do mundo**, no sentido freiriano mais pleno. O desafio não é apenas ensinar os alunos a lerem textos, mas ajudá-los a compreender as tramas de linguagem, poder e tecnologia que configuram a sociedade contemporânea.

Em última instância, reafirma-se que **a leitura continua sendo um ato político e libertador**, mesmo — e talvez principalmente — em tempos digitais. Formar leitores críticos é formar cidadãos conscientes, capazes de interpretar não apenas palavras, mas o próprio mundo que as sustenta. E é nesse compromisso ético e humanizador que a escola encontra sua razão de ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e formação de professores: repensando o ensino e a aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2023: uso das tecnologias nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2024.

COSCARELLI, C. V. **Ler e escrever na cultura digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSCARELLI, C. V. **Leitura, texto e hipertexto: desafios da era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

OECD. **PISA 2022 Results – Country Notes: Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Leitura de telas: novas formas de ler e escrever**. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O CURRÍCULO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO FACCINI BRINGER ²

RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar o currículo crítico como um instrumento fundamental na batalha contra as desigualdades sociais na educação brasileira. Considerando que o currículo não é neutro, mas um campo de poder e conflito ideológico. O estudo, de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamenta-se em autores clássicos como Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani e outros, bem como artigos recentes divulgados em revistas acadêmicas de acesso aberto. A análise mostra que o currículo crítico visa quebrar a lógica que reproduz exclusões, promovendo uma prática pedagógica libertadora e dedicada à justiça social. A implementação de um currículo crítico requer um projeto educacional democrático que reconheça as diferenças culturais e combata as estruturas que perpetuam a desigualdade.

Palavras-chave: currículo crítico; desigualdade social; educação emancipatória; Paulo Freire; justiça social.

² Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the critical curriculum as a fundamental instrument in the struggle against social inequalities in Brazilian education. Considering that the curriculum is not neutral, but rather a field of power and ideological conflict, this bibliographical and qualitative study is grounded in classical authors such as Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, among others, as well as recent articles published in open-access academic journals. The analysis shows that the critical curriculum seeks to break the logic that reproduces exclusion, promoting a liberating pedagogical practice committed to social justice. Implementing a critical curriculum requires a democratic educational project that recognizes cultural differences and challenges the structures that perpetuate inequality.

Keywords: critical curriculum; social inequality; emancipatory education; Paulo Freire; social justice.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as desigualdades sociais se refletem de forma contundente na educação, perpetuando e solidificando sistemas históricos de exclusão. Nesse processo, o currículo, que se configura como a manifestação do saber escolar legitimado, é peça-chave. Bem distante de ser um produto técnico e imparcial, ele se configura como um campo de poder e de batalha ideológica, onde se estabelecem as vozes que serão escutadas e os conhecimentos que serão validados (APPLE, 2006).

“Ao contrário do modelo de desempenho acadêmico, a abordagem baseada na sociabilização não deixa necessariamente de examinar o conhecimento escolar. De fato, um de seus interesses fundamentais está em explorar as normas e valores sociais transmitidos pelas escolas. Contudo, devido a esse interesse, restringe-se ao estudo do que poderia se chamar de “conhecimento moral”. Estabelece como dado o conjunto de valores sociais e investiga como a escola,

enquanto agente da sociedade, sociabiliza os estudantes com seu conjunto “compartilhado” de regras e tendências normativas.”

As teorias críticas, nesse aspecto, desafiam a ideia de que os arranjos sociais e educacionais são neutros, ao contrário das teorias tradicionais que apenas abordavam o aspecto técnico. Como aponta Silva (2000), as perspectivas críticas são teorias de desconfiança, questionamento e mudança radical.

“Ao tomar o **status quo** como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do **status quo**, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.”

É nesse sentido que este artigo se propõe a discutir o currículo crítico como uma ferramenta indispensável para combater as desigualdades sociais na educação brasileira. Essa visão teórica e prática pretende combater os mecanismos de reprodução social que atuam na escola, sugerindo uma prática educativa guiada pela justiça social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tradicionalmente, o currículo tem sido visto como uma ferramenta neutra e técnica para a organização do ensino. No entanto, na prática, a aparente neutralidade do currículo pode funcionar como um meio de reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Por essa razão, a existência de um currículo neutro é inconcebível. Apple (2006) afirma:

"Ao invés de perguntar: 'Que tipo de conhecimento vale mais?', deveríamos perguntar: 'O conhecimento de quem vale mais?'".

Nesse sentido, é possível notar que, em diversas escolas e para diferentes classes sociais, o currículo é implementado de forma distinta, criando verdadeiras “castas” sociais.

Já Silva (2000), destaca de maneira mais direta a “não-neutralidade” do currículo escolar e como a partir dele a reprodução da sociedade é realizada através do que chamou de “seleção cultural”:

"O currículo não é um corpo **neutro** de conhecimento. Ele é um artefato social, histórico e **cultural**. Em última análise, o currículo é um campo que **reflete tensões, disputas e relações de poder**. Aquilo que incluímos e, mais importante, aquilo que **excluimos** de um currículo – a 'seleção cultural' – é sempre uma operação de poder."

Tais autores, por exemplo, desconstruem completamente a visão de neutralidade do currículo, demonstrando que ele é, antes de tudo, uma seleção cultural que reflete as relações de poder da sociedade.

Por sua vez, Freire (1987) propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização:

"A dialogicidade, que se instala como essência da educação como prática da liberdade, é, por sua vez, um ato de amor. Por isso, ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não transformar o 'outro' em 'coisa'. **É, ao invés, engajar-se permanentemente na busca da superação da consciência ingênua pela consciência crítica.**"

Giroux (1997, p 52) por sua vez, defende o papel político e emancipador da escola como instrumento para libertar os indivíduos da opressão ligada aos interesses das classes mais abastadas da sociedade.

"As intenções **emancipadoras** neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isso sugere, em parte, um compromisso para ajudar a dismantelar formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a **emancipação tornaria o pensamento crítico e a ação política complementares.**"

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de trabalhos de referência e artigos científicos publicados em português e de acesso aberto. A seleção de referências deu prioridade a autores clássicos do currículo crítico, como Paulo Freire e Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva) e estudiosos brasileiros que relacionam currículo, desigualdade e políticas educacionais (Dermeval Saviani, Dalila Andrade Oliveira).

A metodologia adotada envolveu a análise interpretativa e documental dos conceitos fundamentais — currículo, ideologia, poder e desigualdade —, criando vínculos entre a crítica teórica e os processos de reprodução social observados na realidade educacional do Brasil. O objetivo do procedimento foi identificar os elementos conceituais nos textos selecionados que fundamentam a prática pedagógica emancipatória e desconstruem a neutralidade curricular.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise teórica e documental possibilita entender o currículo crítico como um espaço de conflito simbólico e ideológico, no qual se estabelece a legitimidade dos saberes escolares e das vozes reconhecidas para produzi-los.

Diferentemente das abordagens convencionais, a perspectiva crítica expõe a natureza política do currículo, destacando as relações de poder que determinam a inclusão e a exclusão de saberes.

Apple (2006) ressalta que a escolarização contribui para a reprodução da desigualdade tanto na esfera econômica quanto na distribuição da "propriedade simbólica — o capital cultural". Assim, as escolas preservam e disseminam formas de consciência que possibilitam a manutenção do controle social. Moreira (2007, p. 8) enfatiza isso ao caracterizar o currículo como uma "construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais".

“Ao aprendermos a entender a forma como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade, também estamos aprendendo a desemaranhar uma segunda esfera importante em que opera a escolarização. Pois não existe somente a propriedade econômica, parece haver também uma propriedade simbólica — o capital cultural — que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação.”

De acordo com Moreira (2007, p. 8), o currículo

“(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Trata-se de uma construção e escolha de saberes e práticas gerados em contextos específicos e nas dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas.”

Freire (1987) descreve essa seleção cultural como uma prática pedagógica que ele chama de concepção bancária da educação. Ao considerar o aluno apenas como um receptáculo de conteúdos prontos, a educação bancária se alinha à

ideologia da opressão, reforçando a desigualdade e o status quo em benefício das classes privilegiadas.

"A concepção bancária da educação, por tudo isso, implica em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de **receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.** [...] Na visão bancária, **o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.** Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância."

Em contraste, o currículo crítico busca a **educação libertadora** (FREIRE, 2006), que defende a emancipação do sujeito para o exercício da cidadania plena, em um processo de superação da consciência ingênua pela consciência crítica.

"O que se propõe com a **educação problematizadora** é precisamente o oposto da bancária: o educando se descobre no ato do conhecimento como seu sujeito e não como seu paciente, como fazia a concepção bancária. A educação problematizadora, superadora da contradição educador-educando, é o cumprimento histórico da **pedagogia humanista e libertadora.**"

A efetivação dessa proposta depende de políticas públicas que assegurem condições de trabalho docente e autonomia pedagógica, o que implica em **valorização profissional, melhores salários e reconhecimento da competência dos professores** (OLIVEIRA, 2009).

"Assim, a política de Estado deveria priorizar, além da **formação inicial e continuada**, a **valorização profissional** dos trabalhadores da educação em seu sentido amplo, o que significa **melhores salários, condições de trabalho adequadas** e, sobretudo, o **reconhecimento social** da competência e da **autonomia** dos professores no processo pedagógico."

A análise apresentada reforça a importância indiscutível do currículo crítico como um projeto político-pedagógico de resistência, fundamental para revelar as relações de poder e as disputas simbólicas e ideológicas que influenciam a seleção e a distribuição do conhecimento escolar. Diferentemente da aparente neutralidade das abordagens tradicionais, o currículo crítico, apoiado pelas perspectivas de Apple, Freire e outros, atua como um meio de emancipação social, cultural e cognitiva, convertendo a escola em um local de conscientização e prática da cidadania plena. Nesse contexto, é fundamental perguntar: quem se beneficia da continuidade de uma educação bancária que, ao absolutizar a ignorância e considerar o aluno apenas um receptáculo de conteúdos prontos (Freire, 1987), contribui diretamente para a perpetuação da desigualdade e a preservação do status quo, protegendo as estruturas de dominação social e cultural das classes dominantes? A efetivação do currículo crítico, dependente também de políticas públicas que assegurem autonomia e valorização docente (Oliveira, 2009), é o caminho para o cumprimento histórico de uma pedagogia verdadeiramente humanista e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos e análises apresentados neste estudo, confirma-se que o currículo crítico vai além do âmbito puramente pedagógico, tornando-se um imperativo ético-político no combate às desigualdades que historicamente moldam a educação brasileira. A proposta de romper com a neutralidade aparente do conhecimento escolar – baseada principalmente no legado de Freire, Apple, Giroux e outros teóricos – é o caminho mais eficaz para assegurar a redistribuição do direito ao conhecimento e a valorização inegociável da diversidade.

No entanto, a pesquisa indica que ainda existem obstáculos consideráveis que dificultam a implementação completa do currículo crítico, muitas vezes reduzindo-o a uma retórica ou a práticas pedagógicas isoladas. Para aprofundar

essa reflexão, é fundamental identificar as forças que se opõem e os motivos subjacentes.

As principais dificuldades na implementação estão enraizadas em questões estruturais e políticas. Nota-se a predominância de modelos curriculares gerenciais e tecnicistas provenientes do Estado e das políticas centrais, que enfatizam a eficiência e resultados padronizados (seguindo uma lógica de mercado) em prejuízo da reflexão crítica e da complexidade social. A estrutura escolar contribui para essa resistência sistêmica, por meio de seu currículo oculto, horários e espaços rígidos, e uma cultura institucional enraizada que prioriza a reprodução e a obediência, desencorajando o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade.

Em nível micro, a implementação enfrenta dificuldades por parte do corpo docente e da gestão. Nesses casos, a principal barreira está na formação inicial insuficiente (que prioriza o aspecto técnico em vez do crítico), no medo do confronto e na falta de confiança ao abordar questões polêmicas (como gênero, raça e classe), resultando em uma resistência significativa à transformação do *habitus* profissional. Além disso, há a resistência ideológica e social por parte de setores conservadores que enxergam o projeto ético-político do currículo crítico como uma ameaça direta à ordem social vigente e aos valores predominantes, devido ao seu compromisso com a desnaturalização da desigualdade.

Portanto, é possível concluir que o currículo crítico não deve ser considerado um ponto de chegada estático, mas um processo constante de conscientização e resistência. Para que seja realizada, é preciso superar essas barreiras ideológicas, estruturais e formativas. Adotar essa perspectiva demonstra o compromisso inadiável da escola com a dignidade humana e a criação de uma sociedade mais equitativa. Nesse contexto, o currículo crítico se relaciona com a ideia de Saviani (2008), que propõe a escola democrática como um espaço que assegura a socialização do conhecimento historicamente organizado, lutando contra a seletividade e considerando o saber como uma ferramenta de

emancipação e combate às desigualdades. Os resultados deste estudo, portanto, abrem espaço para pesquisas futuras que não apenas diagnostiquem, mas também desenvolvam e testem estratégias de resistência e articulação política que possam superar as forças que buscam neutralizar o potencial transformador da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. Revista e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46–58, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FIGUEREDO, Marinete da Frota; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a emergência de uma educação intercultural crítica**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, UFPB, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf/view>

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado**. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.109, p. 739–760, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHkqDWnP/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FRANCISCO FACCINI BRINGER³

RESUMO

O presente artigo discute as metodologias ativas como instrumentos de transformação do ensino fundamental e médio no Brasil, destacando sua importância diante das novas demandas educacionais da sociedade contemporânea. Fundamentado em abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, o estudo apoia-se em autores como Freire (1996; 2021), Moran (2015), Kenski (2012), Bacich (2018) e Barbosa (2019), além de documentos oficiais como a BNCC (2018). As metodologias ativas são analisadas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a criticidade e a aprendizagem significativa. São abordadas práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido, evidenciando seus potenciais e desafios. A pesquisa ressalta que a consolidação dessas metodologias exige a valorização docente, políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e formação continuada. Conclui-se que as metodologias ativas representam um caminho promissor para uma educação democrática e humanizadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

³ Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

Palavras-chave: Educação básica; Inovação pedagógica; Aprendizagem ativa; Formação docente; Paulo Freire.

ABSTRACT

This article discusses active methodologies as instruments for transforming elementary and high school education in Brazil, emphasizing their relevance in light of contemporary educational demands. Based on a qualitative approach and bibliographic research, the study draws upon authors such as Freire (1996; 2021), Moran (2015), Kenski (2012), Bacich (2018), and Barbosa (2019), as well as official documents such as the BNCC (2018). Active methodologies are analyzed as strategies that place students at the center of the learning process, fostering autonomy, critical thinking, and meaningful learning. Practices such as Project-Based Learning (PBL), the Flipped Classroom, and Blended Learning are discussed, highlighting both their potential and their challenges. The study emphasizes that the consolidation of these methodologies requires teacher appreciation, consistent public policies, adequate infrastructure, and continuous training. It concludes that active methodologies represent a promising path toward a democratic and humanizing education, committed to the emancipation of individuals and social transformation.

Keywords: Basic education; Pedagogical innovation; Active learning; Teacher training; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive um momento de intensas transformações e reavaliações sobre o papel da escola, do professor e do aluno diante das demandas de um mundo cada vez mais dinâmico, interconectado e tecnológico. As metodologias tradicionais, baseadas na simples transmissão de conteúdos, mostram-se cada vez menos eficazes para preparar cidadãos críticos, criativos e capazes de intervir na realidade social. Como aponta Freire (1996, p. 68), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa afirmação sintetiza a mudança paradigmática que se busca promover na educação contemporânea.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)** e o **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)** reafirmam a urgência de práticas pedagógicas que priorizem a formação integral, o pensamento crítico e o protagonismo discente. Nesse cenário, as **metodologias ativas** emergem como uma alternativa pedagógica capaz de responder aos desafios da contemporaneidade, propondo uma mudança estrutural na forma de ensinar e aprender.

Mais do que um conjunto de estratégias, essas metodologias representam uma nova filosofia de ensino que coloca o estudante no centro do processo educativo, estimulando a autonomia, a reflexão e a corresponsabilidade pela construção do conhecimento. Como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 37), “as metodologias ativas são caminhos que promovem a aprendizagem por meio da ação, da problematização e da colaboração entre os sujeitos envolvidos”.

O presente artigo tem como objetivo discutir o papel das metodologias ativas como instrumentos de transformação do ensino fundamental e médio no Brasil, analisando suas bases teóricas, condições de implementação e os desafios que permeiam sua consolidação nas práticas escolares. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se contribuir para a compreensão crítica de como essas práticas podem efetivamente promover uma educação mais significativa, democrática e humanizadora.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa e possui caráter bibliográfico, sustentando-se em um referencial teórico que discute a inovação pedagógica e a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A opção por essa metodologia não apenas busca o rigor acadêmico, mas também reflete uma perspectiva crítica e interpretativa sobre os fenômenos educacionais contemporâneos. Conforme afirma Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que possibilita um diálogo entre diferentes concepções teóricas e a realidade da prática docente.

Nesse sentido, o estudo se ancora em obras clássicas e contemporâneas que tratam da educação como processo dinâmico, crítico e emancipador. Entre os autores utilizados estão Paulo Freire (1996; 2021), José Moran (2015), Vani Kenski (2012), Lilian Bacich (2018), Ricardo Barbosa (2019) e Ana Ferreira

(2021), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e relatórios institucionais do Ministério da Educação. Essa combinação de fontes teóricas e normativas permite uma leitura abrangente das metodologias ativas como caminhos possíveis para uma educação que valorize o protagonismo discente e a formação integral.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, pela necessidade de compreender o sentido das práticas e das experiências educacionais sob a ótica dos sujeitos envolvidos. Como observa Freire (1996, p. 30), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva legitima o papel ativo do aluno no processo de aprender e reforça o entendimento de que a pesquisa qualitativa é adequada para investigar fenômenos que envolvem subjetividades, interações e contextos sociais.

Segundo Moran (2015), a centralidade do aluno implica repensar toda a estrutura escolar:

“As metodologias ativas deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, convidando o estudante a ser o protagonista de seu próprio percurso” (p. 23).

Tal visão se complementa com as contribuições de Kenski (2012), que aponta que a inovação pedagógica não se resume ao uso de tecnologias, mas à “mudança nas formas de pensar, agir e se relacionar com o conhecimento” (p. 67). Assim, a pesquisa bibliográfica aqui conduzida busca compreender criticamente os fundamentos epistemológicos e as implicações pedagógicas dessas transformações.

As análises foram estruturadas em torno de quatro categorias centrais, definidas a partir do cruzamento entre as teorias analisadas e as práticas observadas em contextos educacionais distintos:

Protagonismo discente – a centralidade do aluno no processo educativo: essa categoria aborda a transição do modelo tradicional, centrado na figura do professor, para um modelo em que o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Bacich (2018, p. 45) ressalta que “quando o aluno

se percebe parte do processo, ele passa a atribuir sentido ao que aprende, desenvolvendo autonomia e responsabilidade”.

Mediação docente – o novo papel do professor como orientador e facilitador da aprendizagem: o professor deixa de ser o transmissor exclusivo do saber e se torna mediador, articulando experiências, desafios e reflexões. Como afirma Ferreira (2021, p. 78):

“o docente contemporâneo precisa ser um curador de percursos formativos, alguém capaz de guiar o aluno na seleção e no uso crítico das informações”.

Integração tecnológica – o uso crítico das tecnologias digitais: nesta categoria, destaca-se a necessidade de incorporar as tecnologias de modo reflexivo e ético. Kenski (2012) lembra que:

“as tecnologias, por si só, não transformam a educação; é o uso pedagógico que delas se faz que pode promover novas formas de aprender” (p. 89).

Assim, o estudo enfatiza que o uso das ferramentas digitais deve estar a serviço de uma pedagogia ativa, crítica e socialmente comprometida.

Formação crítica e emancipatória – o compromisso ético e político da educação: inspirada nas ideias freirianas, esta categoria compreende o ato educativo como prática de liberdade. Freire (2021, p. 79) defende que

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”.

Reafirmando, assim, a indissociabilidade entre reflexão e ação, teoria e prática, aprender e transformar.

A pesquisa, portanto, não tem a pretensão de generalizar resultados, mas de oferecer reflexões e caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas

pedagógicas e o fortalecimento de uma cultura escolar mais inovadora, participativa e humanizadora. Conforme Barbosa (2019, p. 51),

“A educação que inova não é aquela que apenas introduz novos recursos, mas aquela que ressignifica as relações humanas e o sentido de aprender”.

Desse modo, o estudo reafirma o valor da pesquisa bibliográfica como um instrumento não apenas de sistematização do conhecimento existente, mas também de produção de novas interpretações. O percurso teórico-metodológico adotado busca, assim, contribuir para o debate sobre as potencialidades e os limites das metodologias ativas no contexto da educação brasileira contemporânea, abrindo espaço para novas investigações e práticas pedagógicas alinhadas à formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta das metodologias ativas encontra respaldo em uma longa tradição de pensamento educacional crítico e progressista. John Dewey, ainda no início do século XX, já afirmava que “a educação não é preparação para a vida; é a própria vida” (DEWEY, 1916 apud BACICH; MORAN, 2018). Essa visão antecipa o princípio de que o aprendizado deve estar ligado à experiência e à ação do sujeito sobre o mundo.

Na perspectiva de **Ausubel (apud Moran, 2015)**, a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. Essa ideia converge com as metodologias ativas, que valorizam o contexto, a experiência prévia e o envolvimento afetivo do estudante no processo de aprender.

Freire (1996, p. 22) aprofunda essa concepção ao defender que

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Essa afirmação reforça o caráter dialógico e cooperativo da aprendizagem, que deve ser construída na interação entre sujeitos e realidades.

Entre as principais práticas das metodologias ativas, destacam-se a **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**, a **Sala de Aula Invertida**, o **Ensino Híbrido** e a **Aprendizagem Colaborativa**. Cada uma delas parte do pressuposto de que o aluno aprende melhor quando participa ativamente do processo e quando o conhecimento é aplicado em situações reais.

A **ABENGE (2014)** ressalta que a **PBL** permite ao estudante

“Enfrentar problemas reais e desenvolver habilidades de investigação, cooperação e resolução de problemas complexos”.

Já Bergmann e Sams (2018, p. 14), ao explicarem a **Sala de Aula Invertida**, afirmam que

“A inversão da aula não é apenas sobre vídeos, mas sobre transformar o espaço da sala em um ambiente de aprendizagem mais ativo e colaborativo”.

Kenski (2012) chama atenção para o papel das tecnologias na potencialização dessas práticas, destacando que

“A educação e as tecnologias estão imersas num mesmo movimento de mudança social e informacional, no qual o ritmo do conhecimento se acelera”.

No entanto, a autora adverte:

“A tecnologia, quando usada de forma instrumental, corre o risco de apenas reproduzir o modelo tradicional de ensino, sem promover de fato uma nova postura pedagógica.” (KENSKI, 2012, p. 45)

Portanto, o desafio não está apenas na adoção de novas metodologias, mas na transformação cultural da escola e na formação docente que sustente práticas coerentes com a pedagogia crítica. Freire (2021, p. 67) reforça que

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Essas concepções se interligam na defesa de uma educação que seja simultaneamente **crítica, criativa e comprometida com a transformação social**.

DISCUSSÃO CRÍTICA

A implementação das metodologias ativas no ensino fundamental e médio enfrenta múltiplos desafios de ordem estrutural, pedagógica e cultural. Um dos principais é a **formação docente**, que muitas vezes não prepara o educador para atuar de forma reflexiva e autônoma. Segundo Moran (2015, p. 59),

“Os professores precisam ser aprendizes permanentes, abertos a rever suas práticas e a reconstruí-las à luz das novas demandas educacionais”.

Entretanto, as políticas de formação continuada no Brasil ainda são fragmentadas, com foco técnico e pouca integração com a prática real da escola. Ferreira (2021) observa que

“O professor como mediador precisa não apenas dominar os recursos tecnológicos, mas também compreender as dinâmicas cognitivas e emocionais de seus alunos”.

Outro desafio refere-se à **avaliação da aprendizagem**. Como destaca Barbosa (2019, p. 112), “avaliar o estudante sob a lógica das metodologias ativas implica valorizar o processo e não apenas o produto”. Ainda que a BNCC proponha uma avaliação formativa e contínua, as escolas permanecem presas à cultura das provas e notas, limitando a experimentação pedagógica e a criatividade docente.

Além disso, a **desigualdade estrutural** do sistema educacional brasileiro representa um obstáculo à consolidação dessas práticas. Em muitas escolas públicas, faltam laboratórios, acesso à internet e tempo de planejamento coletivo. A implementação de programas como o **Educação Conectada (MEC, 2017)** é um passo importante, mas ainda insuficiente para garantir equidade.

Freire (1996, p. 32) adverte que “não há transformação verdadeira sem o compromisso ético e político com os sujeitos oprimidos”, o que significa que as metodologias ativas devem ser contextualizadas às realidades locais e não tratadas como soluções prontas. Quando aplicadas de maneira descontextualizada, podem se tornar mais um modismo pedagógico.

A **autonomia discente** também precisa ser compreendida como um processo gradual. Não se trata apenas de “dar voz” ao aluno, mas de criar condições para que ele aprenda a pensar criticamente e a agir sobre o mundo. Como afirma Bacich (2018, p. 74), “ser protagonista não é aprender sozinho, mas aprender com sentido, com os outros e para o mundo”.

Portanto, a consolidação das metodologias ativas exige **mudança de mentalidade institucional, valorização do trabalho docente e integração efetiva entre teoria e prática**. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas se apresentam como um **caminho concreto e transformador** para a renovação da educação básica, ao promoverem uma aprendizagem centrada na experiência, na autonomia e na colaboração. Elas contribuem para formar sujeitos capazes de pensar criticamente, resolver problemas complexos e atuar eticamente na sociedade.

Contudo, sua efetividade depende de condições estruturais e humanas. A escola precisa estar preparada para romper com a lógica transmissiva e adotar uma cultura de aprendizagem participativa e reflexiva. Freire (1996, p. 84) lembra que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, e é esse respeito que deve orientar toda prática pedagógica.

Moran (2015) acrescenta que “as metodologias ativas não são receitas prontas, mas trilhas flexíveis que se adaptam a cada contexto e a cada grupo de alunos”. Portanto, sua adoção requer **formação docente contínua, apoio institucional, políticas públicas consistentes** e, sobretudo, **comprometimento ético e político** com a democratização do conhecimento.

Além disso, é fundamental ampliar a **pesquisa empírica sobre os impactos reais dessas metodologias** nas escolas brasileiras. Futuras investigações podem explorar temas como:

os efeitos das metodologias ativas sobre a motivação e o desempenho dos estudantes;

o papel da formação docente na consolidação dessas práticas;

as relações entre metodologias ativas e inclusão educacional;

e a integração das tecnologias digitais como mediadoras do aprendizado crítico.

Essas pesquisas podem oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais equitativas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade e as desigualdades do sistema educacional brasileiro.

Em síntese, as metodologias ativas só se tornarão verdadeiramente transformadoras quando forem compreendidas como **expressão de uma educação humanizadora**, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa. Como conclui Freire (2021, p. 113):

“É na prática de uma educação libertadora que o homem se reconhece como ser inacabado, em permanente busca de ser mais.”

Assim, promover metodologias ativas é, em última instância, promover um projeto de humanidade — um projeto em que ensinar e aprender sejam atos de criação, de diálogo e de esperança.

REFERÊNCIAS

ABENGE. **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**. In: COBENGE, 2014. Disponível em: <https://abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

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

BARBOSA, Ricardo. **Metodologias Ativas e o Século XXI: desafios para a escola brasileira**. 3. ed. São Paulo: Conhecimento Novo Editora, 2019.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

FERREIRA, Ana Lúcia. “O Professor como Mediador: novas funções na era digital.” In: SILVA, Pedro (Org.). **Educação e Inovação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Saberes, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AÇÃO DOCENTE DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO E MOTIVAÇÃO NOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO⁴

RESUMO

O objeto de estudo dessa monografia foi de investigar a formação e ação adequada para um professor de língua inglesa atuar nas escolas do nosso país na educação infantil e ensino fundamental. A proposta visa pesquisar a fundo a formação, capacitação e a motivação desses professores dentro de sala de aula. Sendo assim a importância de formar um profissional bem qualificado e preparado para atuar para esse público alvo apresentando metodologias corretas aplicadas em sala de aula foi exposto neste trabalho e alcançado o conhecimento desejado.

Palavras - chave: Formação. Motivação. Metodologia.

⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Uninove, ano de conclusão 2014), Pós graduação em Educação Infantil pela Faculdade FAUESP (2023); Professora de Educação infantil no CEI Madre Paulina.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se iniciou por haver percebido a grande importância do idioma inglês nos dias de hoje, este que está cada vez mais inserido em nossa sociedade e nas escolas. Visto esta necessidade, houve a preocupação com a formação e a ação docente de professores, para que estes estivessem devidamente preparados para lecionar inglês na educação infantil e no ensino fundamental.

Por meio do tema: A formação e ação do docente de língua inglesa e sua aptidão para atuar na educação infantil e ensino fundamental nos dias atuais; é que se iniciou essa monografia.

Sendo assim com esta pesquisa houve a preocupação de formar corretamente professores e verificar a metodologia adequada a ser aplicada para os alunos da educação infantil e ensino fundamental.

Acredito que esse trabalho me auxiliará em sala de aula, pois por meio das pesquisas que realizei para elaborar esse trabalho, pude estar enriquecendo o meu conhecimento e podendo aplicar em sala de aula futuramente.

O problema da minha pesquisa é em relação à preocupação com a formação correta do professor para atuar em sala de aula na educação infantil e ensino fundamental, por isso foi levantada a seguinte questão: Qual é a formação e ação necessária aos professores de língua inglesa na educação infantil e ensino fundamental nos dias atuais?

Acredito que essa questão foi respondida no decorrer da elaboração do trabalho por meio das pesquisas realizadas.

O objetivo geral e os específicos para a realização desse trabalho foram: estudar a forma correta de atuação de um professor de inglês na educação infantil e no ensino fundamental; verificar a formação necessária ao professor de língua inglesa para ministrar aulas na educação infantil e no ensino fundamental; investigar o que o professor de língua inglesa deve trabalhar em sala de aula para melhor aprendizagem dos alunos e descrever a ação docente para esta faixa etária.

Esta pesquisa foi realizada através de pesquisas bibliográficas em sites que contém artigos científicos e textos literários referentes ao problema, tema e objetivos propostos respondendo assim as questões dos objetivos, do problema e do tema levantado nos três capítulos que se encontra nessa pesquisa.

AÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

É importante à formação devida de um professor de inglês para a educação infantil e ensino fundamental, mas infelizmente como sabemos em nosso país não temos essa formação direcionada e adequada do ensino da língua inglesa para as crianças.

O professor de língua inglesa para crianças e adolescentes deve estar comprometido e envolvido com o mundo que eles vivem.

O objetivo principal para o ensino da língua inglesa para crianças, conta com o ensino básico da comunicação por meio de aulas prazerosas podendo estes alunos entrar em contato com outras culturas, propiciando situações que despertem habilidades cognitivas e consciências metalinguísticas.

Além de buscas por maiores conhecimentos na área acadêmica e formação continuada, o professor tem o dever de introduzir seu aluno à sociedade contemporânea fazendo-o parte desse mundo plurilíngue e pluricultural.

Os professores devem ser formados para que possam capacitar seus alunos a agirem de modo político, transformando-os em leitores críticos dos acontecimentos mundiais.

Os novos pedagogos estão preparados só para começar a ensinar, porém deveriam receber uma formação consistente que os levassem a refletir, em vista disso ser flexível em sua prática pedagógica.

Em sua formação, o professor, deve compreender o funcionamento da linguagem e de que modo o aluno se esforça para aprender e poder orientá-los no ensino da língua inglesa para crianças.

De acordo Santos e Benedetti (2009, p. 337):

Crianças precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação.

Fatores como: capacidade do professor e suas convicções, a percepção que tem da língua que irá trabalhar, bem como conhecimento sobre aprendizagem, vão direcionar seu trabalho pedagógico, e as metodologias não serão encaradas como algo que não possam ser alteradas.

Aprender só a teoria de uma língua não basta ao universitário, deve sim haver na faculdade uma união de conhecimento adquirido no estágio, e da teoria para saber o modo de agir em sala de aula, saindo os mesmos preparados, para trabalhar corretamente.

A criança na educação infantil tem necessidade e um atendimento especializado onde professores possam atuar compreendendo e trabalhando para dar um desenvolvimento completo à criança; para a facilitação os aspectos cognitivo, afetivos e motores.

Devido à necessidade as mães trabalharem fora de casa as crianças são colocadas na escola mais cedo.

Houve o reconhecimento da educação infantil em creches e em escolas sendo um encargo do estado, pois é um direito da criança de zero a seis anos.

De acordo Santos e Benedetti (2009, p. 342):

resultou no recente reconhecimento da educação infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança, legalmente estabelecido no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. Essa mudança foi reafirmada nos anos de 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e em 1996, pela Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a LDB, surge a Educação Infantil, com novos objetivos, que engloba as crianças entre 0 e 6 anos.

A educação infantil passa a observar os alunos em seus aspectos de desenvolvimento com novas propostas educacionais.

O professor dessa área deve estar atualizado sobre o desenvolvimento infantil, conhecer as etapas desse desenvolvimento e aplicar atividades condizentes com a idade de seus alunos, ajudando-os a se desenvolver. Essas atividades devem estar embasadas em atividades que promovam a psicomotricidade.

A educação infantil tem objetivos distintos que são fundamentados em teorias psicológicas do desenvolvimento da criança com o objetivo de alcançar desenvolvimento integral levando em conta os aspectos e as várias etapas de seus desenvolvimentos.

O meio em que vive proporciona para a criança um desenvolvimento que sucedem e por meio desse, há o domínio cognitivo, motor e afetivo.

Segundo Vokoy e Pedroza (2005, p. 96):

Portanto, o modelo de Educação Infantil tem sido alterado à medida que a concepção de educação da criança de 0 a 6 anos atinge objetivos diferenciados, com propostas educacionais explícitas fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. A criança nessa idade passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado que vise o seu desenvolvimento integral.

Almejando o desenvolvimento integral do educando é necessário que os professores conheçam melhor seus alunos em várias atividades em diferentes momentos de aprendizagem.

FALHAS E NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR

A partir da leitura da pesquisa feita por Santos e Benedetti aos cinco professores que atuam língua inglesa para crianças em um município do estado do Mato Grosso, esses professores foram questionados sobre teoria de ensino e aprendizagem, pode-se constatar quais são as falhas e as necessidades na formação de um professor língua inglesa na atualidade para crianças.

Os professores não tem a formação necessária para trabalhar com crianças, portanto a formação inicial proveniente do curso de Letras deve ser aperfeiçoada dando aos futuros professores o conhecimento da formação

cognitiva da criança, como abordar esses alunos e ajuda-los a desenvolver sua psicomotricidade tornando-se necessário estudar psicologia na formação inicial ou buscar conhecimentos na formação continuada.

Na formação inicial dada a vários estudantes há a preocupação com vocabulários e estruturas isoladas, é um treino mecânico, e o uso da linguagem comunicativa fica a desejar, pois são apresentadas afastadas de um contexto, são feitos muitos treinos mecânicos de fala, não levam a uma linguagem que oportunize a comunicação efetiva na língua inglesa, treinando assim para o exercício do magistério com competência que possa formar alunos participativos.

Os professores não tiveram uma boa base metodológica em suas formações, não lhes foram apresentadas sequências lógicas quando seus professores aplicaram conteúdos, ficaram presos a preparações mecânicas e não ofereceram oportunidades de relações com situações reais do ensino, não houve a problematização do que viveram em época de estágio.

De acordo Santos e Benedetti (2009, p. 342):

Um exemplo de ação isolada e tentativa de superação das limitações encontradas no cotidiano escolar, embora ainda não contemplando a área em questão especificamente, é apresentado por Nati, que, por estar trabalhando com “crianças e perceber que precisava de uma formação para conhecer melhor o aluno”, buscou especializar-se em Psicopedagogia. Contudo, ainda que esta ação lhe tenha ofertado embasamento teórico “para conhecer o aluno”, mesmo assim, continua uma lacuna quanto ao desenvolvimento de metodologias razoáveis que corroborem a efetivação do ensino a essa clientela específica.

Muitos professores regentes possuem somente a troca de ideias com seus colegas para auxiliar em suas aulas com novas atividades sugeridas vindas de experiências vividas, ele não tem respaldo, só informações recebidas das experiências recebidas de seus colegas.

O tempo de aula é insuficiente para os professores desenvolverem suas aulas, é necessário rever o tempo correto para o ensino de línguas e que seja adequado e propício aos alunos e ao professor.

Várias são as características necessárias para formar um bom docente nessa

área de ensino: ter boa formação adquirida em seu curso superior; dominar conteúdos para diversas faixas etárias; ser portador de um bom conhecimento linguístico – teórico; conhecer fases de desenvolvimento infantil e saber usar metodologias que atraiam a atenção dos mesmos; saber ministrar aulas que o leve a comunicarem entre si; e a ser uma pessoa aberta a novos conhecimentos por meio de participação efetiva em formação continuada.

INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar com crianças tão pequeninas, sendo essas da educação infantil, é necessário que o professor preste atenção no comportamento e na personalidade dos mesmos, que ainda está em formação e assim também os ajude a construí-la.

Geralmente essas crianças se apegam aos professores pela vivência e pela forma que são tratadas.

A atenção desses alunos muda rapidamente de foco, pois esses enjoam com muita facilidade de uma atividade; assim o professor precisa estar pronto para preencher seu espaço de tempo com atividades que prendam mais a atenção do seu aluno, e valorizar atentamente as atividades que promovam o interesse e nas quais eles permaneçam por mais tempo.

Segundo Carvalho (p. 319, apud CELCE-MURCIA, 1991):

Finalmente, mas não menos importante, esses pequenos aprendizes têm um período de atenção bastante curto, eles se entediam facilmente e conseqüentemente mudam o foco da atenção. Quando essas crianças estão desenvolvendo alguma atividade interessante para elas, como por exemplo, assistindo a um desenho animado, algumas delas conseguem ficar atentas por um período mais longo. Entretanto, se a atividade for algo muito difícil, inútil ou desinteressante para ela, pode se distrair e voltar sua atenção para qualquer outro foco, isto é, um brinquedo, a janela, um livro, ou simplesmente olhar o nada, em vez de se ocupar da atividade que a professora está propondo.

O professor precisa planejar atividades condizentes com a etapa de

desenvolvimento da criança, pois só assim alcançará os objetivos propostos para tal atividade, mantendo as crianças interessadas por mais tempo.

É preciso que o professor de línguas para criança goste de brincar, transmitir amizade, carinho e ter uma boa criatividade para poder estar planejando sua aula da melhor maneira possível, de modo algum fazendo cobranças que possam vir a agredir e sim ir ao ritmo da criança e mostrando para ela por meio de aulas agradáveis o quanto é bom aprender.

O importante ao estar ensinando língua inglesa na educação infantil é que o professor não tenha pressa para ensinar, que esse se posicione de acordo o ritmo de aprendizado da criança, é preciso que esse saiba que a forma de aprendizado dos alunos de educação infantil se diferencia dos alunos do ensino fundamental, cada um com sua maturidade e nível de aprendizado.

É preciso que o professor respeite a fase de maturidade e compreensão dessas crianças que estão em desenvolvimento físico e intelectual. Todo o aprendizado deve ser adaptado ao mundo em que esses vivem.

Para o ensino ser de grande valia, é preciso observar o desenvolvimento de sua linguagem, sua maturidade, o nível de sua atenção, o que lhe apraz interesse, suas limitações na fala e compreensão para assim o professor poder planejar uma aula que vá de acordo aos seus alunos.

E muito mais que o planejamento de aula é a interação professor aluno. O aluno precisa de: brincadeiras, diálogos e manifestações de carinho de ambas as partes, para o aprendizado se tornar eficaz e valioso.

Interagir e comunicar-se com os coleguinhas e professores fará que o aprendizado desses alunos aconteça.

Fica claro que para uma aprendizagem significativa e valiosa é preciso interação: professor-aluno, aluno-professor e colegas da sala de aula.

É importantíssimo essa interação para o desenvolvimento sociocultural da criança e seu aprendizado a nova língua; mas destaco que o professor deve estar ciente que sua interação e ensino devem estar de acordo a essa faixa etária e o nível de conhecimento que esses alunos têm a língua nova.

Para trabalhar com os alunos da educação infantil é preciso que os professores

para atuar tenham formação acadêmica no curso de pedagogia e formações linguísticas específicas para essa faixa etária.

O professor deve buscar orientações de um psicólogo, de preferência o da escola tendo referências educativas que o ajude a sanar dificuldades encontradas; devem estar em busca de um desenvolvimento pessoal levando em conta os seus valores, crenças, hábitos e suas atitudes ao se relacionar com os alunos.

Estudando a psicologia o professor adquire uma melhora em sua segurança, sensibilidade e criatividade beneficiando assim seus alunos. Esse profissional deve estar aberto para troca de ideias de maneira que possa executar suas ações quando surgirem dificuldades relacionadas ao trabalho, deve ainda compreender e saber agir diante dos conflitos que surgem durante as etapas do crescimento.

É de suma importância uma formação adequada ao professor de língua inglesa, que deve ser capaz de inserir seus alunos em acontecimentos atuais. Atualmente as faculdades não preparam para que os futuros professores atuem corretamente, falta-lhes uma reflexão contínua e capacidade pedagógica. O estudo da psicologia o habilitará a entender o desenvolvimento infantil em suas fases e etapas, e por meio delas adequar suas aulas à alunos de meio social e idades diferentes. É importante que tenha condições de ensinar e que também esteja aberto a sempre aprender.

Toda criança tem direito a uma boa educação, ou seja, uma educação plena; a língua inglesa é um fator que o ajudará a construir sua identidade a partir do momento que esta língua leve o indivíduo a agir relacionando-se com os outros; e o lúdico será um facilitador nesse ensino para a educação infantil e o ensino fundamental.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem vai se formando a partir da relação que a criança tem em seu ambiente e com os outros, pois há a influência recíproca entre dois ou mais, o lúdico e a linguagem fazem a sócia comunicação por meio da comunicação em língua inglesa.

A sala de aula forma ambientes ideais para ações, interações e inclusões de

indivíduo, porque é pela linguagem que ocorre a aproximação humana, vínculos sociais na escola são fatores indispensáveis para o desenvolvimento dos alunos.

Os gêneros textuais que surgem durante os trabalhos lúdicos darão oportunidade de efetuar ações em situações que se tornam favoráveis a as comunicações em língua inglesa, em especial com indivíduos de quinta a oitava série. As atividades coletivas levam a novas atividades por meio da interação lúdica e linguística.

Jogos fazem parte do universo infantil; trabalhar com o lúdico de maneira séria e planejada desenvolverá conteúdos organizados possibilitando ao aluno a apreensão dos conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente e construindo conhecimentos.

O jogo é uma forma de atividade fundamental no trabalho feito com a criança na escola. O lúdico dará mais prazer à criança visto que é próprio dela o brincar, e estimula assim sua vida e seu desenvolvimento humano, onde o indivíduo avalia, critica e se expressa transformando a realidade. Com a brincadeira a criança trabalha, pensa e descobre o mundo a sua volta desenvolvendo habilidades.

É de suma importância respeitar o tempo de brincar da criança, por meio da brincadeira ela realiza uma atividade útil e assim o ensino estará mais ao nível dos pequenos.

A educação infantil deve ser beneficiada com a produção e entendimento verbal de modo que o aluno possa atuar de maneira significativa com a linguagem.

Brincando a criança toma posse da realidade imediata dando o mesmo significado por meio de jogos e brincadeiras, facilitando o entendimento dos conteúdos, sendo que os alunos colocarão fim a preconceitos em relação ao aprendizado da língua inglesa.

O professor deve observar as crianças no decorrer dos jogos e as necessidades de cada um, de modo que possa retratar as características de seus alunos, podendo assim fazer uso de uma pedagogia diferenciada, criando situações adaptadas a que se encontram seus alunos.

Os jogos e as brincadeiras terão mais objetividade e a criança terá mais percepção da matéria. O professor utilizando novos jogos dissolverá problemas que foram marcados nas atividades feitas anteriormente suprimindo assim dificuldades existentes.

A criatividade é desenvolvida por trabalhar com o lúdico, como também a autonomia e iniciativa, sendo um instrumento de grande valia para a educação. Muitas dificuldades em aprender inglês que os alunos do ensino fundamental apresentam, seus preconceitos e falta de interesse serão reparados, porque em um ambiente bem preparado e com atividades que o envolva facilitará o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo; portanto o jogo é um modo prático de trabalhar a maturação dos alunos.

Segundo Melo (p. 3, apud OLIVEIRA, 1997):

Muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto, que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno. Assim sendo, devemos estimular os jogos como fonte de aprendizagem.

Mesmo adquirindo uma postura de adversário nos jogos e brincadeiras o aluno sente a necessidade de compartilhar com os demais colegas, ele aprende a relacionar adquirindo assim capacidades necessárias à convivência e aprendizado, ele interagirá com mais facilidade, dentro de regras e respeitando normas.

Em situações planejadas pelo professor, havendo a verbalização em situações imaginárias ocorrerá o estímulo da inteligência e criatividade tão importante para um diálogo em línguas.

Segundo Melo (p. 8, apud ABERASTURY, 1992. p. 55):

A participação nas brincadeiras em grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Pois a criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que

deve ser respeitada. Seu mundo é rico e está em contínua mudança, incluindo-se nele um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade.

O brincar leva a criança ao mundo da imaginação, contribuindo com o aprendizado tanto na escola quanto em seu meio social e familiar. A criança também por meio da brincadeira com os colegas se socializa e aprende a resolver situações de dificuldades que surgem no decorrer do relacionamento e brincadeira.

Os jogos facilitam aquisição de novos conhecimentos devendo o professor buscar atualização sobre eles.

Para despertar interesse dos alunos e alcançar com mais facilidade os objetivos propostos em jogos à sala de aula, esta deve ser organizada e com estrutura adequada ao ensino de línguas, para que os estudantes possam utilizar e fazer descobertas, assim haverá uma facilitação em desenvolver o que foi planejado para a aula.

O professor deve observar atentamente seus alunos durante a aula e estar constantemente avaliando a aprendizagem dos mesmos, pois esta avaliação servirá para ajustes com acerto para os próximos planejamentos.

Pesquisar material pedagógico após investigação e verificação das concepções das crianças em várias idades e tendo definido o uso desses recursos, farão a diferença na influência das representações que fazem os indivíduos.

O professor deve buscar continuamente conhecer jogos e ampliar seus conhecimentos sobre o lúdico e sua importância, e ao trabalhar com jogos saiba que ao usá-lo como recurso pedagógico com o objetivo de motivar novas aprendizagens, o aluno estará divertindo-se e desenvolvendo novas capacidades.

O professor como orientador de seus alunos é um mediador das situações que surgem entre as crianças e seus colegas de modo que o ambiente seja saudável e de prazeroso.

Esse modo de aprender, que facilita a aquisição de habilidades, nas diferentes

formas facilitando a autoexpressão e o exercício da atenção possibilitará a formação de indivíduos independentes, capacitados para criar novas situações e não apenas repetir o que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se como é necessária uma educação de qualidade para o nosso país, sendo assim essa pesquisa se preocupou em investigar a formação necessária ao professor de língua inglesa para ministrar aulas na educação infantil e no ensino fundamental, também pesquisou o que o professor de língua inglesa deve trabalhar em sala de aula para melhor aprendizagem dos alunos e qual a ação do docente para esta faixa etária que estuda inglês na educação infantil e ensino fundamental de nossas escolas.

Foi abordado no artigo a ação docente e formação do professor de inglês para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como limitações apresentadas em subtítulos: falhas e necessidades na formação de um professor e inglês na educação infantil.

Ressaltou-se a importância de a aula estar voltada para a comunicação, levando os alunos ao contato com outras culturas e entre eles mesmos, despertando assim habilidades cognitivas, consciências metalinguísticas e relacionamentos socioculturais. A importância de o professor introduzir o aluno à sociedade contemporânea fazendo com que ele disfrute desse mundo plurilíngue, pluricultural tornando-os cidadãos críticos também foi assunto em questão. É imprescindível que o professor conheça o seu aluno como um todo para que possa assim aplicar a metodologia e ter a correta pedagogia para o aprendizado eficaz desse estudante. É preciso levar em conta os aspectos e as várias etapas de desenvolvimento da criança para um bom aprendizado.

Acredito que esta pesquisa alcançou os seus objetivos propostos, tanto o objetivo geral que é estudar a forma correta de atuação de um professor de inglês na educação infantil e no ensino fundamental; quanto os objetivos específicos que são: verificar a formação necessária ao professor de língua

inglesa para ministrar aulas na educação infantil e no ensino fundamental; investigar o que o professor de língua inglesa deve trabalhar em sala de aula para melhor aprendizagem dos alunos e descrever a ação docente para esta faixa etária.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno.** Trab. linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, Dec. 2009.

COSTA, Cléria Maria. **Adolescência e o ensino da língua inglesa.** AVM Instituto. WPóS. Brasília – DF, 2011.

CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância.** Trab. linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, Dec. 2009.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. **“O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador”** In: Revista de divulgação técnico-científica Vol. 1 n. 4 - jan.- mar./2004. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2025.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, 2004b.

GONÇALVES, Aline Leal. **Criatividade no ensino da língua inglesa na infância.** AVM Instituto. WPóS. Brasília – DF, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003>. Acesso em: 02 set. 2025.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_2953/F9HSKLF86L.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

LOPES, Mônica; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **Formação do professor de inglês: educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries).** Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/55%20_Monica_e_Raquel.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; BENEDETTI, Ana Mariza. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados.** Trab. Linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, Dec. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/10.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico.** Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a12.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARCOS ANTÔNIO DA SILVA⁵

RESUMO

A **avaliação** é um processo amplo que vai além da simples atribuição de notas. Ela tem como principal objetivo acompanhar, diagnosticar e promover o desenvolvimento dos alunos, servindo como um parâmetro para orientar o ensino aprendizagem.

No ambiente escolar, a avaliação deve ser **contínua, diagnóstica e formativa**, ou seja, deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo, identificar dificuldades e potencialidades dos alunos e contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas. Avaliar não significa apenas aplicar provas, mas também observar atitudes, analisar produções, realizar atividades diversificadas e considerar o contexto global do estudante.

Palavras-chave: diagnosticar; ensino aprendizagem; processo educativo; contexto global.

⁵ Graduação em Engenharia pela Faculdade de Engenharia Industrial - FEI (17 de agosto de 1989); Especialista em Matemática pela Universidade Metodista de São Paulo - Umesp (03/12/1998); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Ana Maria Alves Benetti.

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto educacional é um componente fundamental e indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Tradicionalmente vinculada à verificação de conteúdos e à classificação dos alunos, essa prática tem passado por profundas transformações, assumindo atualmente um papel formativo e reflexivo. Em vez de ser vista como um instrumento punitivo ou meramente classificatório, a avaliação passou a ser compreendida como um meio de compreensão e promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

No cenário atual, marcado por desafios sociais e educacionais, repensar a avaliação significa também repensar a escola, o currículo, as metodologias e o próprio papel do professor. A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem e da inclusão, funcionando como um processo contínuo de observação, registro, análise e intervenção pedagógica. O olhar avaliativo deve buscar compreender o sujeito em sua totalidade, considerando suas experiências, saberes prévios, dificuldades e potencialidades.

A AVALIAÇÃO COMO ATO PEDAGÓGICO

A avaliação, em sua essência, é um ato pedagógico. Isso significa que ela precisa estar alinhada aos objetivos educativos e aos princípios éticos que orientam a prática docente. Avaliar é decidir, e toda decisão pedagógica deve estar fundamentada em valores como a justiça, a equidade, a empatia e o compromisso com o desenvolvimento do outro.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação não pode ser reduzida a um simples ato de medir o rendimento escolar. Ela deve ser entendida como um instrumento que contribui para a formação do ser humano, estimulando sua autonomia, seu senso crítico e sua capacidade de aprender continuamente. Avaliar, portanto, é um ato de amor e responsabilidade, que requer sensibilidade, escuta e disposição para rever práticas.

Essa compreensão demanda uma mudança de postura por parte dos educadores, que devem assumir o papel de mediadores da aprendizagem. Avaliar torna-se, assim, um processo compartilhado, em que professor e aluno constroem juntos o percurso educativo, com base no diálogo, na confiança e no acompanhamento constante.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação cumpre múltiplas funções dentro do processo educativo. Entre as mais relevantes, destacam-se a função diagnóstica, a função formativa e a função somativa. Cada uma delas possui finalidades específicas, mas todas devem estar articuladas e coerentes com o projeto pedagógico da escola.

A **avaliação diagnóstica** é utilizada no início de um ciclo, de uma unidade ou de um conteúdo, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa etapa é essencial para o planejamento pedagógico, pois permite ao professor conhecer o ponto de partida da turma, identificar lacunas de aprendizagem e propor intervenções adequadas.

A **avaliação formativa**, por sua vez, ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem. Seu propósito é acompanhar o progresso dos alunos, oferecendo subsídios para que o professor possa ajustar sua prática e promover o avanço contínuo dos estudantes. Essa avaliação valoriza o processo, e não apenas os resultados, e é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Já a **avaliação somativa**, também chamada de cumulativa, é realizada ao final de uma etapa, como um bimestre, trimestre ou ano letivo. Ela visa verificar se os objetivos educacionais foram alcançados, sendo frequentemente associada à atribuição de notas ou conceitos. Embora essa modalidade tenha grande importância em decisões como aprovação ou retenção, é fundamental que ela seja compreendida como parte de um processo mais amplo, que considera também os aspectos qualitativos da aprendizagem.

INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS

Para que a avaliação cumpra seu papel formativo e inclusivo, é necessário diversificar os instrumentos utilizados. A escolha dos instrumentos deve considerar a natureza do conteúdo, o perfil dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Entre os principais instrumentos utilizados na prática escolar, destacam-se:

- **Provas escritas:** São úteis para avaliar conhecimentos conceituais, mas precisam ser bem elaboradas, com questões que desafiem o raciocínio e a compreensão.
- **Relatórios e produções textuais:** Permitem ao professor observar a capacidade dos alunos de organizar ideias, argumentar e expressar conhecimentos de forma escrita.

- **Fichas de observação:** São eficazes para acompanhar o comportamento, a participação, a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
- **Trabalhos em grupo e seminários:** Avaliam competências como cooperação, comunicação e pensamento crítico, além de promoverem a construção coletiva do conhecimento.
- **Autoavaliação e coavaliação:** Estimulam a metacognição, o autoconhecimento e a corresponsabilidade pela aprendizagem, contribuindo para a autonomia dos estudantes.

A diversidade de estratégias avaliativas amplia as possibilidades de compreensão sobre o desempenho dos alunos, respeitando suas diferenças e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

CULTURA AVALIATIVA E DECISÕES PEDAGÓGICAS

Construir uma cultura avaliativa na escola significa desenvolver práticas que coloquem a avaliação a serviço da aprendizagem. Isso envolve o compromisso de toda a comunidade escolar com uma concepção formativa e reflexiva da avaliação. Nessa perspectiva, os dados obtidos por meio das avaliações devem ser analisados coletivamente, servindo de base para decisões pedagógicas fundamentadas.

Na Escola Municipal Ana Maria Alves Benetti, por exemplo, a avaliação é tratada como um processo institucional. Os professores discutem os resultados das avaliações internas e externas, elaboram planos de ação e propõem intervenções pedagógicas com base nas evidências obtidas. A avaliação é vista como uma oportunidade de crescimento, tanto para os alunos quanto para os educadores.

Os **Conselhos de Classe** são momentos privilegiados para essas discussões. Realizados ao final de cada bimestre, e regulamentados pelas Instruções Normativas SME nº 30/2023 e nº 03/2024, esses encontros permitem a análise dos dados, a escuta das equipes e o planejamento de estratégias para melhorar a aprendizagem. O foco deixa de ser o julgamento do aluno e passa a ser a construção coletiva de soluções.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA

As avaliações externas, como a **Prova São Paulo**, têm ganhado espaço como instrumentos de diagnóstico em larga escala. Elas fornecem informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes e da rede de ensino, permitindo

o monitoramento das políticas públicas educacionais. Embora não devam ser a única base para decisões pedagógicas, essas avaliações podem ser valiosas quando articuladas às práticas escolares.

Na Escola Municipal Ana Maria Alves Benetti, os resultados da Prova São Paulo são analisados em conjunto com os dados das avaliações internas. Essa triangulação permite identificar padrões, refletir sobre as práticas pedagógicas e desenvolver estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem. A integração entre os diferentes tipos de avaliação fortalece o compromisso com a qualidade e a equidade na educação.

A leitura crítica dos dados obtidos pelas avaliações externas deve considerar o contexto da escola, as condições de trabalho dos professores, o perfil dos estudantes e os fatores socioeconômicos que influenciam o processo educativo. Avaliar com responsabilidade é compreender que os resultados não são números isolados, mas expressões de uma realidade complexa que exige ações concretas e solidárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, compreendida como parte integrante do processo educativo, representa um poderoso instrumento de transformação. Longe de ser um mecanismo de exclusão ou punição, ela deve assumir um papel emancipador, contribuindo para a construção de uma escola democrática, justa e comprometida com o desenvolvimento humano.

Ao adotar uma abordagem formativa, ética e reflexiva, a avaliação se torna aliada do professor e do aluno na busca por aprendizagens significativas e duradouras. Cabe à escola, em sua função social, assegurar que todos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se realizar plenamente. Para isso, é fundamental que a avaliação esteja a serviço da vida, do conhecimento e da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 30/2023**. Estabelece diretrizes para os Conselhos de Classe. São Paulo: SME, 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 03/2024**. Dispõe sobre os procedimentos avaliativos no Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Prova São Paulo: relatório pedagógico**. São Paulo: SME, 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCOS ANTÔNIO DA SILVA ⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância das metodologias ativas na educação básica, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As metodologias ativas propõem que o aluno seja protagonista da própria aprendizagem, por meio de práticas que estimulam a participação, a colaboração e a autonomia. O texto aborda diferentes estratégias de aplicação dessas metodologias, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e a rotação por estações. Também são analisados os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas práticas, incluindo formação docente, infraestrutura escolar e resistência a mudanças. Conclui-se que a adoção das metodologias ativas pode tornar o processo educativo mais significativo, crítico e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

⁶ Graduação em Engenharia pela Faculdade de Engenharia Industrial - FEI (17 de agosto de 1989); Especialista em Matemática pela Universidade Metodista de São Paulo - Umesp (03/12/1998); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Ana Maria Alves Benetti.

Palavras-chave: Educação básica; Metodologias ativas; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira tem passado por diversas transformações nas últimas décadas, motivadas pela necessidade de adaptação às demandas sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma alternativa pedagógica que visa superar o modelo tradicional de ensino, centrado no professor como transmissor de conteúdo. As metodologias ativas reposicionam o estudante como sujeito protagonista, estimulando sua autonomia, participação e construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas na educação básica configura-se como uma estratégia fundamental para a concretização dos objetivos previstos pela política educacional brasileira.

Este artigo busca analisar os fundamentos, as principais práticas, os desafios e as perspectivas para a implementação das metodologias ativas na educação básica, evidenciando sua relevância para a formação integral do estudante.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O conceito de metodologias ativas não é recente, embora tenha ganhado grande destaque nos últimos anos em virtude das transformações sociais e tecnológicas que impactaram diretamente a educação. Seus fundamentos

teóricos podem ser rastreados nas ideias de pensadores como John Dewey, Jean Piaget e Paulo Freire, que, em contextos distintos, enfatizaram a centralidade da experiência, da interação e da reflexão crítica no processo educativo.

John Dewey (1938) defendia que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando vinculada à ação e à reflexão do estudante sobre sua própria experiência. Para o autor, a escola deveria se configurar como um espaço democrático e participativo, em que os alunos tivessem a oportunidade de problematizar e construir sentidos a partir da realidade que os cerca. Assim, o aprendizado seria mais significativo, pois conectado às vivências cotidianas.

Jean Piaget, por sua vez, destacou a importância do desenvolvimento cognitivo e dos estágios de aprendizagem. Em sua teoria, o sujeito constrói o conhecimento de maneira ativa, interagindo com o ambiente e reorganizando continuamente seus esquemas mentais. Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva das metodologias ativas, que priorizam a ação e a interação como motores do desenvolvimento intelectual.

Paulo Freire (1996), em outro viés, ressaltou a dimensão dialógica e crítica da educação. Ao se contrapor à concepção “bancária”, na qual o professor deposita conteúdos prontos no aluno, defendeu que a verdadeira aprendizagem ocorre quando o educando participa ativamente do processo, dialogando com o conhecimento e ressignificando-o a partir de sua própria realidade. As metodologias ativas, ao promoverem a problematização, a investigação e o trabalho coletivo, tornam-se instrumentos coerentes com essa visão emancipatória da educação.

Portanto, pode-se afirmar que os fundamentos teóricos das metodologias ativas repousam em uma visão de ensino-aprendizagem que rompe com o paradigma transmissivo, privilegiando a construção colaborativa do conhecimento.

Principais Estratégias de Aplicação

Diversas estratégias metodológicas vêm sendo desenvolvidas para operacionalizar esses princípios no cotidiano escolar. Entre as mais conhecidas e utilizadas na educação básica, destacam-se:

- Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom):

Nessa proposta, os alunos têm contato prévio com os conteúdos teóricos por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros recursos digitais. O tempo em sala de aula é destinado a atividades práticas, discussões, resolução de problemas e aplicação dos conceitos. Essa inversão rompe com a lógica tradicional, em que o professor expõe o conteúdo e o aluno estuda em casa de forma passiva. Além de estimular a autonomia, permite ao docente atuar como mediador e orientador das aprendizagens.

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):

Consiste em organizar o ensino a partir de projetos ou problemas que exigem pesquisa, investigação e colaboração entre os estudantes. Essa abordagem integra diferentes áreas do conhecimento e possibilita ao aluno vivenciar situações complexas, próximas da realidade social. Ao final, espera-se a produção de um produto, apresentação ou solução concreta, o que fortalece a dimensão prática do aprender.

- Rotação por Estações:

Nesse modelo, a sala de aula é organizada em diferentes estações ou espaços de aprendizagem, cada qual com atividades específicas. Os estudantes percorrem esses espaços em grupos, realizando tarefas distintas. Essa estratégia favorece a personalização da aprendizagem, a cooperação e o engajamento, além de permitir ao professor acompanhar de perto o desempenho de pequenos grupos.

- Gamificação:

A utilização de elementos dos jogos digitais ou analógicos, como pontuação, desafios, recompensas e rankings, tem se mostrado eficaz para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Mais do que introduzir jogos, a gamificação busca ressignificar a experiência escolar, trazendo motivação e protagonismo. Quando bem estruturada, promove a persistência, o trabalho em equipe e a resolução criativa de problemas.

Essas estratégias têm em comum o fato de atribuírem ao estudante um papel central no processo, estimulando sua autonomia, sua capacidade de tomada de decisão e seu envolvimento ativo. Além disso, alinham-se às competências gerais previstas na BNCC, que destacam a necessidade de formar cidadãos críticos, colaborativos e aptos a lidar com os desafios contemporâneos.

Relação com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da educação básica no Brasil, estabelece como objetivo central o desenvolvimento de dez competências gerais que envolvem dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais.

Nesse sentido, as metodologias ativas apresentam-se como ferramentas pedagógicas altamente pertinentes para a efetivação da BNCC. Ao favorecerem a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a comunicação e a criatividade, contribuem diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por exemplo, a competência voltada para a utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, digital, entre outras) pode ser potencializada por projetos que envolvam produções multimídia, apresentações públicas e debates. Já a competência relacionada ao uso de tecnologias digitais é contemplada na medida em que as metodologias ativas frequentemente incorporam recursos tecnológicos como instrumentos de pesquisa e de expressão.

Além disso, a BNCC ressalta a importância de formar sujeitos autônomos e responsáveis, preparados para a convivência democrática e para a atuação crítica na sociedade. Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios de Dewey e Freire, reafirmando a relevância das metodologias ativas como práticas

coerentes com uma educação comprometida com a cidadania e a transformação social.

Desafios e Possibilidades na Implementação

Embora os benefícios sejam amplamente reconhecidos, a implementação das metodologias ativas na educação básica enfrenta uma série de desafios práticos e culturais. Entre os principais obstáculos, destacam-se:

- **Formação Docente:** Muitos professores não tiveram contato com metodologias ativas em sua formação inicial, sendo preparados majoritariamente para o ensino tradicional e transmissivo. Assim, a adoção dessas práticas exige investimento contínuo em programas de formação continuada, que ofereçam não apenas fundamentação teórica, mas também experiências práticas e reflexivas.

- **Infraestrutura Escolar:** A realidade das escolas brasileiras é bastante heterogênea. Nem todas dispõem de recursos tecnológicos, acesso à internet de qualidade ou espaços físicos adaptáveis às novas propostas pedagógicas. Isso dificulta a aplicação de modelos como a sala de aula invertida ou a rotação por estações em determinadas regiões.

- **Resistência Cultural:** Ainda persiste uma cultura escolar que associa qualidade ao ensino expositivo e à avaliação somativa. Parte da comunidade escolar — incluindo pais, gestores e até mesmo estudantes — resiste à mudança, por acreditar que os métodos tradicionais são mais “sérios” ou eficazes.

Apesar desses entraves, as possibilidades de implementação são amplas. O fortalecimento de políticas públicas voltadas à inovação educacional, o incentivo à formação docente e o investimento em tecnologias digitais

representam caminhos viáveis para consolidar práticas mais participativas e democráticas.

Além disso, experiências exitosas em diversas escolas brasileiras demonstram que, mesmo em contextos de poucos recursos, é possível inovar com criatividade e colaboração. Projetos comunitários, uso de materiais recicláveis, debates e rodas de conversa são exemplos de iniciativas que ressignificam a aprendizagem sem demandar grandes investimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam um avanço significativo em relação ao modelo tradicional de ensino, pois deslocam o foco do professor como mero transmissor de conteúdos para o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. Embasadas em teorias sólidas e coerentes com as demandas contemporâneas, oferecem alternativas pedagógicas que favorecem a autonomia, a criticidade e a participação cidadã.

Contudo, sua efetivação depende de condições estruturais, formação docente e abertura cultural da comunidade escolar. Portanto, mais do que uma técnica, trata-se de uma mudança paradigmática que requer tempo, investimento e compromisso coletivo.

Assim, compreender, valorizar e implementar metodologias ativas não é apenas uma tendência, mas uma necessidade urgente para que a educação básica brasileira esteja em sintonia com os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Leoni Ventura; SANTOS, Sandra Aparecida dos; VENTURI, Tiago. Metodologias ativas na educação básica: compreensões de professores de

Ciências da Natureza. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 6, p. 379–392, 2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Inovação Educacional**, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2018.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 961–982, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

SAÚDE E BEM-ESTAR DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA II

MARCOS ANTÔNIO DA SILVA⁷

RESUMO

O presente artigo discute a importância da saúde mental e do bem-estar digital no contexto da Educação Básica II, analisando os impactos do uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar e na formação integral dos estudantes. A incorporação das mídias e dispositivos tecnológicos na educação trouxe benefícios pedagógicos inegáveis, ampliando o acesso à informação, diversificando metodologias de ensino e fortalecendo a autonomia do aluno. No entanto, a intensificação do uso de telas e da conectividade contínua também tem gerado preocupações quanto ao equilíbrio emocional, à qualidade das interações sociais e à manutenção da concentração. O estudo enfatiza o papel fundamental da escola, da família e da comunidade escolar na promoção de um uso consciente e equilibrado das tecnologias, destacando estratégias pedagógicas que conciliam inovação e cuidado com a saúde mental. Refletir sobre tais práticas é essencial para a construção de um ambiente educativo saudável e inclusivo, que prepare o aluno para lidar de forma crítica e ética com os desafios da sociedade digital contemporânea.

Palavras-chave: Saúde mental; Bem-estar digital; Educação Básica II; Tecnologia; Educação contemporânea.

⁷Graduação em Engenharia pela Faculdade de Engenharia Industrial - FEI (17 de agosto de 1989); Especialista em Matemática pela Universidade Metodista de São Paulo - Umesp (03/12/1998); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Matemática na EMEF Ana Maria Alves Benetti.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico das últimas décadas transformou profundamente as práticas sociais, comunicacionais e educacionais. No campo da educação, o uso de tecnologias digitais se consolidou como um componente essencial das metodologias de ensino, especialmente após a expansão do acesso à internet e o uso de dispositivos móveis. Na Educação Básica II, a integração desses recursos oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem interativa e personalizada. No entanto, esse cenário também suscita preocupações quanto à saúde mental e ao bem-estar digital dos estudantes, que se encontram em uma fase de desenvolvimento marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais (UNICEF, 2022).

A presença constante de telas, a pressão social das redes digitais e o excesso de estímulos podem contribuir para o surgimento de sintomas de ansiedade, estresse e dificuldade de concentração. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a adolescência é um período de vulnerabilidade emocional, em que fatores externos como o ambiente escolar e o uso da tecnologia influenciam diretamente a formação da identidade e o equilíbrio psicológico. Diante disso, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas e as políticas escolares voltadas à promoção do bem-estar digital e da saúde mental.

Assim, o presente artigo busca refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma educação que integre criticamente a tecnologia, sem negligenciar a dimensão humana do processo de aprendizagem. O estudo propõe a análise de estratégias que envolvam escola, família e comunidade escolar na construção de uma cultura de uso consciente e saudável das tecnologias digitais.

Saúde mental na Educação Básica II

A saúde mental dos estudantes da Educação Básica II constitui um tema de crescente relevância no debate educacional contemporâneo. A adolescência, fase que compreende aproximadamente dos 11 aos 14 anos, é marcada por intensas mudanças físicas, emocionais e sociais. É nesse período que o sujeito consolida aspectos de sua identidade e experimenta novas formas de interação e pertencimento (LIBÂNEO, 2017). Nesse contexto, o ambiente escolar desempenha papel fundamental na identificação de sinais de sofrimento emocional e na oferta de apoio psicossocial.

Estudos apontam que o aumento dos casos de ansiedade, depressão e distúrbios de atenção entre adolescentes está diretamente relacionado às transformações socioculturais e tecnológicas do século XXI (KOVALSKI; ALMEIDA, 2021). O excesso de informações, a exposição constante a conteúdos digitais e a competitividade nas redes sociais criam um ambiente de pressão emocional que afeta a autoestima e a capacidade de concentração dos alunos.

A escola, portanto, deve ser compreendida como um espaço de acolhimento e escuta. De acordo com Luckesi (2011), o ambiente escolar precisa ser um lugar onde o estudante se sinta seguro para expressar suas emoções e onde o processo educativo contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo e social. Programas de educação socioemocional, rodas de conversa e práticas de autocuidado são estratégias que contribuem para um ambiente mais saudável.

Bem-estar digital e seus desafios

O conceito de bem-estar digital refere-se à capacidade de utilizar as tecnologias de modo equilibrado, de forma que elas promovam o desenvolvimento humano sem comprometer a saúde física e mental (MORAN, 2018). No contexto educacional, o desafio consiste em incorporar as ferramentas

digitais ao processo de ensino-aprendizagem de modo crítico, criativo e saudável.

Entre os principais riscos do uso excessivo de tecnologias, destacam-se a dependência digital, a diminuição do tempo de sono, o isolamento social e a perda de foco em atividades escolares (UNICEF, 2022). Além disso, as redes sociais frequentemente expõem crianças e adolescentes a padrões irreais de sucesso e beleza, aumentando o risco de comparação e frustração (BAUMAN, 2001).

É fundamental que o ambiente escolar promova uma alfabetização digital crítica, que ensine os estudantes a selecionar informações, identificar fake news e compreender os limites éticos e psicológicos do uso das redes. Kenski (2012) ressalta que o professor deve atuar como mediador desse processo, orientando os alunos a utilizar as tecnologias de maneira reflexiva e responsável, desenvolvendo autonomia sem negligenciar o cuidado pessoal.

O papel da escola, da família e dos professores

A promoção da saúde mental e do bem-estar digital exige uma ação articulada entre escola, família e comunidade. O trabalho conjunto desses atores potencializa o desenvolvimento integral do estudante e favorece o equilíbrio entre as dimensões cognitiva, emocional e social (VASCONCELLOS, 2014).

Os professores, por estarem em contato direto com os alunos, desempenham papel crucial na identificação de sinais de sofrimento emocional e na mediação do uso consciente das tecnologias. Hoffmann (2018) argumenta que o educador deve atuar como orientador ético e emocional, estimulando o diálogo, a empatia e a cooperação. Já a família deve monitorar o tempo de tela e incentivar atividades que favoreçam o convívio social, a leitura e a prática esportiva.

Além disso, as escolas podem criar **protocolos institucionais de promoção da saúde mental**, incluindo espaços de escuta, parcerias com profissionais da psicologia escolar e capacitação docente voltada ao bem-estar digital. A criação de **ambientes híbridos de aprendizagem** — que combinam atividades on-line e presenciais de forma equilibrada — também contribui para a formação de hábitos digitais saudáveis.

Estratégias de promoção da saúde mental e do uso consciente da tecnologia

A promoção do bem-estar digital na escola deve ocorrer de forma transversal, integrando o currículo e as práticas pedagógicas. Segundo Perrenoud (2000), a escola contemporânea precisa formar competências que capacitem o aluno a lidar com a complexidade da vida social e tecnológica, o que inclui a gestão de suas emoções e do tempo dedicado às telas.

Algumas estratégias práticas incluem:

- Inserir **educação socioemocional** nos projetos pedagógicos, fortalecendo habilidades como empatia, resiliência e autorregulação.
- Promover **oficinas de cidadania digital**, abordando temas como privacidade, cyberbullying e segurança de dados.
- Implementar **momentos de desconexão digital** durante a rotina escolar, incentivando atividades ao ar livre e o contato humano.
- Capacitar professores por meio de **formações continuadas**, com foco em mediação tecnológica e prevenção do estresse docente.
- Estimular o diálogo entre alunos, pais e comunidade sobre o **uso responsável da internet** e as implicações éticas do mundo digital.

Essas ações não apenas fortalecem o bem-estar psicológico dos estudantes, mas também contribuem para uma cultura escolar mais empática, colaborativa e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre saúde mental e bem-estar digital na Educação Básica II é fundamental para a construção de uma escola que responda aos desafios da contemporaneidade. As tecnologias digitais, embora representem poderosos instrumentos pedagógicos, também exigem uma abordagem crítica e humanizada, que considere o impacto emocional e social de seu uso.

A escola, em parceria com a família e a comunidade, deve assumir o compromisso de formar sujeitos autônomos, conscientes e emocionalmente equilibrados. Promover o bem-estar digital significa educar para o uso responsável das tecnologias, sem abrir mão da dimensão humana do ensino. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas é uma tarefa ética e urgente, indispensável para a formação de cidadãos críticos, saudáveis e preparados para o mundo conectado em que vivem.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KOVALSKI, A.; ALMEIDA, L. Saúde mental e tecnologias digitais: desafios na escola contemporânea. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, n. 154, p. 1–15,

2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental: fortalecer a resposta efetiva**. Genebra: OMS, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNICEF. **O impacto da tecnologia na saúde mental de crianças e adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

VIVIAN SANTANA PAIXÃO

Resumo

O objetivo deste artigo é trabalhar a importância da Tecnologia Assistiva (TA) para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. A Tecnologia Assistiva abarca recursos e estratégias que têm como objetivo ampliar as habilidades funcionais, promovendo a autonomia do indivíduo. Ela é fundamental por transformar o abstrato em concreto, atuando como uma ponte para a comunicação e expressão dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Inclusão; Autismo; Autonomia.

Abstract

The objective of this article is to explore the importance of Assistive Technology (AT) for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the school environment. Assistive Technology encompasses resources and strategies aimed at expanding functional abilities, promoting individual autonomy. It is fundamental because it transforms the abstract into the concrete, acting as a bridge for communication and expression for students with ASD.

Keywords: Assistive Technology; Inclusion; Autism; Autonomy.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento e interesses do indivíduo. No ambiente escolar, a diversidade de necessidades dos estudantes autistas exige uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva. É nesse contexto que a Tecnologia Assistiva (TA) surge como uma ponte importante para a autonomia e o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

A TA abrange recursos, estratégias e metodologias que têm como objetivo principal ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua independência e autonomia.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância e as aplicações da Tecnologia Assistiva na inclusão educacional de estudantes autistas, buscando uma perspectiva que valorize a individualidade e a subjetividade no uso da tecnologia.

O Desafio da Tecnologia Assistiva

"O estudante com transtorno do espectro autista é capaz de aprender, mas o faz de forma peculiar. Ele responde aos estímulos à sua volta de modo diferenciado e, por isso, muitas vezes sente grande angústia por não ser compreendido." (Pletsch et al., 2021, p. 27 apud Cunha, 2014)

É nesse momento que a Tecnologia Assistiva entra em ação para preencher o hiato na comunicação e na interação dos estudantes com TEA. Ela transforma o abstrato em concreto, oferecendo um canal de expressão mais direto para o aluno. O objetivo da TA não é "corrigir" o indivíduo, mas sim adaptar o ambiente e as ferramentas para que a aprendizagem possa ocorrer.

A TA para o autismo pode ser classificada em baixa, média e alta tecnologia, dependendo da complexidade e do custo financeiro do recurso:

A CAA é, muitas vezes, o recurso mais importante, já que ela oferece meios para a comunicação de indivíduos que não são verbais ou têm dificuldade na fala.

- **Baixa Tecnologia: PECS (Picture Exchange Communication System)**, pranchas de comunicação com símbolos e imagens, agendas visuais e cartões de rotina que auxiliam o estudante a organizar o seu dia, pois a rotina e a previsibilidade são essenciais para as pessoas com autismo.
- **Alta Tecnologia:** Aplicativos em *tablets* ou *smartphones* que transformam ícones selecionados pelo usuário em voz. Este dispositivo faz com que o estudante expresse suas vontades e opiniões com clareza.

Pletsch et al. (2021) sugere a necessidade de "Organizar e apresentar a rotina no início de cada aula; [...] Usar mapas conceituais com apoio visual, imagens e palavras-chaves, sobretudo em atividades com conteúdo muito abstrato" (p. 28).

- **Recursos Visuais Digitais:** *Tablets* ou computadores para apresentar sequências de tarefas, *checklists* digitais e *timers* visuais para diminuir a ansiedade associada à incerteza.
- **Softwares Educativos e Jogos (Gamificação):** Aplicativos que trabalham o reconhecimento de emoções, a leitura de expressões faciais e a interação social de forma estruturada e lúdica. Estudos (Sales & Machado, 2020) ratificam o potencial desses dispositivos para favorecer o desenvolvimento da interação social.

O uso da TA deve ser um trabalho conjunto, envolvendo aluno, família, educadores e terapeutas. A presença da tecnologia não garante a inclusão; é a intencionalidade pedagógica que transforma a ferramenta em ponte entre o indivíduo e a aquisição de conhecimento.

A inclusão, conforme definido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é um direito que se concretiza na prática, muitas vezes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O sucesso da TA depende diretamente da formação dos professores.

Sitre (2022, p.15) afirma que: “A tecnologia assistiva como recurso para propiciar maior desenvolvimento, autonomia e aprendizado, deve ser utilizada nas salas de aulas para garantir acessibilidade, mobilidade, independência e autonomia.”

O uso da TA está diretamente relacionado com a ampliação da autonomia, pois o aluno que consegue seguir sua rotina visual e que se comunica de forma funcional desenvolve a sua independência.

"A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento." (Bersch, 2013, p. 278)

A tecnologia assistiva abrange desde objetos muito simples (baixa tecnologia) a sistemas complexos de *software* e *hardware* (alta tecnologia). São recursos que promovem a emancipação na realização de tarefas cotidianas e de autocuidado. Para o estudante autista, isso pode envolver a gestão de rotina e a higiene.

Exemplos:

- Talheres adaptados (cabos mais grossos, angulados) para facilitar a alimentação.
- Abridores de latas, chaves e potes adaptados.
- Organizadores de rotina visual (quadros, *checklists*), que, embora simples, são fundamentais para a previsibilidade e redução de ansiedade no TEA.
- Vestimentas adaptadas (velcros, zíperes em vez de botões).
- Dispositivos para higiene pessoal (escovas com pegada modificada, suportes).

Os Recursos de Acessibilidade ao Computador permitem que pessoas com diversas deficiências utilizem computadores, *tablets* e *smartphones*. Esses itens são muito importantes para a inclusão educacional.

- **Adaptações de Hardware:**
 - **Teclados adaptados:** Com teclas grandes, espaçadas ou dispostas de forma diferente.
 - **Mouses e trackballs adaptados:** *Mouse Joystick*, *Mouse de cabeça* (como o Colibri), ou *Head Mouse* (acionados por movimento da cabeça).

- **Adaptações de Software:**
 - **Leitores de tela:** Softwares que leem o conteúdo da tela em voz alta (ex: NVDA, VoiceOver, DOSVOX). Essenciais para pessoas com deficiência visual e também úteis para alguns estudantes autistas que se beneficiam do apoio auditivo para a leitura.
 - **Softwares de reconhecimento de voz:** Permitem digitar e comandar o computador usando a voz.
 - **Ampliação de tela e lupas digitais.**

Os Auxílios para Mobilidade são instrumentos que visam promover a locomoção e o deslocamento pessoal.

- **Exemplos:**
 - **Cadeiras de rodas:** Manuais ou motorizadas, com diversas adaptações posturais.
 - **Andadores e muletas.**
 - **Adaptações em veículos:** Controles manuais para dirigir, rampas e elevadores veiculares.

Os auxiliares para pessoas cegas são ferramentas que facilitam o acesso à informação para pessoas com deficiência visual.

- **Exemplos:**
 - **Recursos ópticos:** Lentes, lupas manuais e eletrônicas.

- **Braille:** Leitores e impressoras Braille, regletes e punções.
- **Softwares de voz:** Leitores de tela já mencionados.
- **Audiodescrição** (para vídeos e eventos).

Os Auxílios para Pessoas com Surdez ou Deficiência Auditiva são meios que facilitam a comunicação e o acesso à informação sonora.

- **Exemplos:**

- **Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI).**
- **Sistemas de FM e *loop* de indução:** Melhoram a relação sinal-ruído em ambientes ruidosos.
- **Sistemas de alerta tátil-visual:** Alarmes luminosos ou vibratórios (ex: para campainha, telefone).
- **Recursos de tradução/interpretação em Libras** (em aulas e eventos).

Os Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade são adaptações estruturais no ambiente para eliminar barreiras físicas.

- **Exemplos:** Rampas, elevadores, pisos táteis de alerta e direcionais, banheiros adaptados, mobiliário regulável.

A escolha do tipo de TA deve sempre ser baseada na avaliação individual com múltiplos profissionais para garantir que o recurso seja funcional e realmente desenvolva a qualidade de vida do estudante.

Tecnologia Assistiva de Baixo Custo (TABC) para Autismo

A Tecnologia Assistiva de Baixo Custo (TABC), ou de baixa tecnologia, refere-se a recursos simples e de fácil obtenção, que não dependem de tecnologia complexa ou *software*. Ela aumenta a inclusão de estudantes autistas, pois é acessível e pode ser personalizada a diversos ambientes.

A ênfase na TABC está baseada na capacidade de transformar materiais comuns em ferramentas pedagógicas e de autonomia eficazes.

1. Comunicação e Organização Visual (CAA de Baixa Tecnologia)

Para o estudante autista, que tem na informação visual a sua maior forma de comunicação, os recursos de TABC são a base da comunicação alternativa e da gestão da rotina.

- **Agendas e Rotinas Visuais:**
 - Utilização de cartões com figuras ou fotos (símbolos PECS, ARASAAC ou fotos reais) plastificadas e fixadas com velcro em uma tira ou quadro.
 - Função: Fornecer previsibilidade, mostrando a sequência de atividades. Isso diminui a ansiedade associada à imprevisibilidade.
- Pranchas de Comunicação:
 - Mapas de papel ou papelão plastificado contendo figuras que representam necessidades básicas ou emoções.
 - Função: Permitem que o aluno expresse intenções e desejos apontando para as figuras.
- **Sistema de Troca de Figuras (PECS - *Picture Exchange Communication System*):**
 - Protocolo criado para que o aluno aprende a trocar uma figura pelo objeto desejado.
 - **Recursos:** Figuras simples e uma pasta ou álbum para organizá-las.
 - **Função:** Iniciar a comunicação.

Adaptações Sensoriais e de Foco

Muitos estudantes autistas possuem sensibilidades sensoriais que podem ser gerenciadas com TABC, melhorando, assim, a sua concentração.

- **Auxílios para Autorregulação (Fidgets):**

- Objetos simples e discretos, como massinhas, bolinhas de *stress*, ou pequenos objetos táteis.
- **Função:** Oferecer um estímulo sensorial seguro para que o aluno possa se acalmar e manter o foco na aprendizagem.

As Adaptações Motoras e de Escrita são recursos simples que a coordenação motora fina para tarefas escolares.

- **Adaptadores de Lápis/Canetas:**

- Podem ser feitos de espuma ou bolas de borracha que aumentam o diâmetro do lápis ou caneta.
- **Função:** Facilitam a preensão para alunos com dificuldades motoras finas, melhorando o traço.

- **Pranchetas Inclínadas:**

- Peças de madeira que posicionam o material de escrita em um ângulo mais confortável e ajustável para o estudante.
- **Função:** Melhoram a postura e o campo visual.

A TABC oferece vantagens importantes para a inclusão efetiva, pois é acessível para famílias e escolas com recursos limitados. pode ser criado ou modificado rapidamente e tem fácil manutenção. A Tecnologia Assistiva de Baixo Custo é a prova de que a tecnologia assistiva não precisa ser cara para ser transformadora.

Conclusão

A inclusão de estudantes autistas é ligada diretamente à inovação do processo educativo. A Tecnologia Assistiva é um base nesse processo, pois reconhece e

respeita a maneira individualizada de aprender e se comunicar do indivíduo no espectro autista. Ela oferece acessibilidade e a possibilidade de um desenvolvimento integral.

Para que a inclusão se torne uma realidade efetiva, são necessários investimentos em:

1. **Formação de Professor:** Garantir que os educadores estejam aptos a selecionar, aplicar e adaptar a TA às necessidades singulares de cada aluno.
2. **Políticas Públicas:** Assegurar que os recursos de TA estejam acessíveis e façam parte do ambiente escolar.
3. **Pesquisa e Desenvolvimento:** Promover a criação de novas ferramentas tecnológicas.

A tecnologia assistiva, quando utilizada de maneira consciente, é a expressão de uma sociedade que se adapta para acolher a diversidade. O desafio reside em manter na pessoa por trás da tela, garantindo que a tecnologia sirva à sua liberdade, e não à sua limitação.

Bibliografia

- BERSCH, Magda. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Brasília: Corde, 2009. (Citado em 2013, p. 278 em alguns trabalhos).
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União.

- NASCIMENTO, Fabrício Crispim do; CHAGAS, Gardênia Santana das; CHAGAS, Francinaldo Santana das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 2021.
- PLETSCHE, Márcia Denise et al. **Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica com Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2021.
- SALES, K. F.; MACHADO, L. D. Exergames como Tecnologia Assistiva para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE)**. 2020.
- SILVA, Rafaela Faria da; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Tecnologia Assistiva e autismo: um olhar sobre as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 25, n. 79, 2024.
- SITRE, M. A. T. **Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica com Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

REGIANE SOARES BARBOSA

RESUMO:

A análise busca compreender de que forma essas variáveis influenciam a efetivação e a prática dos conceitos fundamentais relacionados aos direitos humanos no ambiente escolar. São apresentadas experiências e vivências pedagógicas que evidenciam a sistematização da educação em direitos humanos em distintos contextos educacionais, com o propósito de contribuir para o aprofundamento do debate acerca da importância, das potencialidades e dos desafios que envolvem essa abordagem. Tal perspectiva visa ampliar a reflexão sobre as condições necessárias para promover uma educação em direitos humanos que seja efetiva, significativa e socialmente transformadora. A partir de uma análise crítica e aprofundada da literatura especializada, são expostos os fundamentos teóricos que sustentam a inserção dos direitos humanos no campo educacional, evidenciando sua relevância como instrumento de emancipação e formação cidadã. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de desenvolver uma prática pedagógica que, além de estimular a reflexão crítica, favoreça a construção de valores éticos, democráticos e inclusivos, promovendo o respeito à diversidade e à dignidade humana. O presente trabalho de pesquisa dedica-se à investigação das múltiplas estratégias e dos métodos pedagógicos que podem ser aplicados na implementação da educação

pautada nos princípios dos direitos humanos, considerando a complexa diversidade cultural, étnica e social que caracteriza o perfil dos estudantes inseridos nesse processo formativo.

Palavras-chave: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Um dos elementos fundamentais para que se possa efetivamente realizar essa vocação inerente ao ser humano é, sem dúvida, a educação. A educação transcende o que é meramente escolar; ela precisa ser compreendida em uma perspectiva mais abrangente, como um sistema global que abarca a educação escolar, mas que não se restringe unicamente a ela. Isso porque o processo educativo tem início desde o momento do nascimento e continua a se desenvolver ao longo da vida, até o instante da morte. Esse tipo de situação pode ocorrer em diversos âmbitos, como, por exemplo, dentro do contexto familiar, nas interações que se estabelecem na sua comunidade, em ambientes laborais, nas relações com seus amigos, nas atividades que acontecem em igrejas, entre outros locais onde as pessoas se reúnem e interagem. Os processos relacionados à educação e ao aprendizado estão integrados de maneira significativa em todos os diferentes aspectos da vida dos indivíduos. Essas experiências educativas não se limitam somente ao ambiente formal das escolas, mas permeiam diversas situações cotidianas e interações sociais, influenciando continuamente o desenvolvimento pessoal e a formação de conhecimentos ao longo de toda a trajetória de vida.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais

são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)

É de suma importância que a instituição de ensino desenvolva e coloque em prática diversas iniciativas voltadas para a sensibilização e conscientização de todos os membros da comunidade escolar. Isso abrange não apenas os alunos, mas também os pais, responsáveis, professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola. Essas ações são fundamentais para promover um ambiente educativo mais integrado e colaborativo, onde todos os envolvidos possam participar ativamente dos processos de aprendizado e desenvolvimento. Uma série de iniciativas, como palestras, workshops, debates, campanhas voltadas para a conscientização e eventos culturais, que abordam questões relacionadas à inclusão, diversidade e direitos humanos, podem ser implementadas. Essas ações têm o potencial de contribuir para a formação de uma comunidade escolar que seja mais solidária, acolhedora e que se empenhe na promoção de um ambiente de equidade e justiça social. Assim, ao adotar essas práticas, é possível fomentar um espaço educacional que valorize e respeite as diferenças, beneficiando a todos os envolvidos.

Uma estratégia importante e valiosa para estimular a inclusão no âmbito educacional consiste em dar destaque à participação ativa e ao protagonismo dos alunos, incentivando que eles expressem suas opiniões, compartilhem suas ideias e relatem suas experiências. Além disso, essa abordagem visa a promoção do desenvolvimento de uma cultura escolar que seja mais democrática e que ofereça oportunidades para a participação efetiva de todos os envolvidos. Essa valorização da voz dos estudantes pode contribuir significativamente para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo. A implementação de iniciativas educacionais que abordem temas relevantes como direitos humanos, a riqueza da diversidade

cultural, a promoção da igualdade de gênero e a inclusão social pode ser extremamente benéfica para os alunos. Essas atividades têm o potencial de auxiliar os estudantes a compreenderem melhor a necessidade de valorizar a diversidade existente entre as pessoas e de respeitar as diferenças que caracterizam cada indivíduo. Além disso, esse tipo de projeto contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diversas identidades e culturas sejam reconhecidas e apreciadas. Portanto, investir em projetos que incentivem essa consciência social é, sem dúvida, um passo importante na educação contemporânea.

Uma educação inclusiva que se fundamenta nos direitos humanos pode ser compreendida como um modelo educacional acessível a todos, cujo propósito é assegurar que todos os alunos tenham igual acesso e usufruam de uma educação de qualidade. Essa abordagem leva em consideração as diversas diferenças individuais e busca promover a igualdade de oportunidades, de forma a respeitar a singularidade de cada estudante. Assim, a finalidade é proporcionar um ambiente educativo que seja verdadeiramente igualitário e respeitador da diversidade. A fim de atingir esse propósito, é extremamente importante que os membros do corpo docente atuem de maneira colaborativa, demonstrando um forte engajamento voltado para a promoção da inclusão no ambiente educacional. Isso implica na necessidade de planejar ações que se revelem eficazes e, além disso, na criação de um ambiente escolar que seja acolhedor. Esse espaço deve valorizar a diversidade presente entre os alunos e, por conseguinte, incentivar o respeito mútuo entre todos os envolvidos na comunidade escolar. O processo de inclusão educacional é uma trajetória que se revela tanto contínua quanto desafiadora, demandando, portanto, o engajamento ativo e comprometido de todos os participantes que compõem a comunidade escolar. Essa iniciativa tem como objetivo primordial a construção de uma sociedade que se caracterize por seus valores de justiça, solidariedade e inclusão, trazendo benefícios para todos os indivíduos, sem

exceção.

A humildade, que é a capacidade de reconhecer as próprias limitações e valorizar as contribuições dos outros, junto com o senso de justiça, que se refere à busca por um equilíbrio e equidade no tratamento dos indivíduos, são considerados valores essenciais para a elaboração de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa sociedade ideal, todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, teriam seus direitos devidamente respeitados e suas diferenças, que representam a diversidade humana, seriam reconhecidas e valorizadas. Dessa forma, tanto a humildade quanto a justiça desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente social em que a convivência harmoniosa e respeitosa seja a norma. Neste presente texto, iremos abordar e analisar de forma detalhada a relevância e a significância do aprendizado que se fundamenta na humildade, assim como a importância do senso de justiça relacionado aos direitos humanos. Vamos discutir, ao longo dessa reflexão, de que maneira esses valores, quando aplicados em nossa vida cotidiana, podem impactar de maneira positiva a convivência entre as pessoas e as relações que estabelecemos com os outros. A busca pela humildade e pela justiça não apenas contribui para um ambiente mais harmonioso, mas também enriquece nossas interações interpessoais, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso entre os indivíduos.

A INFLUÊNCIA DA COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Para que a aprendizagem, que se fundamenta no sentimento de justiça associado aos direitos humanos, seja realmente eficaz e produza resultados positivos, é absolutamente necessário que os educadores, ou seja, os professores, integrem esses importantes princípios não apenas em suas metodologias de ensino, mas também em suas interações diárias com

os alunos e com toda a comunidade escolar, que inclui pais e funcionários. Essa incorporação é essencial para criar um ambiente educativo que valorize e promova a justiça social e os direitos de todos. A postura de humildade e de equidade que os professores adotam se revela fundamental para incentivar os estudantes a agirem com ética e solidariedade. Esse tipo de atitude não apenas valoriza a diversidade presente entre os alunos, mas também promove a defesa dos direitos de cada indivíduo, assegurando que todos sejam respeitados e reconhecidos em suas particularidades. Assim, os docentes desempenham um papel essencial na formação de um ambiente escolar que estimula a convivência harmoniosa e respeitosa.

É fundamental que as instituições educativas se empenhem em fomentar uma cultura que priorize o respeito, o diálogo e a tolerância dentro do ambiente escolar. Esse tipo de promoção deverá incentivar, de maneira significativa, a participação ativa dos estudantes, visando contribuir na edificação de uma sociedade que seja mais justa e igualitária para todos. Dessa forma, o papel da escola vai além da mera transmissão de conhecimento; ela se torna um espaço essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. A adoção de políticas eficazes que visem o enfrentamento do bullying, da discriminação e da violência, aliada à promoção de programas voltados para a formação continuada dos educadores sobre questões relevantes, como os direitos humanos, a humildade e a justiça, torna-se fundamental. Essas medidas são imprescindíveis para estimular um ambiente educacional que seja mais inclusivo e, conseqüentemente, mais democrático. A busca por essas diretrizes não apenas contribui para a melhoria do convívio escolar, mas também fortalece os valores necessários para formar cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade plural.

A aquisição de conhecimentos por meio da prática da humildade e da compreensão firme do valor da justiça nos direitos humanos representa um

percurso fundamental para a construção de uma sociedade que seja mais equitativa, solidária e que acolha a diversidade de todos os indivíduos. Essa abordagem não apenas favorece a inclusão social, mas também fortalece os laços comunitários, contribuindo assim para um ambiente em que todos possam desfrutar de seus direitos de maneira plena e respeitosa. Por meio da valorização da diversidade cultural e social, respeitando os direitos de todas as pessoas e mantendo um firme compromisso com a promoção da igualdade e da justiça, temos a capacidade de edificar um mundo que seja mais humano e fraterno. Nesse novo cenário, todos os indivíduos terão a oportunidade de viver de forma digna, recebendo o respeito que merecem. A educação exerce uma função essencial nesse contexto, pois ao incentivar a reflexão crítica, a empatia e o envolvimento dos estudantes nas questões sociais e políticas, ela contribui significativamente para a formação de indivíduos que são mais conscientes e engajados. Dessa forma, esses cidadãos se tornam comprometidos com a criação de um futuro que seja mais justo e igualitário para todos, promovendo um ambiente em que todos possam ter as mesmas oportunidades e direitos respeitados. Portanto, a educação não se limita a transmitir conhecimento, mas também atua como uma ferramenta poderosa para a transformação social e a cidadania ativa.

É de responsabilidade de cada um de nós trabalhar para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Essa iniciativa é essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de desfrutar de uma educação de alta qualidade. Além disso, é crucial que haja o respeito às particularidades de cada estudante e que se promova a igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais, garantindo assim que a diversidade seja valorizada e considerada em todos os contextos de ensino. A inclusão educacional diz respeito ao princípio fundamental de que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e características pessoais, têm

o direito garantido de usufruir de um ambiente escolar que seja receptivo e acolhedor. Esse ambiente deve valorizar de maneira significativa a diversidade entre os alunos, ao mesmo tempo em que promove e assegura igualdade de oportunidades para todos, favorecendo um aprendizado equitativo e respeitoso às diferentes individualidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma abordagem educacional inclusiva fundamentada nos princípios dos direitos humanos implica assegurar que todos os estudantes recebam tratamento que respeite sua dignidade, lhes conferindo igualdade de oportunidades e direitos. Isso significa que as necessidades específicas de cada aluno devem ser levadas em conta e atendidas de maneira apropriada, garantindo que todos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem favorável e justo. Dessa forma, a educação inclusiva se propõe a criar um espaço onde cada indivíduo é valorizado e suas singularidades são reconhecidas. Esse contexto abrange estudantes que apresentam deficiências, dificuldades relacionadas a transtornos de aprendizagem, problemas emocionais, dificuldades comportamentais, entre outros aspectos. Essas pessoas requerem, portanto, um suporte especializado, além de adaptações nos currículos escolares, com o intuito de que possam atingir o seu pleno desenvolvimento tanto no âmbito acadêmico quanto no social.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a

formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Uma das maneiras de incentivar o aprendizado por meio da humildade e do senso de justiça embutido nos direitos humanos no contexto educacional é a inclusão de matérias e conteúdo que façam referência a esses assuntos nos currículos das escolas. Tal abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e ampla sobre a importância dos direitos humanos e a prática da humildade em suas relações sociais e acadêmicas. Dessa forma, a educação se torna um instrumento vital para a construção de uma sociedade mais justa e consciente dos direitos de todos. Os profissionais da área da educação têm à sua disposição diversas ferramentas pedagógicas que podem ser empregadas de maneira eficaz para melhorar o aprendizado e o envolvimento dos estudantes. Entre esses recursos, destacam-se os filmes, os documentários, as obras literárias e as atividades práticas, que são extremamente valiosos.

Essas ferramentas podem ser utilizadas para provocar uma reflexão profunda entre os alunos sobre temas de grande relevância na sociedade atual, tais como a desigualdade social, que refere-se às disparidades econômicas e sociais que afetam diferentes grupos; a discriminação racial, que é o preconceito e o tratamento injusto baseado na origem étnica; a discriminação de gênero, que se refere à desigualdade entre os gêneros na sociedade; os direitos das minorias, que envolve a proteção e a promoção das competências e necessidades daqueles que pertencem a grupos minoritários; além da promoção da justiça social, que busca garantir a equidade e os direitos de todos os indivíduos. Dessa forma, o uso desses recursos pode ser um caminho eficaz para fomentar a consciência crítica dos alunos em relação a essas questões tão importantes. Ademais, a promoção de debates, a organização de rodas de conversa e a implementação de projetos que contemplem esses temas de maneira integrada e interdisciplinar são de suma importância, pois essas atividades favorecem a conscientização, assim como o envolvimento ativo dos alunos em relação às problemáticas sociais e políticas que nos cercam.

A educação voltada para os direitos humanos fundamenta-se em princípios que são considerados universais, tais como a dignidade, a igualdade e a liberdade. Estes conceitos essenciais estão consagrados em importantes documentos de âmbito internacional, entre os quais se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração, que é um marco histórico, serve como base para a promoção e a proteção dos direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, crenças ou condições. Essa visão coloca em evidência a relevância do ser humano, destacando a necessidade de incentivar não apenas a consciência crítica, mas também a responsabilidade social entre as pessoas. O intuito dessa abordagem é, portanto, o de promover a formação de uma sociedade que seja mais justa, equitativa e solidária, onde todos os indivíduos se sintam

motivados a contribuir para o bem-estar coletivo. A educação em direitos humanos vai muito além de simplesmente apresentar um conjunto de dados ou ideias isoladas; na verdade, ela envolve uma abordagem ampla e coesa, que busca oferecer uma compreensão integrada e completa dos direitos humanos de maneira geral. Essa formação promove uma visão holística que considera as interconexões e a importância dos direitos humanos na sociedade contemporânea. Esse conceito é uma presença constante no currículo escolar, além de estar inserido de forma abrangente nas práticas pedagógicas, uma vez que sua abordagem é tanto transversal quanto interdisciplinar. Esse caráter permite que diversas áreas do conhecimento se integrem, favorecendo uma aprendizagem mais conectada e significativa para os estudantes.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que:

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A estruturação da atuação voltada para a educação em direitos humanos requer a adoção de diversas estratégias e métodos que promovam não apenas a reflexão crítica por parte dos alunos, mas também estimulem seu engajamento ativo e a concretização prática dos princípios e valores fundamentais que regem os direitos humanos. Portanto, é essencial que essas abordagens sejam cuidadosamente planejadas para garantir que os educandos possam se envolver de maneira significativa com o conteúdo, permitindo que compreendam e pratiquem efetivamente os direitos que garantem a dignidade humana. As abordagens mais comuns incluídas nesse contexto abrangem aspectos como a educação de caráter popular, o fomento ao diálogo entre diferentes culturas, a busca por soluções pacíficas em

situações de conflitos e, por último, a promoção de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania em uma escala global. Essas estratégias são frequentemente utilizadas para construir um ambiente mais inclusivo e colaborativo entre os indivíduos e comunidades. A utilização de uma variedade de recursos pedagógicos, que inclui atividades como jogos, exposições de filmes, a realização de debates e a execução de atividades práticas, contribui significativamente para aprimorar o processo educacional. Essa abordagem não apenas favorece a assimilação de conteúdos, mas também promove valores importantes, como a empatia, a solidariedade entre os indivíduos e o respeito à diversidade presente na sociedade. Dessa forma, a incorporação desses diferentes métodos favorece uma formação mais completa e humana dos alunos.

Um número significativo de instituições dedicadas à educação, assim como organizações que atuam de forma não governamental e movimentos sociais, têm se esforçado para criar e implementar experiências que são tanto inovadoras quanto inspiradoras. Essas experiências visam a sistematização da prática voltada ao ensino e à promoção dos direitos humanos. O principal objetivo dessas iniciativas é o fortalecimento da cultura relacionada aos direitos humanos, que se busca disseminar e consolidar em variados contextos educacionais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e consciente de suas liberdades e deveres. A adoção de iniciativas como a execução de projetos que envolvem várias disciplinas, a organização de campanhas que visam conscientizar a população estudantil e a promoção de discussões a respeito de assuntos contemporâneos e que geram controvérsias, têm desempenhado um papel significativo na sensibilização da comunidade escolar. Além disso, essas ações têm ampliado o impacto e o alcance da educação relacionada aos direitos humanos, proporcionando um ambiente mais informado e engajado em questões sociais relevantes. Entretanto, persistem uma série de desafios que precisam ser enfrentados, dentre os quais se destacam a resistência

apresentada por certos segmentos da sociedade, a insuficiência de formação especializada que muitos educadores possuem e, além disso, a falta de recursos financeiros e materiais adequados disponíveis. Esses fatores dificultam a superação das barreiras existentes, tornando essencial a busca por soluções que visem a melhoria dessas condições.

A organização e a estruturação das práticas relacionadas à educação em direitos humanos dentro do contexto educacional constituem um processo que se revela não apenas contínuo, mas também repleto de desafios. Esse processo demanda um alto nível de comprometimento e empenho, além da colaboração efetiva de todos os indivíduos e instituições que atuam no âmbito da educação. Portanto, é essencial que cada ator envolvido nesse campo contribua de maneira ativa e engajada para que os objetivos de ensino e promoção dos direitos humanos sejam alcançados com eficácia. A promoção de uma cultura que valorize os direitos humanos necessita que se transponham preconceitos arraigados, além de reconhecer e valorizar a diversidade que existe nas relações sociais. É fundamental, nesse processo, a construção de vínculos que sejam fundamentados no respeito mútuo entre as pessoas e na busca pela igualdade, onde todos possam coexistir de forma harmoniosa, independentemente de suas diferenças. Dessa forma, a educação voltada para os direitos humanos se apresenta como uma alternativa bastante encorajadora e efetiva para promover a formação de indivíduos que sejam capazes de pensar criticamente, além de se tornarem cidadãos ativos e engajados na busca pela criação de uma sociedade que se revele mais equitativa e humanitária. Esse processo educativo é essencial para fornecer as ferramentas necessárias que possibilitem a esses cidadãos contribuírem de maneira significativa para um mundo melhor.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que

foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O procedimento que envolve a formação de educadores, com a finalidade de abordar e estruturar a prática educativa centrada nos direitos humanos, desempenha um papel crucial para a construção e fortalecimento de uma sociedade que aspire ser mais justa e igualitária. Esse processo de formação não somente equipa os docentes com as ferramentas necessárias para integrar esses princípios em suas aulas, mas também contribui de forma significativa para a promoção de valores que são essenciais para a convivência harmônica entre os indivíduos. Neste artigo, iremos abordar de maneira aprofundada a relevância e a significância da formação de professores para o desenvolvimento educacional neste contexto atual. Além disso, discutiremos as principais estratégias que são tipicamente aplicadas durante esse processo formativo e, por fim, também analisaremos os desafios e obstáculos que os educadores enfrentam em sua prática profissional.

A temática da educação voltada para os direitos humanos se mostra como um tópico de extrema importância nos tempos contemporâneos, uma vez que tem como objetivo principal promover e incentivar o respeito aos direitos fundamentais que pertencem a todas as pessoas, independentemente de quaisquer distinções como raça, gênero, religião ou orientação sexual. Essa questão abrange a formação dos indivíduos e a conscientização social, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, fica evidente que a educação em direitos humanos desempenha um papel crucial na transformação da sociedade atual, ao buscar inclusão e dignidade para todos. Para que essa prática se revele eficaz e produza resultados positivos no ambiente educacional, é essencial

que os educadores estejam devidamente preparados e dispostos a abordar esses temas de forma crítica e com consciência plena durante as aulas. Essa postura é fundamental para promover um diálogo significativo e para estimular o pensamento crítico entre os alunos.

Atualmente, observamos um contexto marcadamente permeado por desigualdades sociais, rompimentos de direitos fundamentais e uma série de conflitos que afetam diversas esferas da sociedade. Nesse cenário desafiador, a educação voltada para os direitos humanos se destaca como uma ferramenta essencial. Essa forma de educação não apenas promove, mas também incentiva a construção de uma cultura que valoriza o respeito mútuo, a dignidade humana e a busca por justiça social. Portanto, é imprescindível que essa abordagem educacional seja adotada amplamente, visando transformar a realidade social que vivemos, ao cultivar valores que favoreçam uma convivência harmoniosa entre os indivíduos. Considerando a diversidade e a dificuldade dos desafios que a sociedade contemporânea vivencia, a estruturação adequada das atividades voltadas à educação em direitos humanos se revela como uma ferramenta fundamental e necessária para a efetivação dos princípios e valores que estão intrinsecamente ligados aos direitos humanos. Portanto, isso implica que, sem uma abordagem sistemática e bem organizada, os esforços para promover e assegurar esses direitos correm o risco de não alcançar os objetivos almejados. Neste sentido, o presente artigo tem como finalidade examinar a importância da organização e estruturação da prática da educação voltada aos direitos humanos no âmbito do ensino. Neste contexto, busca-se discutir os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem específica, visando também explorar as diversas estratégias e metodologias que são empregadas nessa educação. Ademais, o texto se propõe a trazer à tona exemplos de práticas exitosas que têm se mostrado eficazes, ao mesmo tempo que identifica e analisa os desafios e dificuldades que podem surgir ao longo desse processo de implementação e consolidação da educação em

direitos humanos nas instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma educação inclusiva que esteja alicerçada nos princípios dos direitos humanos, assim como o papel fundamental que o corpo docente pode desempenhar na criação de processos de inclusão, traz à tona reflexões significativas a respeito de como a sociedade percebe questões relacionadas à diversidade e à igualdade de oportunidades. Isso nos leva a pensar, por exemplo, em como as práticas pedagógicas podem ser moldadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente escolar que valorize e respeite suas singularidades. Dessa forma, é possível fomentar um espaço educacional que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas chances de desenvolvimento e aprendizado.

Promover a inclusão no âmbito educacional, com base nos princípios dos direitos humanos, exige uma mudança significativa na forma como se compreende e se exerce a educação. Essa transformação deve ocorrer de maneira a valorizar a individualidade de cada aluno, reconhecendo a importância e o impacto positivo que a diversidade traz para o ambiente escolar. É essencial que essa nova perspectiva considere e respeite as particularidades de cada estudante, fomentando um espaço onde todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir com suas diferenças para o aprendizado coletivo. A inclusão, na verdade, abrange muito mais do que apenas a mera presença física do estudante dentro do ambiente escolar, como a sala de aula; ela envolve garantir que esse aluno, independentemente de suas particularidades, seja tratado com respeito e dignidade por todos os outros, criando assim um espaço acolhedor e justo. O grupo de professores exerce uma função essencial na promoção da

inclusão educacional nas instituições de ensino. Isso ocorre porque, através do comprometimento de cada um deles, de sua formação contínua e das estratégias pedagógicas que adotam em sala de aula, é possível desenvolver e consolidar um ambiente que seja acolhedor e inclusivo, garantindo que todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados em seu processo de aprendizado. Assim, a atuação da equipe docente se torna crucial para que todos os estudantes possam realmente ter oportunidades iguais e um espaço propício para seu desenvolvimento educacional.

A busca por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, e que ao mesmo tempo respeite e estime os direitos humanos, constitui um desafio significativo que exige a colaboração ativa de todos os segmentos da sociedade. Isso se torna ainda mais crucial no contexto do ambiente escolar, que é um espaço de grande importância e relevância na formação e desenvolvimento dos cidadãos que irão compor a sociedade do futuro. Portanto, é essencial que esse esforço conjunto seja concretizado, a fim de garantir uma educação que acolha e valorize todas as individualidades. É possível estabelecer um espaço educacional que seja mais receptivo, empático e que favoreça a equidade junto à justiça social por meio da implementação de uma abordagem inclusiva. Essa abordagem considera de maneira cuidadosa e atenta a variedade de experiências, competências e necessidades específicas que cada aluno possui. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para que todos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje* Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. **Reconhecimento sem ética?** *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos Belo Horizonte:** Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. **Historia da cidadania São Paulo:** Contexto, 2003. p. 9-13.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

REGIANE SOARES BARBOSA

RESUMO:

A prática artística, quando inserida de forma intencional e reflexiva no contexto educacional, favorece não apenas o desenvolvimento de habilidades estéticas, mas também o aprimoramento da comunicação, da imaginação e do pensamento crítico. Através do fazer artístico, o aluno é convidado a observar, interpretar e ressignificar o mundo que o cerca, desenvolvendo sua capacidade de perceber, sentir e criar. Essa interação entre o indivíduo e a arte contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da valorização de suas próprias produções, aspectos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa e emancipadora. As artes visuais, ao estimularem a expressão, a sensibilidade e a criatividade, configuram-se como um campo de conhecimento de grande relevância no processo formativo do educando. Por meio da pintura, do desenho, da escultura, da colagem, da fotografia e de outras manifestações plásticas, o estudante tem a possibilidade de se expressar de maneira autêntica, simbólica e subjetiva, exteriorizando emoções, pensamentos e percepções que muitas vezes não encontram espaço na comunicação verbal. Nesse sentido, as artes visuais constituem uma linguagem própria, capaz de promover o desenvolvimento integral, a autonomia e o

fortalecimento da identidade dos sujeitos em formação.

Palavra-Chave: Artes Visuais; Educação; Aprender; Desenhar.

INTRODUÇÃO

É fundamental que as escolas reconheçam a importância da arte no desenvolvimento dos estudantes e forneçam oportunidades e suporte para sua inclusão no currículo. Isso pode ser feito através do aumento do financiamento e recursos para programas de arte, da contratação de educadores de arte qualificados e da incorporação de atividades artísticas em todas as disciplinas acadêmicas.

Os estudantes devem ser encorajados a explorar a arte fora do ambiente escolar. Visitas a museus, galerias de arte e exposições são formas excelentes de expor os estudantes a diferentes formas de arte e inspirá-los a criar. Também é importante incentivar os estudantes a participar de atividades extracurriculares relacionadas à arte, como clubes de teatro, bandas ou grupos de dança.

Por fim, é essencial lembrar que a arte não se trata apenas de produzir obras-primas ou de se tornar um artista profissional. Ela é sobre experimentar, explorar e aprender sobre nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Todos os estudantes podem se beneficiar da arte, independentemente de suas habilidades ou aspirações artísticas. A arte é uma forma de expressão universal que conecta as pessoas e enriquece suas vidas de maneiras inimagináveis. Portanto, é imperativo que a arte seja valorizada e promovida como parte essencial do aprendizado dos estudantes.

A arte é uma forma de expressão e comunicação que tem sido apreciada e valorizada desde os tempos antigos. Ela permite que as pessoas expressem seus pensamentos, sentimentos e ideias de maneiras criativas e

únicas. Além disso, a arte também desempenha um papel importante no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Desde tenra idade, as crianças são naturalmente atraídas pela arte. Eles gostam de desenhar, pintar, dançar e cantar, explorando assim suas habilidades e talentos. Através da arte, as crianças aprendem a expressar-se de maneiras diferentes, expressando o que sentem e pensam. Ela lhes permite experimentar e descobrir seu próprio potencial criativo.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Estudos têm mostrado que a exposição à arte ajuda a melhorar a capacidade de resolução de problemas, a tomada de decisões e a habilidade de pensar criticamente. A arte estimula a mente das crianças, ajudando-as a desenvolver a imaginação, a criatividade e a habilidade de pensar fora da caixa.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Através da arte, os estudantes também aprendem sobre diferentes culturas e tradições. A arte é uma forma de expressão cultural e histórica, permitindo que os estudantes aprendam sobre o passado e a diversidade do mundo ao seu redor. Ao estudar obras de arte de diferentes épocas e culturas, os estudantes são expostos a ideias e perspectivas diferentes, o que os ajuda a adquirir uma visão mais ampla do mundo.

A arte também ajuda a desenvolver habilidades motoras e coordenação física dos estudantes. Ao desenhar, pintar ou esculpir, as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas, aperfeiçoando o

controle do movimento e a destreza. A arte também é uma forma de expressão física, como a dança ou o teatro, que exige coordenação e equilíbrio.

Além dos benefícios cognitivos e físicos, a arte também tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional dos estudantes. A arte permite que eles expressem e processem emoções complexas de uma maneira segura e criativa. Pintar, desenhar ou escrever podem ser meios terapêuticos para lidar com o estresse, a ansiedade e outras emoções difíceis.

A arte também promove a autoconfiança e autoestima dos estudantes. Quando eles criam algo e recebem elogios e incentivos por seu trabalho, isso aumenta sua confiança e autoestima. A arte também ajuda os estudantes a desenvolverem uma consciência de si mesmos e de sua identidade, permitindo-lhes explorar quem são e o que são capazes de fazer.

No entanto, embora a arte tenha tantos benefícios, nem todos os estudantes têm acesso igual a ela. A falta de financiamento e recursos nas escolas muitas vezes resulta em um currículo escolar que prioriza as disciplinas acadêmicas em detrimento da arte. Isso priva muitos estudantes da oportunidade de experimentar e aprender através da arte.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA

A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção das artes visuais e na garantia de que essas disciplinas sejam valorizadas e integradas ao currículo escolar. É responsabilidade da gestão escolar fornecer recursos e apoio adequados para os professores de artes visuais, permitindo que possam desenvolver atividades criativas e inovadoras em

sala de aula. Além disso, a gestão escolar deve incentivar a formação continuada dos professores de artes visuais, garantindo que estejam sempre atualizados e capacitados para ensinar de forma eficaz.

A gestão escolar também desempenha um papel importante na promoção da interdisciplinaridade entre as artes visuais e outras disciplinas curriculares. A integração das artes visuais com disciplinas como história, geografia, matemática e ciências, por exemplo, pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a gestão escolar pode incentivar a realização de projetos interdisciplinares que envolvam as artes visuais, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

É importante ressaltar que o apoio do âmbito familiar é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Os pais e responsáveis dos alunos devem ser parceiros ativos no processo educativo, valorizando e incentivando a participação dos estudantes nas aulas de artes visuais. Os pais também podem colaborar com a escola na promoção de atividades artísticas fora do ambiente escolar, como visitas a museus, exposições e oficinas de arte.

Além disso, os pais podem incentivar a criatividade e expressão artística em casa, proporcionando aos filhos materiais e espaços adequados para que possam explorar sua criatividade. O apoio familiar também é fundamental para que os alunos se sintam seguros e motivados a expressar suas emoções e ideias por meio das artes visuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autoestima e autonomia.

Diante disso, fica evidente a importância do trabalho conjunto entre a gestão escolar, os professores de artes visuais e as famílias dos estudantes na promoção das artes visuais dentro da educação. Quando esses atores

trabalham em conjunto, é possível criar um ambiente educacional estimulante, criativo e inclusivo, onde os alunos sintam-se motivados a aprender e explorar seu potencial artístico.

Em resumo, as artes visuais têm o poder de ensinar e transformar a vida dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento em diferentes aspectos. A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção das artes visuais no ambiente educacional, garantindo recursos, formação e integração curricular. Por sua vez, o apoio familiar é essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos. Portanto, é imprescindível que todos os atores envolvidos na educação trabalhem juntos em prol da valorização e promoção das artes visuais no contexto escolar.

As artes têm uma longa história que remonta à pré-história, onde os seres humanos expressavam suas emoções, crenças e culturas através de pinturas rupestres nas paredes de cavernas. Essas primeiras manifestações artísticas tinham como objetivo contar histórias e transmitir informações para as gerações futuras de forma visual e intuitiva.

Com o passar dos séculos, as artes se desenvolveram e se diversificaram, dando origem a diversas formas de expressão como a música, a dança, a literatura e as artes visuais. As artes visuais, em particular, referem-se a todas as formas de arte que são visuais em sua natureza, como a pintura, a escultura, a fotografia, o desenho, a gravura, entre outras.

A história das artes visuais tem suas raízes nas primeiras manifestações artísticas da humanidade, como as pinturas rupestres mencionadas anteriormente. Com o passar dos séculos, diferentes culturas ao redor do mundo desenvolveram suas próprias formas de arte visual,

refletindo suas crenças, valores e tradições. Da arte egípcia à arte grega, da arte renascentista à arte contemporânea, a história das artes visuais é um testemunho da criatividade e da expressão humana ao longo do tempo.

No contexto educacional, as artes visuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes. Através da prática e apreciação das artes visuais, os alunos podem desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de estimular a criatividade, a imaginação e a autoexpressão. As artes visuais também contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural.

O ensino das artes visuais nas escolas deve ser abrangente e significativo, utilizando uma abordagem interdisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento, como história da arte, teoria da cor, anatomia, entre outras. Os professores de artes visuais devem estimular a experimentação, a exploração e a reflexão dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades para criar e apreciar obras de arte de diferentes épocas e estilos.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental no apoio e promoção das artes visuais dentro da educação. É responsabilidade da gestão escolar garantir que haja recursos adequados, como materiais artísticos, equipamentos e espaços de exposição, para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma adequada. Além disso, a gestão escolar deve incentivar a formação contínua dos professores de artes visuais, proporcionando-lhes oportunidades de atualização e aprimoramento profissional.

O apoio do âmbito familiar também é essencial para o processo de ensino aprendizagem das artes visuais. Os pais e responsáveis devem

reconhecer a importância das artes visuais na formação dos estudantes e apoiar suas atividades artísticas em casa, estimulando sua criatividade e incentivando sua participação em eventos culturais e exposições de arte. A família pode ser um importante agente motivador para os estudantes, encorajando-os a explorar novas formas de expressão artística e a valorizar a arte em suas vidas.

Em resumo, as artes visuais têm origens remotas na pré-história e desempenham um papel fundamental na educação dos estudantes, estimulando sua criatividade, imaginação e autoexpressão. A gestão escolar e o apoio familiar são peças-chave para o desenvolvimento das artes visuais no ambiente educacional, garantindo que os estudantes tenham acesso a experiências artísticas significativas e enriquecedoras ao longo de sua jornada educativa. A valorização das artes visuais na educação é essencial para formar cidadãos críticos, criativos e culturalmente conscientes, que possam contribuir positivamente para a sociedade em que vivem.

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema de extrema importância na sociedade contemporânea, que busca promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. Nesse contexto, as artes visuais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, permitindo que pessoas com deficiência expressem suas emoções, ideias e visões de mundo de forma criativa e significativa.

A arte é uma linguagem universal que transcende as barreiras da comunicação verbal, permitindo que as pessoas se expressem e se conectem através de imagens, cores e formas. Para as pessoas com deficiência, a prática das artes visuais pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras, além de estimular a autoestima, a autonomia e a integração social.

A inclusão de pessoas com deficiência nas atividades artísticas é um desafio que deve ser enfrentado com criatividade, empatia e respeito às individualidades de cada indivíduo. As escolas e instituições de ensino devem promover a acessibilidade e a adaptação de suas estruturas físicas e pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, garantindo que eles tenham igualdade de oportunidades para participar de atividades artísticas e desenvolver seu potencial criativo.

No contexto das artes visuais, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de explorar sua criatividade e expressar suas emoções de forma única e original. Por meio da pintura, da escultura, da fotografia, do desenho e de outras formas de expressão visual, as pessoas com deficiência podem transcender as limitações de seus corpos e alcançar um novo nível de liberdade e autonomia.

A prática das artes visuais também pode ser uma forma de terapia e reabilitação para pessoas com deficiência, auxiliando-as no processo de superação de desafios físicos, emocionais e cognitivos. Através da expressão artística, as pessoas com deficiência podem encontrar novas maneiras de se relacionar com o mundo ao seu redor, fortalecendo sua autoestima e promovendo sua integração social.

Exposições de arte inclusivas, workshops artísticos para pessoas com deficiência e a divulgação de trabalhos artísticos realizados por esse público são maneiras eficazes de promover a conscientização e a reflexão sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para todos.

A participação ativa de pessoas com deficiência nas atividades artísticas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde a diversidade é celebrada e respeitada. A arte é uma

ferramenta poderosa para promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças e limitações, e as artes visuais desempenham um papel fundamental nesse processo de transformação social.

As artes visuais têm o poder de transformar vidas, ampliando horizontes, estimulando a criatividade e promovendo a integração social de pessoas com deficiência. Portanto, é fundamental que escolas, instituições culturais e a sociedade em geral se engajem na promoção da inclusão e acessibilidade nas artes visuais, garantindo que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades para expressar sua singularidade e criatividade através da arte.

Em primeiro lugar, as artes visuais estimulam a criatividade e a imaginação dos estudantes. Ao se envolverem em atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura ou colagem, os alunos são incentivados a explorar novas ideias, experimentar diferentes materiais e técnicas, e encontrar soluções inovadoras para os problemas que encontram no processo de criação. Essas experiências artísticas ajudam a desenvolver a capacidade de pensamento crítico e a habilidade de encontrar soluções criativas não apenas nas artes, mas também em outras áreas do conhecimento.

As artes visuais proporcionam uma forma de expressão individual. Cada aluno tem a oportunidade de manifestar seus pensamentos, sentimentos e emoções através do seu trabalho artístico. Isso permite que eles sejam ouvidos e valorizados, fortalecendo sua autoestima e autoconfiança. A expressão artística também facilita a comunicação e a interação social, uma vez que os alunos são capazes de compartilhar suas criações com os outros, provocar discussões e interpretar o trabalho dos colegas.

Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra. A arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115).

As artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao se envolverem em atividades artísticas, são estimuladas a explorar suas emoções, refletir sobre suas experiências pessoais e expressar seus sentimentos através do trabalho artístico. Isso pode ajudar os alunos a compreender e lidar com suas emoções, tornando-se mais conscientes de si mesmos e de seus sentimentos. Além disso, a apreciação da arte também é capaz de despertar emoções nos espectadores, permitindo-lhes fazer conexões emocionais com as obras de arte e desenvolver empatia pelos outros.

No âmbito educacional, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras nos alunos. A prática regular das artes visuais exige a observação atenta dos detalhes, a análise de formas, cores e texturas, e o exercício da paciência e da perseverança. Além disso, atividades como pintura, desenho e modelagem exigem a coordenação motora fina, o que ajuda a desenvolver a destreza e a precisão dos movimentos. Essas habilidades cognitivas e motoras desenvolvidas através das artes visuais podem ser transferidas para outras áreas de aprendizagem, como matemática, ciências e linguagem.

De acordo com Barbosa (2011, p.163):

O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar a criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo-se desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de criar.

As artes também promovem a valorização da diversidade cultural e o respeito pela identidade e história de diferentes povos. Através da análise de obras de arte de diferentes épocas e contextos culturais, os alunos são expostos a diferentes formas de expressão artística e são incentivados a refletir sobre a importância da arte na construção da identidade e na preservação da memória coletiva. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de valorizar e respeitar as diferenças culturais.

Em resumo, as artes visuais desempenham um papel crucial na educação, pois estimulam a criatividade, promovem a expressão individual, contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, valorizam a diversidade cultural e fomentam a reflexão crítica. Portanto, é fundamental que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma significativa no currículo educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a essas experiências artísticas enriquecedoras.

PONTES (2001): Diz que

“Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte,

como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos.”

As artes visuais têm uma importância significativa na educação, pois estimulam a criatividade, promovem a expressão individual e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste trabalho, iremos explorar em detalhes a relevância das artes visuais na educação, discutindo seus benefícios para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de autoexpressão. (LOWENFELD, 1977).

As artes visuais desempenham um papel fundamental dentro da educação, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Por meio da expressão artística, os alunos têm a oportunidade de explorar sua criatividade, desenvolver habilidades motoras e visuais, além de aprender a apreciar e interpretar obras de arte. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é essencial que as escolas e a gestão escolar desempenhem um papel ativo na promoção e incentivo das artes visuais no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes visuais também desempenham um papel importante na

construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada. Ao explorar diferentes formas de arte visual, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas e perspectivas, desenvolvendo assim uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural. Além disso, as artes visuais também podem ser uma forma poderosa de expressão política e social, permitindo que os estudantes discutam questões importantes e promovam a conscientização sobre diferentes questões sociais.

No entanto, apesar dos inúmeros benefícios das artes visuais, elas ainda são frequentemente negligenciadas no sistema educacional. Muitas escolas priorizam mais tempo e recursos para disciplinas consideradas mais "importantes" como matemática e ciências, deixando as artes visuais em segundo plano. Isso é um erro, pois as artes visuais não são apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma disciplina acadêmica que pode enriquecer o aprendizado dos estudantes.

Portanto, é fundamental que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma mais significativa no sistema educacional. Isso pode ser feito através de incentivos governamentais, como a alocação de mais recursos para o ensino das artes visuais, bem como através da formação adequada dos professores, garantindo que eles possam transmitir o conhecimento e as habilidades necessários aos estudantes.

Em conclusão, as artes visuais são uma parte fundamental do sistema educacional, pois proporcionam uma educação mais abrangente e enriquecedora. Ao integrar as artes visuais nas escolas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, emocionais e sociais, promovendo assim um melhor autoconhecimento e uma maior conscientização social. Portanto, é essencial que as artes visuais sejam valorizadas e integradas de forma mais significativa no sistema educacional, garantindo assim uma educação mais completa e enriquecedora para os

estudantes.

As artes visuais têm um papel essencial no sistema educacional, pois são capazes de promover uma educação mais completa e abrangente. Ao integrar as artes visuais nas escolas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Em primeiro lugar, as artes visuais estimulam a criatividade dos estudantes. Por meio de atividades como pintura, desenho e escultura, eles são incentivados a expressar sua individualidade e desenvolver um pensamento original e inovador. Além disso, as artes visuais também ajudam a desenvolver a imaginação, permitindo que os estudantes experimentem diferentes formas, cores e texturas, expandindo assim seus horizontes criativos.

Outro aspecto importante das artes visuais no sistema educacional é o seu potencial para promover o autoconhecimento e a autoexpressão. Ao criar obras de arte, os estudantes têm a oportunidade de explorar seus próprios sentimentos, pensamentos e experiências pessoais. Isso lhes permite desenvolver uma maior consciência de si mesmos e de suas emoções, bem como a capacidade de comunicar esses sentimentos de forma visual.

Segundo FREIRE (1996, p. 97),

“O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”, assim, a educação é uma área em que, a todo instante, constrói-se, destrói-se, e se reconstrói novas formas de desenvolver a maneira de educar. Ela é repleta de desafios e questões que necessitam ser superados para que o trabalho obtenha bons resultados.

Elas possuem um papel significativo no desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes. Por exemplo, atividades como pintar ou

desenhar requerem o uso de habilidades motoras finas, como o controle do pincel ou do lápis, promovendo assim o desenvolvimento da coordenação motora. Essas habilidades motoras aprimoradas não apenas ajudam os estudantes nas práticas artísticas, mas também podem ser transferidas para outras áreas de suas vidas, como a escrita ou a prática de esportes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino de arte. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Revista Professores e Formação. V.11, n.06, 2012.

MILLER, Lisa. Compreendendo seu filho de 4 anos e 5 anos. 11. ed. Rio de Janeiro, Imago, 2012.

PIAGET, Jean e INHELDER, Babel. A psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado São Paulo: Perspectiva, 1986.

SALEK, V. A. A criança entre os 4 anos e 5 anos: um guia descomplicado para educadores (e pais curiosos). 4. ed. São Paulo, Summus, 2012.

SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. 5. ed. São Paulo, Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, E.; ARAÚJO, C. Considerações históricas sobre a influência das Artes Plásticas no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR, v.06, n.35, 2010.

SPARROW, M. Linguagens Artísticas entre as crianças. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

REGIANE SOARES BARBOSA

RESUMO:

A atuação desse profissional também envolve o diálogo com o professor regente, a equipe gestora e as famílias, garantindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às necessidades individuais de cada educando. Por meio dessa análise, busca-se compreender como a prática do professor de apoio contribui para a efetivação da política de educação inclusiva prevista na legislação brasileira, favorecendo uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e no direito à aprendizagem de todos. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando os desafios, responsabilidades e contribuições desse profissional na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão vai além da simples presença física do aluno na sala de aula, exigindo uma atuação efetiva, reflexiva e colaborativa entre os diferentes agentes educacionais. Nesse contexto, o professor de apoio assume uma função mediadora, promovendo a adaptação curricular, o uso de recursos de acessibilidade e o fortalecimento da autonomia e da participação social do estudante.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Professor de apoio. Educação inclusiva. Mediação pedagógica. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A presença do professor de apoio no espaço escolar também contribui para a construção de uma cultura de acolhimento e pertencimento. Quando a escola reconhece e valoriza a diferença, ela fortalece os vínculos entre os sujeitos, promove o respeito mútuo e amplia as possibilidades de convivência entre todos. Essa dimensão relacional é essencial, pois o processo de inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, mas envolve aspectos emocionais, sociais e éticos. O professor de apoio, ao atuar com sensibilidade e empatia, favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança dos estudantes com deficiência, permitindo que eles se sintam parte efetiva da comunidade escolar.

Entretanto, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há inúmeros desafios a serem superados na prática cotidiana das escolas. Muitas vezes, o professor de apoio enfrenta a falta de formação continuada específica, a ausência de recursos materiais e tecnológicos adequados e a resistência de alguns profissionais que ainda veem a inclusão como um obstáculo e não como um direito. Além disso, há situações em que o número de alunos com deficiência é elevado em relação à capacidade de atendimento, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas públicas mais efetivas, investimentos em formação docente e uma mudança de mentalidade na cultura escolar.

A formação inicial e continuada do professor de apoio é um ponto crucial para a efetivação de práticas inclusivas. É necessário que esse profissional possua conhecimentos sólidos sobre as diferentes deficiências, sobre o desenvolvimento humano e sobre metodologias de ensino

diversificadas. Mais do que isso, é preciso que ele seja um sujeito reflexivo, capaz de compreender que cada aluno aprende de maneira singular e que o processo educativo deve ser constantemente replanejado. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia pronta, mas um movimento ético, político e pedagógico em favor da diversidade.

A atuação do professor de apoio também implica uma postura de constante escuta e diálogo com os estudantes, reconhecendo suas formas de comunicação, expressão e interação. A partir desse olhar sensível, o profissional pode identificar potencialidades e desenvolver estratégias personalizadas de ensino, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos. Dessa forma, a inclusão escolar se torna uma prática viva, que se renova a cada experiência e que tem no professor de apoio um de seus principais agentes transformadores.

Além do campo pedagógico, o professor de apoio desempenha um papel importante na sensibilização da comunidade escolar. Sua presença ajuda a desconstruir preconceitos e a combater o capacitismo, promovendo uma visão mais humana e empática da deficiência. Ao compartilhar experiências e reflexões, ele contribui para que todos os profissionais da escola compreendam que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e que o sucesso do estudante com deficiência depende do envolvimento de todos.

Assim, discutir o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar significa refletir sobre o próprio sentido da educação. Trata-se de repensar práticas, questionar paradigmas e construir uma escola verdadeiramente democrática, que valoriza as diferenças e reconhece em cada sujeito a possibilidade de aprender e ensinar. Essa reflexão é urgente, especialmente em um cenário educacional que ainda carrega marcas históricas de exclusão e segregação.

Portanto, este estudo propõe-se a analisar, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a importância do professor de apoio na efetivação da educação inclusiva, identificando suas funções, desafios e contribuições no

contexto escolar. Busca-se compreender como sua atuação pode promover uma aprendizagem significativa e uma convivência baseada na equidade e no respeito à diversidade. A partir dessa análise, pretende-se reafirmar que a inclusão não é um favor, mas um direito — e que o professor de apoio é um agente fundamental na construção de uma escola para todos.

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas do sistema educacional brasileiro. Mais do que uma política pública, a inclusão representa um compromisso ético e social com o direito de todos à educação, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor de apoio torna-se central, uma vez que esse profissional atua diretamente na promoção de práticas pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de marcos legais e diretrizes que asseguram o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre esses dispositivos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inserção desses estudantes nas classes comuns do ensino regular; e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado. Esses marcos reforçam o princípio de que a escola deve se organizar para atender à diversidade, não o contrário.

Nesse cenário, o professor de apoio — também denominado professor de educação especial, professor de atendimento educacional especializado (AEE) ou mediador pedagógico — assume uma função estratégica. Sua

atuação não se limita à assistência individualizada do aluno com deficiência, mas se estende à construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Ele atua como facilitador da aprendizagem, orientando o professor regente quanto às adaptações curriculares, à utilização de recursos de acessibilidade e à implementação de metodologias que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Ao contrário de uma visão assistencialista, o papel do professor de apoio se ancora em uma perspectiva emancipadora, que reconhece o estudante com deficiência como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo educativo. Essa concepção está alinhada aos princípios defendidos por Paulo Freire (1996), ao enfatizar que educar é um ato de amor, coragem e compromisso com a transformação social. O professor de apoio, portanto, deve atuar não como alguém que “faz pelo aluno”, mas como aquele que cria condições para que o estudante possa aprender, participar e se expressar de forma autônoma e significativa.

É importante compreender que o trabalho inclusivo demanda uma atuação articulada entre todos os profissionais da escola. O professor de apoio atua em parceria com o professor regente, a equipe gestora, os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e as famílias. Essa articulação é fundamental para garantir que as ações pedagógicas estejam alinhadas e que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma coerente e colaborativa. Assim, o apoio deixa de ser uma função isolada e passa a ser parte integrante da prática coletiva da escola.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O SEU PODER DE ENSINAR

A formação docente ocupa um papel central nas discussões contemporâneas sobre a qualidade e a efetividade da educação inclusiva. Em um cenário em que a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo das

relações humanas e das práticas pedagógicas, torna-se indispensável refletir sobre como os professores estão sendo preparados para acolher, compreender e ensinar todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A formação do educador, tanto inicial quanto continuada, é um dos principais alicerces para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois o professor é o agente que materializa, no cotidiano escolar, os princípios e valores da educação democrática e humanizadora.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi orientada por modelos tradicionais e conteudistas, que priorizavam o domínio técnico e disciplinar em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa estrutura, ainda presente em muitos cursos de licenciatura, acaba por reproduzir uma lógica excludente, incapaz de preparar o educador para lidar com a heterogeneidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas. No entanto, a inclusão educacional exige muito mais do que conhecimento técnico; ela demanda sensibilidade, empatia, compromisso ético e político. Educar na perspectiva inclusiva significa reconhecer que cada sujeito aprende de forma diferente e que o papel do professor é criar caminhos que possibilitem o acesso ao conhecimento a todos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) é um autor fundamental para compreender a importância da formação docente voltada à inclusão. Para o educador pernambucano, o ato de ensinar é também um ato de aprender, e o professor deve ser um sujeito crítico, consciente de sua responsabilidade social e aberto ao diálogo com o mundo. A educação, para Freire, é um processo de libertação e humanização, e o educador é o mediador dessa transformação. Uma formação docente inspirada em sua pedagogia precisa valorizar a reflexão sobre a prática, a escuta atenta e o respeito à diversidade, entendendo que cada estudante traz consigo uma história, uma cultura e uma forma singular de ser e de aprender.

A formação inicial, oferecida nas universidades e institutos de ensino superior, é o primeiro espaço de construção dessa consciência inclusiva.

Contudo, muitos cursos ainda tratam a educação inclusiva como um conteúdo secundário, restrito a disciplinas isoladas ou superficiais. Isso evidencia uma lacuna entre as políticas públicas e as práticas formativas. Para que a inclusão se torne efetiva, é necessário que o currículo da formação docente seja transversalmente inclusivo, abordando temas como acessibilidade, deficiência, diversidade cultural, metodologias diferenciadas e tecnologias assistivas de forma integrada às demais áreas do conhecimento. A inclusão não deve ser um “anexo” à formação, mas parte constitutiva da identidade do professor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3).

Outro aspecto essencial é a formação continuada, que permite ao docente refletir e reconstruir constantemente sua prática. A educação inclusiva é um campo dinâmico, em permanente transformação, e exige atualização constante. A formação continuada deve ser entendida não apenas como capacitação técnica, mas como um espaço de diálogo, troca de experiências e fortalecimento da autonomia docente. Nesses espaços formativos, o professor aprende com a realidade de sua escola, com seus pares e, principalmente, com os próprios alunos. Essa dimensão reflexiva e coletiva da formação é o que possibilita a construção de práticas realmente significativas e contextualizadas.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se concretiza apenas com leis e políticas, mas com a mudança de mentalidade dentro da escola. E essa mudança só é possível se os professores estiverem preparados para romper com os modelos tradicionais de ensino e construir novas formas de pensar e agir pedagogicamente. Para a autora, a formação docente deve possibilitar ao educador compreender que a inclusão não é um favor, mas um direito. Essa compreensão exige uma postura crítica diante das estruturas escolares e uma disposição para inovar e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente

excluídos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a formação do professor para a inclusão também precisa articular teoria e prática. Não basta que o educador conheça as legislações e as definições sobre deficiência; é necessário que ele saiba transformar esse conhecimento em ações concretas em sala de aula. A prática pedagógica inclusiva envolve planejamento flexível, uso de recursos diversificados, adaptação de atividades, cooperação entre profissionais e escuta ativa dos estudantes. A formação deve, portanto, incentivar a experimentação e o pensamento criativo, preparando o professor para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade da sala de aula inclusiva.

Vygotsky (1991) oferece uma contribuição fundamental para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente. Segundo sua teoria histórico-cultural, o aprendizado se dá nas interações com o outro, e o papel do professor é criar mediações que favoreçam essas interações. Na perspectiva inclusiva, essa ideia ganha ainda mais força: o professor é o mediador que constrói pontes entre o estudante e o conhecimento, considerando suas potencialidades e zonas de desenvolvimento proximal. A formação docente, nesse contexto, deve capacitar o professor a ser um mediador sensível, capaz de reconhecer as possibilidades de cada aluno, e não apenas suas limitações.

Outro elemento importante na formação docente inclusiva é o desenvolvimento da empatia e da ética da alteridade, conforme destaca Sasaki (2005). O autor defende que a inclusão social e educacional requer uma mudança de atitude, em que o professor se reconheça como parte de um processo coletivo de transformação. Essa postura ética implica respeito, responsabilidade e compromisso com o outro. A formação docente deve, portanto, valorizar a dimensão humana do ensino, ajudando o professor a compreender que a inclusão não é apenas um conjunto de práticas pedagógicas, mas um modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo.

A formação também precisa abordar a colaboração entre profissionais.

Em uma escola inclusiva, o trabalho pedagógico não é individual, mas compartilhado. O professor da sala regular, o professor de apoio, os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), os gestores e as famílias devem atuar em parceria, articulando saberes e experiências. A formação docente deve estimular essa prática colaborativa, desenvolvendo habilidades de comunicação, escuta e trabalho em equipe. A inclusão só se concretiza quando há diálogo e cooperação entre todos os agentes educativos.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos. Muitos professores ainda se sentem inseguros diante da inclusão, alegando falta de preparo, excesso de responsabilidades e ausência de apoio institucional. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos acessíveis e espaços permanentes de formação e reflexão. A formação docente, isoladamente, não é suficiente para resolver todas as barreiras à inclusão, mas é o ponto de partida para transformar a cultura escolar e promover práticas mais justas e equitativas.

Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Em síntese, a formação docente e a inclusão estão intrinsecamente ligadas. Não há inclusão sem professores formados para compreender e valorizar a diversidade humana, assim como não há formação docente de qualidade que ignore a urgência de educar para a diferença. O poder transformador da educação inclusiva depende, em grande parte, do olhar e da ação do professor — um olhar que reconhece no outro um ser de potencial e dignidade, e uma ação que busca caminhos para que todos aprendam. Formar professores para a inclusão é, portanto, formar sujeitos capazes de ensinar com sensibilidade, aprender com o outro e construir uma escola verdadeiramente humana.

Conclui-se que a formação docente é o eixo que sustenta a efetivação da inclusão educacional. Ela deve ser contínua, crítica, interdisciplinar e comprometida com a justiça social. Um professor formado para incluir é aquele que compreende que a diferença não é obstáculo, mas possibilidade; que a deficiência não é ausência, mas outra forma de presença; e que a educação, em sua essência, é um ato de amor e de esperança. Como afirma Paulo Freire, “não há ensino sem aprendizagem, nem docência sem discência”: incluir é, portanto, o exercício pleno dessa reciprocidade que humaniza tanto o educador quanto o educando.

A inclusão educacional constitui-se como um dos pilares mais significativos das políticas contemporâneas de educação e dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. Ela representa um avanço civilizatório ao propor que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais ou econômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças. Mais do que uma diretriz política, a inclusão é um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. O poder de ensinar que a inclusão carrega não reside apenas em suas metodologias ou estratégias, mas, sobretudo, na capacidade de transformar olhares, atitudes e relações dentro e fora da escola.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Ao longo da história, a educação foi marcada por práticas de exclusão e segregação. Durante muito tempo, o sistema escolar foi estruturado para atender apenas aos considerados “aptos”, enquanto os demais eram invisibilizados, institucionalizados ou simplesmente privados do direito à

aprendizagem. Esse modelo excludente refletia uma visão de mundo baseada na homogeneidade e no controle, em que o diferente era visto como problema, desvio ou deficiência. A partir das últimas décadas do século XX, com a emergência dos movimentos de direitos civis e das discussões sobre diversidade e equidade, o paradigma da inclusão começou a se consolidar. O Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), passou a reconhecer a educação inclusiva como princípio fundamental da educação pública.

A inclusão educacional, nesse contexto, não se limita à presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela implica a construção de ambientes pedagógicos que reconheçam e acolham as singularidades de cada estudante, oferecendo condições reais de aprendizagem e participação. Isso significa repensar o currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e, principalmente, as concepções de normalidade que ainda permeiam o cotidiano escolar. O poder de ensinar da inclusão está justamente em sua capacidade de questionar o modelo tradicional de ensino — aquele que valoriza o desempenho padronizado, a competição e a homogeneização — e substituí-lo por um modelo que celebra a diversidade como fonte de riqueza e aprendizado coletivo.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político e libertador. A inclusão educacional materializa essa perspectiva ao reconhecer que cada sujeito carrega em si um modo único de ver, sentir e compreender o mundo. Quando a escola se abre para essa diversidade, ela aprende com seus próprios educandos. Cada aluno, com suas experiências, limitações e potencialidades, torna-se um espelho que reflete à escola o quanto ainda é preciso evoluir em empatia, solidariedade e humanidade. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um processo de ensinar pessoas com deficiência, mas um movimento de reaprendizagem da própria escola — uma escola que também precisa se educar para incluir.

O poder de ensinar da inclusão educacional manifesta-se, sobretudo, nas pequenas transformações do cotidiano. Está presente quando um professor adapta sua linguagem para se fazer compreender; quando colegas aprendem a esperar o tempo do outro; quando a empatia substitui o preconceito; e quando o sucesso de um aluno passa a ser celebrado como conquista coletiva. São gestos simples, mas que representam a essência da convivência humana e o verdadeiro sentido da educação: aprender juntos. A presença de um aluno com deficiência em uma sala de aula é uma oportunidade de crescimento não apenas para ele, mas para todos os envolvidos — professores, gestores, colegas e comunidade.

Nesse processo, o papel do educador é central. O professor precisa se reinventar constantemente, compreendendo que a inclusão exige flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético. O desafio está em reconhecer que não há receitas prontas, e que cada aluno demanda uma abordagem singular. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia, mas uma atitude; é uma forma de olhar o outro e de acreditar que todos são capazes de aprender, cada um ao seu modo e em seu tempo. Essa crença transforma o ato de ensinar em uma experiência profundamente humana e formadora. Ensinar, nesse contexto, não é apenas transmitir conhecimento, mas acolher, escutar, compreender e construir saberes de maneira colaborativa.

A inclusão educacional também tem o poder de ensinar a sociedade. A escola, ao ser inclusiva, torna-se um microcosmo social que irradia valores de respeito e equidade para além de seus muros. Quando uma criança cresce em um ambiente onde as diferenças são valorizadas e a empatia é cultivada, ela leva consigo esses princípios para sua vida adulta, contribuindo para uma cultura de paz e solidariedade. Assim, o impacto da inclusão vai muito além da aprendizagem escolar; ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Contudo, o caminho da inclusão ainda é permeado por desafios

significativos. A falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, a ausência de acessibilidade arquitetônica e a permanência de atitudes capacitistas são obstáculos que comprometem a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. É necessário compreender que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do educador da sala de aula regular, mas um projeto coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, professores, funcionários, famílias e poder público precisam atuar de forma integrada, criando condições para que o direito à educação inclusiva seja, de fato, garantido.

O poder de ensinar da inclusão também está na capacidade de inspirar esperança e resiliência. Ao acompanhar o desenvolvimento de um aluno com deficiência, a escola testemunha processos de superação e conquista que revelam a força do ser humano diante das adversidades. Cada avanço, por menor que pareça, simboliza o resultado de um esforço conjunto — do aluno, da família, dos professores e da comunidade escolar. Essa experiência ensina que o sucesso educacional não se mede apenas por notas ou avaliações, mas pela transformação de vidas, pela ampliação de horizontes e pela construção de novos significados para o aprender.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão educacional amplia as fronteiras do ensino, pois convida o professor a explorar diferentes linguagens, tecnologias e estratégias didáticas. As práticas inclusivas demandam o uso de tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa, metodologias ativas e avaliações flexíveis. Essas práticas, quando bem aplicadas, beneficiam não apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e significativo. Nesse sentido, a inclusão tem o poder de ensinar a própria escola a inovar e a repensar suas formas de ensinar e aprender.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Em uma perspectiva filosófica, a inclusão educacional nos ensina sobre o valor da alteridade — a capacidade de reconhecer e respeitar o outro em sua singularidade. Como propõe Emmanuel Lévinas (1993), a ética nasce no encontro com o outro; é nesse encontro que o eu se transforma e aprende a responsabilidade pelo mundo. A escola inclusiva, ao promover esse encontro diariamente, torna-se um espaço de formação ética, onde o aprendizado vai além dos conteúdos curriculares e alcança as dimensões mais profundas da existência humana.

Em síntese, a inclusão educacional é um movimento pedagógico e humano que ensina a todos os que dela participam. Ensina que cada sujeito é único e que o verdadeiro aprendizado nasce do respeito às diferenças. Ensina que educar é um ato de coragem, pois implica desconstruir preconceitos e enfrentar desafios. Ensina que o conhecimento é plural, vivo e diverso. Ensina, sobretudo, que a escola só cumpre sua função social quando acolhe a todos, sem exceção. O poder de ensinar da inclusão está em sua capacidade de transformar não apenas o aluno, mas toda a comunidade educativa — fazendo da educação um instrumento de emancipação e de esperança.

Assim, compreender a inclusão educacional e o seu poder de ensinar é reconhecer que a educação é, antes de tudo, um processo de humanização. É admitir que cada encontro em sala de aula carrega em si a possibilidade de aprendizado mútuo e de construção de um mundo mais justo e sensível. E é reafirmar que a verdadeira escola não é a que seleciona, mas a que acolhe; não é a que exclui, mas a que transforma; não é a que ensina apenas conteúdos, mas a que ensina humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional, quando vivida em sua plenitude, ensina a todos: ensina o aluno a acreditar em si mesmo, o professor a se reinventar e a escola a se reconstruir como espaço de pertencimento e cidadania. E é justamente nesse movimento que se revela o poder formador da inclusão: ela transforma não apenas quem é incluído, mas também quem inclui. Por isso, a formação docente deve preparar o educador para ser um aprendiz permanente, aberto ao diálogo e à escuta, disposto a aprender com a diferença e a compreender que ensinar é também um ato de humildade e transformação recíproca.

A formação docente e a inclusão são dimensões inseparáveis de um mesmo projeto educativo. Não há inclusão verdadeira sem professores conscientes de seu papel social, nem há formação docente significativa sem o compromisso ético de construir uma escola para todos. A formação deve ser entendida como processo contínuo, que se renova a cada encontro, a cada desafio e a cada nova experiência vivida no espaço escolar. Ela não se encerra em cursos ou certificados, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, na relação com os alunos e na capacidade de enxergar a educação como prática de liberdade.

As considerações aqui apresentadas reafirmam que a inclusão é mais do que uma política educacional — é uma postura de vida, uma escolha ética e uma expressão de esperança. E o professor, ao assumir esse compromisso, torna-se protagonista de um movimento que ultrapassa as fronteiras da escola e alcança a própria sociedade. Sua prática, embasada em uma formação sólida e humanizadora, contribui para a construção de um mundo mais sensível, justo e igualitário.

O desafio que se impõe à educação contemporânea é o de continuar formando professores que não apenas ensinem conteúdos, mas que eduquem com o coração; que não apenas falem sobre inclusão, mas que a vivam em cada gesto, em cada olhar e em cada atitude. Uma escola inclusiva nasce da coragem

de seus educadores — e é na formação docente que essa coragem se alimenta, se fortalece e se transforma em ação pedagógica libertadora.

A formação docente, diante dos desafios e potencialidades da educação inclusiva, revela-se como um elemento essencial para a consolidação de uma escola que realmente acolha a diversidade humana. Ao longo desta reflexão, tornou-se evidente que formar professores para a inclusão não significa apenas oferecer cursos ou capacitações técnicas, mas, sobretudo, promover uma profunda transformação de concepções, atitudes e valores. A inclusão é um processo que exige do educador sensibilidade, ética, empatia e compromisso social; qualidades que ultrapassam o domínio de conteúdos e se enraízam em uma prática pedagógica humanizadora, crítica e reflexiva.

Compreender o papel do professor na sociedade contemporânea implica reconhecer que ele é mais do que um transmissor de saberes — é um mediador de encontros, um construtor de possibilidades e um agente de transformação. A formação docente voltada à inclusão precisa prepará-lo para atuar em contextos complexos, nos quais as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Nesse sentido, o professor torna-se protagonista de uma pedagogia que ensina e aprende com a diversidade, assumindo uma postura dialógica e comprometida com a equidade.

A educação inclusiva tem mostrado que o verdadeiro sentido de ensinar está no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Por isso, a formação do educador deve favorecer o desenvolvimento de um olhar ampliado, capaz de enxergar além das limitações aparentes e perceber as potencialidades de todos os estudantes. Essa postura demanda uma formação que una teoria e prática, razão e sensibilidade, técnica e humanidade. O professor precisa aprender a reinventar suas estratégias, adaptar seus métodos, dialogar com outros profissionais e refletir constantemente sobre o impacto de suas ações no processo de aprendizagem dos educandos.

É imprescindível que as políticas públicas garantam condições concretas para que a formação docente aconteça de forma contínua, acessível e

contextualizada. A inclusão não se sustenta apenas no ideal, mas na prática cotidiana das escolas, que deve ser alimentada por formação permanente, apoio institucional e investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. O compromisso do Estado, das universidades e das redes de ensino é assegurar que os professores tenham espaços de estudo, reflexão e trocas de experiências que potencializem sua atuação em contextos inclusivos.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

É necessário que o professor se perceba como sujeito histórico e político, capaz de influenciar positivamente as trajetórias de vida de seus alunos. Como defende Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor, e o amor se manifesta no respeito à dignidade do outro, no reconhecimento de sua existência e na aposta em seu potencial de ser mais. Assim, a formação docente para a inclusão precisa ser, antes de tudo, uma formação para a humanidade — uma formação que ensine o professor a olhar para o aluno como um ser completo, que pensa, sente, cria e transforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje* Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. *O direito à educação no Brasil*; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. *Por que Direitos Humanos* Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. *Historia da cidadania* São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.



FAUESP

Paulista de Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA