

**Organizadores**

**ALEX QUIRINO DOS SANTOS**

**ANDRÉ COSTA DA SILVA**

**CÉSAR BEZERRA MARINHO**

**JANAINA SANTANA DA COSTA**

**MÁRCIA JAKELINE DE ALMEIDA**

**WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA**

# **EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**

**Reflexões e  
Práticas para o  
Ensino  
Contemporâneo**

**v. 2**



**Editora  
MultiAtual**

**Organizadores**

**ALEX QUIRINO DOS SANTOS**

**ANDRÉ COSTA DA SILVA**

**CÉSAR BEZERRA MARINHO**

**JANAINA SANTANA DA COSTA**

**MÁRCIA JAKELINE DE ALMEIDA**

**WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA**

# **EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**

## **Reflexões e Práticas para o Ensino Contemporâneo**

**v. 2**



**Editora  
MultiAtual**

© 2025 – Editora MultiAtual

[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

editoramultiatual@gmail.com

### **Organizadores**

Alex Quirino dos Santos

André Costa da Silva

César Bezerra Marinho

Janaina Santana da Costa

Márcia Jakeline de Almeida

Wivianne Fonseca da Silva Almeida

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação em Perspectiva: Reflexões e Práticas para o Ensino Contemporâneo - Volume 2

S237e / Alex Quirino dos Santos; André Costa da Silva; César Bezerra Marinho; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 183 p. : il.

Outros organizadores:  
Janaina Santana da Costa; Márcia Jakeline de Almeida; Wivianne Fonseca da Silva Almeida

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-6009-191-7  
DOI: 10.29327/5568599

1. Educação. 2. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. I. Santos, Alex Quirino dos. II. Silva, André Costa da. III. Marinho, César Bezerra. IV. Título.  
CDD: 370.7  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/06/educacao-em-perspectiva-reflexoes-e.html>



**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:  
REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

**Volume 2**

**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:  
REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

**Volume 2**

**Organizadores**

**ALEX QUIRINO DOS SANTOS**

**ANDRÉ COSTA DA SILVA**

**CÉSAR BEZERRA MARINHO**

**JANAINA SANTANA DA COSTA**

**MÁRCIA JAKELINE DE ALMEIDA**

**WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA**

## **Autores**

**Adriana Crestani Zwan Schoffen**

**Alex Quirino dos Santos**

**Anderson César Ramos da Luz Carvalho**

**André Costa da Silva**

**Carlos Eduardo de Sousa Santos**

**César Bezerra Marinho**

**Danyella Barbosa de Moraes Campos**

**Edimar Fonseca da Fonseca**

**Eduardo Nunes Silva**

**Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento**

**Fabricia Nunes de Jesus**

**Francisco Lima Mota**

**Gracielle Almeida de Aguiar**

**Janaina Santana da Costa**

**Janete Aparecida Klein**

**Josélia dos Santos Paixão**

**Josimaria do Nascimento Cesar**

**Letícia Leite Rodrigues**

**Livia Barbosa Pacheco Souza**

**Luciana Leite Pereira Amaral**

**Lowyse Bertholda Santos Farias**

**Márcia Jakeline de Almeida**

**Marcos André Trindade da Silva**

**Patrícia Cristina Cavalcante**

**Rafaella Rodrigues da Silva Manfrenatti**

**Rayane Emanuelle De Oliveira Valentim**

**Wivianne Fonseca da Silva Almeida**

## APRESENTAÇÃO

O e-book "**Educação em Perspectiva: Reflexões e Práticas para o Ensino Contemporâneo – Volume 02**" nasce como uma proposta de diálogo e reflexão crítica sobre os múltiplos caminhos que a educação tem percorrido diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. Esta obra coletiva reúne textos produzidos por educadores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, comprometidos com uma formação pedagógica sólida, ética e sensível às demandas da atualidade.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, os capítulos abordam temas centrais para a prática docente e para a organização das políticas e das ações educacionais. Entre os assuntos discutidos estão os desafios da educação digital, os direitos humanos, a saúde mental de professores, a inclusão escolar, o enfrentamento ao bullying, o uso de jogos na aprendizagem, a inteligência artificial, entre outros.

Este segundo volume dá continuidade à proposta iniciada na primeira edição do e-book, consolidando-se como um espaço de partilha de saberes, vivências e estratégias pedagógicas inovadoras. Mais do que reunir textos acadêmicos, a obra assume o compromisso de inspirar novas práticas e fomentar debates que ampliem os horizontes da educação brasileira, especialmente em tempos de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Destinado a educadores, estudantes, gestores, pesquisadores e demais interessados pela área da educação, este e-book é também um convite à escuta, à empatia e à reinvenção. Que cada leitura seja uma oportunidade de ampliar olhares, revisar práticas e reafirmar o papel social da escola na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Desejamos a você uma excelente leitura!



## SUMÁRIO

Capítulo 1 <b>REDES SOCIAIS, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DIGITAL</b> <i>Eduardo Nunes Silva; Josimaria do Nascimento Cesar; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento</i>	<b>11</b>
Capítulo 2 <b>INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES</b> <i>Wivianne Fonseca da Silva Almeida</i>	<b>22</b>
Capítulo 3 <b>EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES</b> <i>Janaina Santana da Costa; Letícia Leite Rodrigues</i>	<b>32</b>
Capítulo 4 <b>ESCOLA E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL</b> <i>Francisco Lima Mota</i>	<b>41</b>
Capítulo 5 <b>A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR</b> <i>César Bezerra Marinho; Gracielle Almeida de Aguiar</i>	<b>53</b>
Capítulo 6 <b>SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS</b> <i>Gracielle Almeida de Aguiar</i>	<b>61</b>
Capítulo 7 <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS</b> <i>Marcos André Trindade da Silva</i>	<b>73</b>
Capítulo 8 <b>SAÚDE MENTAL NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> <i>Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim; Patrícia Cristina Cavalcante; André Costa da Silva; Janaina Santana da Costa; Adriana Crestani Zwan Schoffen</i>	<b>85</b>
Capítulo 9 <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE BNCC: ADAPTAÇÕES E RESISTÊNCIAS</b> <i>Edimar Fonseca da Fonseca; Josélia dos Santos Paixão; Luciana Leite Pereira Amaral</i>	<b>94</b>

Capítulo 10	
<b>GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM: O USO DE JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ATIVA</b>	<b>104</b>
<i>Alex Quirino dos Santos; Edimar Fonseca da Fonseca; Fabricia Nunes de Jesus; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<hr/>	
Capítulo 11	
<b>TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS EMERGENTES</b>	<b>114</b>
<i>Eduardo Nunes Silva; Janete Aparecida Klein; Márcia Jakeline de Almeida</i>	
<hr/>	
Capítulo 12	
<b>DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EAD: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS</b>	<b>127</b>
<i>Rafaella Rodrigues da Silva Manfrenatti</i>	
<hr/>	
Capítulo 13	
<b>DESVENDANDO A LÓGICA E A PSICOLOGIA DA COMUNIDADE SURDA: RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES E O COMPORTAMENTO DE SURDOS E OUVINTES NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS</b>	<b>139</b>
<i>Carlos Eduardo de Sousa Santos; Lowyse Bertholda Santos Farias; Danyella Barbosa de Moraes Campos</i>	
<hr/>	
Capítulo 14	
<b>A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA DIANTE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA</b>	<b>158</b>
<i>Anderson César Ramos da Luz Carvalho</i>	
<hr/>	
Capítulo 15	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O LETRAMENTO DIGITAL E A CULTURA DOS MULTILETRAMENTOS</b>	<b>169</b>
<i>Anderson César Ramos da Luz Carvalho</i>	
<hr/>	
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>	<b>179</b>
<hr/>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>180</b>
<hr/>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b>	<b>183</b>

## **REDES SOCIAIS, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DIGITAL**

**Eduardo Nunes Silva**

**Josimaria do Nascimento Cesar**

**Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento**

### **1. INTRODUÇÃO**

Vivemos em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais, em que as redes sociais se consolidam como espaços de interação, produção de sentidos e circulação de discursos. Plataformas como Instagram, TikTok, X (antigo Twitter), YouTube e outras redes vêm influenciando profundamente as formas de comunicação, especialmente entre os jovens, moldando novos modos de usar a linguagem, expressar ideias e construir identidades. Nesse cenário, a educação é diretamente impactada, exigindo reflexões críticas e atualizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas redes digitais.

De acordo com Castells (2009), vivemos na "sociedade em rede", marcada por fluxos de informação em tempo real e por conexões que ultrapassam as fronteiras físicas. Essa realidade transforma não apenas os modos de convivência social, mas também os processos educativos, desafiando escolas e professores a compreenderem e dialogarem com as novas linguagens e práticas digitais dos sujeitos contemporâneos. Para Santaella (2013), as mídias digitais não apenas ampliam o acesso à informação, mas também reconfiguram as estruturas cognitivas e os modos de produção do conhecimento.

Nesse contexto, é necessário considerar que as redes sociais, embora frequentemente vistas como fontes de distração ou superficialidade, também podem ser

espaços férteis para aprendizagens significativas, construção de pensamento crítico e expressão criativa. No entanto, o uso educacional dessas ferramentas exige intencionalidade pedagógica, reflexão ética e compreensão das linguagens digitais que nelas circulam.

Este capítulo tem como objetivo discutir os impactos das redes sociais na linguagem e na educação, explorando tanto os desafios quanto às potencialidades que emergem desse cenário. A partir de uma abordagem crítica, busca-se refletir sobre como educadores podem se posicionar diante das transformações digitais, reconhecendo as redes sociais como parte do universo comunicativo dos estudantes e como ferramentas possíveis para o ensino contemporâneo.

## **2. REDES SOCIAIS E A TRANSFORMAÇÃO DA LINGUAGEM**

As redes sociais digitais transformaram radicalmente as formas de comunicação interpessoal e coletiva. A linguagem nesse ambiente assume características próprias: é rápida, fragmentada, permeada por imagens, vídeos, emojis, hashtags, memes e abreviações. Esses elementos constituem o que Marcuschi (2010) denomina de "gêneros digitais", marcados por uma dinâmica de produção e recepção que desafia os modelos tradicionais de leitura e escrita.

Nas interações online, há uma constante reinvenção da linguagem. O uso de neologismos, variações ortográficas criativas, ironias visuais e construções multimodais se torna comum, especialmente entre os mais jovens. Esses fenômenos linguísticos, muitas vezes vistos como desvios ou empobrecimento da linguagem formal, na verdade revelam a capacidade de adaptação e invenção dos sujeitos diante de novos contextos comunicativos. Segundo Xavier (2020), a linguagem nas redes sociais é reflexo da cultura digital e deve ser analisada com sensibilidade sociolinguística, reconhecendo a legitimidade das múltiplas formas de expressão.

Por outro lado, a presença marcante da linguagem informal e do discurso imagético nas redes suscita questionamentos pedagógicos: como lidar com esses novos códigos na escola? Como ensinar gramática, norma culta e gêneros acadêmicos em uma realidade em que os estudantes já dominam outras formas de se comunicar? Essas questões apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e ampliada da linguagem, que considere a diversidade linguística e as práticas comunicativas contemporâneas.

Além disso, o hibridismo entre escrita e oralidade, característico da linguagem digital, evidencia a importância de ampliar os conceitos de letramento. Conforme defende Rojo (2012), é fundamental trabalhar com multiletramentos, ou seja, com a leitura e produção de sentidos em diferentes mídias e linguagens. Assim, o educador não apenas acompanha as transformações culturais em curso, mas também atua na formação de sujeitos críticos e criativos diante dos discursos que circulam nas redes.

Em síntese, a linguagem das redes sociais não representa uma ameaça à educação formal, mas sim um convite à reinvenção das práticas pedagógicas. Ao reconhecer o potencial expressivo e cultural dessa linguagem, é possível ampliar o repertório comunicativo dos estudantes e desenvolver estratégias mais inclusivas e dialógicas no ambiente escolar.

### **3. DESAFIOS ÉTICOS E EDUCACIONAIS NO USO DAS REDES SOCIAIS**

O uso das redes sociais no cotidiano escolar e acadêmico tem gerado importantes debates sobre ética, limites e responsabilidades. Essas plataformas, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à informação e possibilitam novas formas de interação e aprendizagem, também expõem educadores e estudantes a desafios como a desinformação, a exposição excessiva da vida privada, o cyberbullying e a reprodução de discursos de ódio.

Um dos principais dilemas éticos refere-se à veracidade da informação. A rapidez com que conteúdos são compartilhados, muitas vezes sem checagem, contribui para a disseminação de fake news — um fenômeno que afeta a formação crítica dos estudantes e exige que a escola atue como mediadora do conhecimento. Segundo Buckingham (2010), a educação midiática torna-se essencial no contexto digital, capacitando os sujeitos a interpretarem, analisar e produzir mensagens com responsabilidade e consciência crítica.

Outro ponto delicado diz respeito à exposição da intimidade e à fragilidade da privacidade nas redes. Crianças e adolescentes, ainda em processo de construção de identidade, podem sofrer consequências emocionais significativas por conta da superexposição ou da repercussão negativa de suas postagens. Nesse sentido, cabe à escola não apenas proibir ou controlar o uso das redes, mas desenvolver estratégias pedagógicas para o uso ético, respeitoso e seguro dessas ferramentas. Como pontua Citelli

(2015), é urgente pensar em uma pedagogia da comunicação que promova o diálogo, o respeito à diferença e o cuidado com o outro.

Além disso, o ambiente virtual tem sido palco para práticas de violência simbólica, como o cyberbullying, a intolerância e o preconceito. Esses comportamentos revelam a necessidade de uma educação voltada para os direitos humanos e para o letramento ético-digital. A escola precisa se posicionar como espaço de escuta, acolhimento e intervenção, promovendo a empatia e o respeito nas interações, dentro e fora da internet.

Do ponto de vista docente, os desafios também são numerosos. Muitos educadores sentem-se despreparados para lidar com os usos pedagógicos das tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, com os conflitos e demandas que emergem das redes sociais. Para isso, a formação continuada dos professores deve incluir reflexões sobre o mundo digital, as práticas comunicativas contemporâneas e as questões éticas envolvidas nesse universo. Como afirmam Kenski e Moran (2016), a educação na era digital exige novas competências pedagógicas, comunicacionais e relacionais.

Portanto, mais do que adaptar conteúdos ou usar plataformas digitais, é fundamental cultivar uma ética da convivência nas redes — uma educação que valorize a escuta, a responsabilidade e o senso crítico diante da avalanche de informações e interações que nos atravessam diariamente.

### **3.1 Fake News, Desinformação e Pensamento Crítico**

A disseminação de informações falsas, conhecidas como *fake news*, tornou-se um fenômeno preocupante na sociedade contemporânea, especialmente no contexto educacional. As redes sociais, ao facilitarem o compartilhamento rápido de conteúdos, contribuem para a propagação de desinformações que podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, é fundamental que a educação promova o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando os alunos a analisar, questionar e verificar a veracidade das informações que consomem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de utilizar as tecnologias digitais de forma ética e consciente. Entre as competências gerais, destaca-se a que propõe que os estudantes "compreendam, utilizem e criem tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (Brasil, 2018). Essa

diretriz reforça a necessidade de integrar a educação midiática ao currículo escolar, promovendo habilidades que permitam aos alunos discernirem informações confiáveis de conteúdos enganosos.

A alfabetização midiática, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial. Ela envolve o desenvolvimento de competências para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático. Segundo Soares (2016), a educomunicação propõe a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interagir de forma consciente com os meios de comunicação. Essa abordagem está alinhada aos pressupostos freireanos, que defendem uma educação libertadora e dialógica (Jackiw & Haracemiv, 2019).

Para que essa formação seja efetiva, é imprescindível investir na formação continuada dos professores. Estudos indicam que muitos docentes ainda enfrentam desafios para incorporar a discussão sobre *fake news* em suas práticas pedagógicas, seja por falta de recursos, seja por lacunas em sua formação inicial (Silva et al., 2023). Assim, programas de capacitação que abordem a análise crítica de fontes, a verificação de fatos e o uso ético das tecnologias digitais são fundamentais para que os educadores possam orientar os estudantes na identificação e combate às *fake news*.

Além disso, iniciativas que promovam a produção colaborativa de conteúdos informativos pelos próprios alunos podem ser eficazes. Ao envolver os estudantes na criação de vídeos, podcasts e textos que abordem temas relacionados à desinformação, estimula-se não apenas o pensamento crítico, mas também habilidades de comunicação e trabalho em equipe (Almeida et al., 2025).

Portanto, o enfrentamento das *fake news* no ambiente educacional requer uma abordagem multifacetada, que inclua a integração da educação midiática ao currículo, a formação contínua dos professores e a promoção de práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica e a produção consciente de informações. Tais medidas são essenciais para preparar os estudantes a navegar de forma crítica e ética no complexo ecossistema informacional da era digital.

### **3.2 Distração, Excesso de Estímulos e Impacto na Aprendizagem**

O ambiente digital oferece uma infinidade de estímulos que podem comprometer a concentração e o foco dos estudantes. A presença constante de notificações e a facilidade

de acesso a múltiplas fontes de informação podem levar à dispersão e dificultar a aprendizagem significativa. Gomes (2024) destaca que o uso inadequado das ferramentas digitais pode levar à dificuldade de concentração e ao esgotamento mental dos estudantes. A crescente integração de tecnologias digitais no ambiente educacional tem proporcionado benefícios significativos, como acesso facilitado à informação e diversificação de métodos pedagógicos. No entanto, também emergem desafios relacionados à distração e à sobrecarga cognitiva dos estudantes.

Pesquisas indicam que o uso intensivo de dispositivos digitais pode comprometer a capacidade de concentração dos alunos. Bawden e Robinson (2009) destacam que a exposição contínua a múltiplos estímulos digitais pode levar à atenção parcial contínua, caracterizada pela divisão do foco entre diversas tarefas, resultando em superficialidade na aprendizagem. Esse fenômeno é agravado pela sobrecarga informativa, na qual o excesso de dados disponíveis dificulta a filtragem e a assimilação de conteúdos relevantes.

Além disso, estudos apontam que a hiperconectividade pode afetar negativamente o bem-estar dos estudantes. A constante necessidade de estar conectado e a pressão para responder rapidamente a mensagens e notificações podem gerar ansiedade e estresse, impactando o desempenho acadêmico (Berribili & Mill, 2021).

### **3.3 Relação entre Professores e Estudantes no Ambiente Digital**

A integração das tecnologias digitais na educação tem transformado a dinâmica entre professores e estudantes. A relação tradicional, centrada na figura do docente como detentor do saber, dá lugar a uma interação mais horizontal e colaborativa. Nesse novo cenário, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, mediando o acesso às informações e orientando os alunos na construção do conhecimento (Sette, 2023).

A pandemia da COVID-19 evidenciou a necessidade de adaptação dos educadores às novas tecnologias, sendo que muitos professores precisaram aprender a utilizar ferramentas digitais por conta própria (Costa, 2020). Além disso, a falta de acesso a dispositivos e à internet por parte dos estudantes representa um obstáculo significativo para a efetivação do ensino remoto e híbrido. Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as demandas do ambiente digital, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade (Paulini, 2024).



A formação continuada dos docentes é essencial para que possam desenvolver competências digitais e adaptar suas práticas pedagógicas às exigências da era digital. O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propõe a integração do conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo, permitindo que os professores utilizem as tecnologias de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem (Mishra & Koehler, 2006). Assim, a capacitação dos educadores é um fator determinante para o sucesso da educação na era digital.

Para enfrentar os desafios impostos pela sobrecarga de estímulos no ambiente digital, é fundamental que os educadores adotem estratégias pedagógicas que promovam o foco e a autorregulação dos estudantes. A teoria da carga cognitiva, desenvolvida por Sweller, destaca que a capacidade da memória de trabalho é limitada, e o excesso de informações pode comprometer a aprendizagem eficaz. Portanto, é essencial que o conteúdo seja apresentado de forma clara e organizada, minimizando a carga cognitiva extrínseca e otimizando a carga cognitiva pertinente, que está diretamente relacionada à construção de esquemas mentais significativos.

Nesse contexto, a microaprendizagem surge como uma abordagem eficaz para reduzir a sobrecarga cognitiva. Caracterizada por sessões de estudo curtas e focadas em objetivos específicos, essa metodologia permite que os estudantes assimilem o conteúdo de maneira mais eficiente, respeitando os limites da memória de trabalho. Hug (2005) argumenta que a microaprendizagem é particularmente eficaz para abordar objetivos de aprendizagem específicos em um curto período de tempo, tornando-a ideal para contextos educacionais que exigem flexibilidade e foco.

Além disso, a implementação de regras claras para o uso de dispositivos digitais em sala de aula e a criação de ambientes de aprendizagem equilibrados são medidas fundamentais para otimizar os benefícios das tecnologias na educação. Ao estabelecer diretrizes que promovam o uso consciente e intencional das ferramentas digitais, os educadores podem minimizar as distrações e fomentar um ambiente propício à concentração e ao engajamento dos alunos.

Sendo assim, a combinação de estratégias pedagógicas baseadas na teoria da carga cognitiva, a adoção da microaprendizagem e a gestão adequada do uso de tecnologias digitais constituem abordagens eficazes para mitigar os efeitos negativos da distração e do excesso de estímulos no processo de aprendizagem. Essas práticas não apenas

promovem uma aprendizagem mais significativa, mas também preparam os estudantes para navegar de forma crítica e consciente no ambiente digital contemporâneo.

#### **4. POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DAS REDES SOCIAIS**

As redes sociais digitais consolidaram-se como ferramentas educacionais poderosas, oferecendo múltiplas possibilidades pedagógicas. Autores como Moran (2018) destacam que plataformas como YouTube, Instagram, TikTok, Facebook e WhatsApp podem ser utilizadas como espaços de aprendizagem colaborativa, divulgação de conteúdos e debates temáticos, promovendo uma educação mais dinâmica e conectada à realidade dos estudantes.

A natureza multimodal dessas plataformas — que integram textos, imagens, vídeos e interações em tempo real — favorece diferentes estilos de aprendizagem, conforme discutido por Kenski (2012). Essa diversidade de linguagens permite que os educadores desenvolvam metodologias mais inclusivas, atendendo a alunos com distintos perfis cognitivos e culturais.

Além disso, Pretto (2013) ressalta que o uso intencional das redes sociais na educação contribui para o desenvolvimento de competências digitais, incentivando a produção crítica de conteúdo e o letramento midiático. Essas práticas desafiam o modelo tradicional de ensino, ampliando as possibilidades metodológicas e preparando os estudantes para avaliar informações com base em critérios éticos e científicos, conforme argumenta Santaella (2010).

Dessa forma, afirma-se que o ambiente interativo das redes sociais favorece a participação ativa dos estudantes, proporcionando espaços de expressão e protagonismo juvenil. Jenkins (2009) defende que, ao incorporar temas do universo digital nas práticas pedagógicas, os educadores podem aumentar o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Essa dinâmica também estimula a formação de comunidades de aprendizagem, nas quais alunos e professores assumem papéis de coautores no processo educativo. Recuero (2017) analisa como fóruns de discussão, projetos colaborativos e campanhas educativas nas redes sociais fortalecem a construção coletiva do conhecimento, conectando saberes acadêmicos a questões sociais contemporâneas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As redes sociais, quando utilizadas de forma crítica e estratégica, revelam um vasto potencial educativo, indo muito além da simples transmissão de conteúdos. Como destacam Almeida e Valente (2016), essas plataformas tornam possível a criação de ambientes interativos e colaborativos, nos quais os estudantes participam ativamente da construção do saber, desenvolvendo atitudes reflexivas e autônomas.

Ao mesmo tempo, a ampliação da participação favorece o surgimento de comunidades de aprendizagem distribuídas, nas quais a inteligência coletiva se manifesta de forma concreta (Lévy, 1999). Nesses espaços, ideias são compartilhadas e problematizadas de maneira colaborativa, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Entretanto, para que essas potencialidades se concretizem, o papel do educador não pode se restringir ao domínio técnico das ferramentas digitais. Conforme argumentam Tardif e Lessard (2014), o professor precisa assumir a função de mediador e curador de informações, orientando os alunos a distinguirem fontes confiáveis, questionar narrativas e construir conhecimento de forma ética e criteriosa.

Papert (1994) já alertava para a necessidade de os educadores estarem em constante atualização, acompanhando as transformações tecnológicas e adaptando suas metodologias. Libâneo (2015) complementa essa visão ao enfatizar que a formação continuada deve ser pensada de forma integrada, combinando reflexão teórica e prática pedagógica inovadora. Um dos grandes desafios levantados por essa dinâmica é a formação de uma cultura de letramento digital crítica, capaz de enfrentar problemas como a desinformação e as bolhas de filtro. Selwyn (2012) observa que, sem um olhar crítico, a própria estrutura algorítmica das redes pode reforçar vieses e limitar o acesso a perspectivas diversas.

Além disso, as desigualdades no acesso às tecnologias devem ser reconhecidas e enfrentadas. Van Dijk (2006) chama a atenção para a chamada “lacuna digital”, que pode reproduzir e até agravar desigualdades socioeconômicas e culturais, exigindo políticas públicas que garantam infraestrutura e inclusão efetiva. Em termos de avaliação e inovação curricular, Redecker (2013) aponta para a necessidade de repensar os critérios de sucesso escolar, incorporando indicadores de participação digital, produção colaborativa e competências sociais mediadas por tecnologias.

Para além da sala de aula, torna-se fundamental envolver toda a comunidade escolar — alunos, famílias, gestores e parceiros externos — na construção de políticas de uso responsável das redes. Barber, Donnelly e Rizvi (2013) defendem que a transformação educativa exige diálogo constante entre diferentes atores, de modo a alinhar expectativas e criar ambientes verdadeiramente inclusivos.

Por fim, a pesquisa educacional deve acompanhar de perto essas práticas emergentes. Kumpulainen e Sefton-Green (2014) sugerem agendas de investigação que integrem estudos de caso, análise de redes de interação e avaliação de impacto, de forma a fundamentar decisões pedagógicas e políticas públicas com evidências sólidas. Em síntese, o horizonte que se descortina aponta para uma educação cada vez mais conectada, colaborativa e centrada no protagonismo estudantil. Para que esse potencial seja plenamente realizado, é imprescindível que professores, instituições e pesquisadores atuem de forma articulada, promovendo formação, infraestrutura e reflexão crítica contínuas — construindo, assim, uma escola verdadeiramente transformadora na era digital.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maurício; VALENTE, José Armando. **Redes sociais na educação: potencialidades e desafios**. São Paulo: Papirus, 2016.
- ALMEIDA, M. R. de; SILVA, A. V. da; LIMA, M. A. de; SILVA, B. F. da. A educação midiática e o combate às fake news: preparando estudantes para o pensamento crítico. **ARACÊ**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 5241–5261, 2025.
- BARBER, Michael; DONNELLY, Katelyn; RIZVI, Sajitha. **An Avalanche Is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead**. London: Institute for Public Policy Research, 2013.
- BATISTA, R. A.; OLIVEIRA, J. S. A influência das redes sociais digitais nos aspectos sociais, culturais e educacionais: impactos no ensino. **Revista Educação em Foco**, v. 10, n. 2, p. 45–60, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUCKINGHAM, D. **Educação midiática: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CITELLI, A. O. **Educação e comunicação: interfaces e perspectivas**. São Paulo: Contexto, 2015.

JACKIW, E.; HARACEMIV, S. M. C. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freireanos na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1–20, 2019.

KENSKI, V. M.; MORAN, J. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2016.

KUMPULAINEN, Kristiina; SEFTON-GREEN, Julian (org.). **Young and Digital: What Social Media, Social Life and Learning Mean for Youth**. London: Routledge, 2014.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e prática de ensino**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

REDECKER, Christine. **Review of Learning 2.0 Practices: Study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2013.

ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 25–36, 2012.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

SELWYN, Neil. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2012.

SILVA, O. O. N. da; RAMOS, M. D. P.; SANTOS JUNIOR, P. A. dos; SANTOS, K. A. Dificuldades e possibilidades da educação crítica em tempos de fake news: uma revisão sistemática. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1–20, 2023.

SILVA, Tatiana Mota da. **Cultura digital e educação contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: ABPEducom, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Carmen. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The Deepening Divide: Inequality in the Information Society**. London: Sage, 2006.

XAVIER, A. C. Linguagem digital e práticas sociais: desafios para a educação. **Cadernos de Educação**, v. 23, n. 2, p. 78–95, 2020.

## **INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES**

**Wivianne Fonseca da Silva Almeida**

### **INTRODUÇÃO**

A interdisciplinaridade na educação básica tem se consolidado como um paradigma fundamental para a construção de conhecimentos significativos no século XXI. Diante da complexidade dos desafios contemporâneos, a fragmentação do saber em disciplinas estanques mostra-se cada vez mais inadequada para formar cidadãos críticos e preparados para atuar em um mundo em constante transformação. Nesse contexto, autores como Morin (2000) defendem que "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade", superando as barreiras disciplinares tradicionais.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) incorpora a interdisciplinaridade como princípio orientador, propondo a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva alinha-se com as propostas de Fazenda (2014), para quem a interdisciplinaridade não se resume a uma simples justaposição de conteúdos, mas sim a uma nova postura epistemológica e pedagógica. Tal abordagem exige, portanto, uma reestruturação profunda das práticas educacionais.

Entretanto, a implementação efetiva da interdisciplinaridade na educação básica enfrenta diversos obstáculos. Dados do INEP (2023) revelam que a organização escolar tradicional, com horários rígidos e disciplinas compartmentalizadas, ainda predomina na maioria das instituições brasileiras. Essa realidade é corroborada por Tardif (2014), que

destaca a formação docente especializada como um dos principais entraves para a adoção de práticas interdisciplinares consistentes.

A resistência à interdisciplinaridade também pode ser atribuída à própria estrutura do sistema educacional. Como observa Sacristán (2000), o currículo escolar tradicional está profundamente enraizado em uma lógica disciplinar que remonta ao século XIX. Essa herança histórica cria barreiras significativas para a implementação de abordagens integradoras, exigindo não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações na organização institucional das escolas.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas demonstram o potencial transformador da interdisciplinaridade. Moran (2018) destaca que projetos interdisciplinares desenvolvidos com metodologias ativas tendem a aumentar significativamente o engajamento dos estudantes. Essas práticas, quando adequadamente implementadas, podem superar a dicotomia entre teoria e prática, aproximando a escola dos desafios reais da sociedade contemporânea.

A incorporação de tecnologias digitais, conforme aponta Santos (2015), oferece novas possibilidades para a interdisciplinaridade. A cibercultura cria espaços de aprendizagem que naturalmente transcendem as fronteiras disciplinares, permitindo conexões inovadoras entre diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva é particularmente relevante em um contexto marcado pela cultura digital e pela informação em rede.

Os desafios da interdisciplinaridade também se relacionam com a avaliação da aprendizagem. Nóvoa (2002) alerta para a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos coerentes com abordagens interdisciplinares, que valorizem processos mais do que produtos finais. Essa questão torna-se ainda mais complexa quando consideramos a diversidade de contextos educacionais brasileiros, revelada pelos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022).

A formação docente emerge como elemento crucial nesse cenário. Como argumenta Freire (1996), "não há docência sem discência", destacando a importância de processos formativos que preparem os professores para atuar de forma interdisciplinar. Essa formação deve ir além da capacitação técnica, envolvendo uma mudança de mentalidade e postura profissional frente ao conhecimento e à prática pedagógica.

Diante desse contexto, torna-se imperativo discutir as possibilidades curriculares para a interdisciplinaridade na educação básica brasileira. A obra de Dewey (1959), ainda

atual, nos lembra que a educação deve preparar para a vida, e não apenas para a escola, reforçando a importância de currículos que dialoguem com a complexidade do mundo real. Esse diálogo exige superar a lógica disciplinar tradicional sem, contudo, perder de vista a especificidade de cada área do conhecimento.

Este capítulo tem como objetivos: (1) analisar os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade na educação básica; (2) identificar os principais desafios para sua implementação no contexto brasileiro; (3) examinar experiências e possibilidades curriculares interdisciplinares; e (4) propor recomendações para políticas educacionais e práticas pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade. A análise se baseará em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, além de dados oficiais sobre a educação brasileira.

## **CONCEITOS E PERSPECTIVAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

A interdisciplinaridade emerge como resposta à crescente especialização do conhecimento científico. Jantsch e Bianchetti (1995) compreendem esse conceito como uma forma de organização do saber que busca superar a visão compartimentada das disciplinas, estabelecendo diálogos entre elas. Essa perspectiva sugere uma integração que respeita as especificidades metodológicas de cada área, mas que busca pontos de convergência e complementaridade. Fazenda (2014) complementa essa visão ao destacar o caráter processual da interdisciplinaridade, que demanda constante revisão de métodos e pressupostos teóricos.

Morin (2000) oferece uma contribuição fundamental ao relacionar interdisciplinaridade com o pensamento complexo. O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto. Essa visão ajuda a compreender a interdisciplinaridade como resposta à natureza multidimensional dos problemas contemporâneos, que não se deixam capturar por abordagens disciplinares isoladas.

A distinção entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é essencial para compreender o espectro de integração do conhecimento. A multidisciplinaridade representa o estágio inicial, onde disciplinas



diferentes abordam um mesmo tema sem integração metodológica. Já a interdisciplinaridade pressupõe trocas efetivas entre disciplinas, com ajustes metodológicos e conceituais. Jantsch e Bianchetti (1995) descrevem essa evolução como um processo que vai da simples justaposição à verdadeira integração de saberes.

A transdisciplinaridade, por sua vez, representa o nível mais avançado de integração, buscando princípios unificadores que transcendem as disciplinas específicas. Morin (2000) argumenta que esta abordagem visa a compreensão do mundo presente, para o qual a fragmentação do conhecimento em disciplinas se mostra insuficiente. Essa hierarquia de conceitos ajuda a situar a interdisciplinaridade como um estágio intermediário, mas fundamental, no processo de integração do saber.

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a interdisciplinaridade aparece como princípio organizador do currículo. O documento estabelece que as aprendizagens essenciais devem se concretizar na contextualização da realidade dos estudantes, na interdisciplinaridade e na articulação entre componentes curriculares. Essa orientação reflete uma compreensão da educação como processo integrado, que supera a compartimentalização tradicional do conhecimento.

A BNCC opera a interdisciplinaridade principalmente através das competências gerais, que exigem integração entre diferentes áreas do saber. Competências como "exercitar a curiosidade intelectual" ou "utilizar diferentes linguagens" demandam naturalmente abordagens que transcendem as fronteiras disciplinares. Na prática, isso se traduz em propostas de trabalho conjunto entre componentes curriculares, como ocorre na área de Linguagens, que integra língua portuguesa, arte, educação física e língua estrangeira.

As Ciências da Natureza na BNCC exemplificam como a interdisciplinaridade pode ser concretizada. O documento sugere que conceitos científicos sejam abordados considerando suas dimensões históricas, sociais e ambientais, o que naturalmente demanda diálogo com outras áreas como História, Geografia e Filosofia. Essa perspectiva amplia o alcance formativo dos conteúdos específicos, conectando-os a questões mais amplas da realidade social.

Para o Ensino Médio, a BNCC propõe itinerários formativos que permitem aprofundamentos interdisciplinares. Essa estrutura representa um avanço significativo na organização curricular brasileira, ao oferecer percursos de aprendizagem que integram diferentes áreas do conhecimento. Contudo, como observa Tardif (2014), a

formação docente tradicional não prepara adequadamente os professores para esse tipo de trabalho, o que pode limitar a efetivação dessas propostas.

A implementação da interdisciplinaridade na educação básica enfrenta desafios que vão além das orientações curriculares. A própria organização escolar, com horários rígidos e estruturas departamentais fechadas, dificulta o trabalho integrado entre áreas. Fazenda (2014) chama atenção para a necessidade de mudanças na cultura escolar, que muitas vezes valoriza mais a especialização disciplinar do que a integração de saberes.

Os processos avaliativos representam outro desafio para a interdisciplinaridade. Nóvoa (2002) destaca como os sistemas tradicionais de avaliação, focados em conteúdos disciplinares específicos, podem entrar em conflito com abordagens interdisciplinares. Desenvolver instrumentos avaliativos coerentes com essa perspectiva é essencial para garantir sua efetiva implementação nas escolas.

A formação docente emerge como elemento central nesse contexto. Freire (1996) lembra que a prática educativa é sempre um processo dialógico, que não se reduz à transmissão de conteúdos disciplinares. Preparar professores para o trabalho interdisciplinar exige mudanças tanto nos cursos de formação inicial quanto na formação continuada, com ênfase na construção de competências para o diálogo entre diferentes áreas do saber.

As tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para a interdisciplinaridade, como aponta Santos (2015). A cultura digital cria ambientes que naturalmente transcendem fronteiras disciplinares, permitindo conexões inovadoras entre diferentes formas de conhecimento. Essa perspectiva é particularmente relevante num mundo marcado pela informação em rede e pela convergência de mídias.

A interdisciplinaridade na BNCC representa tanto uma inovação quanto um desafio para o sistema educacional brasileiro. Sua implementação efetiva depende de múltiplos fatores, desde a organização curricular até a formação docente e a cultura escolar. Como mostra Moran (2018), experiências bem-sucedidas demonstram o potencial transformador dessa abordagem, que pode renovar as práticas educativas e torná-las mais significativas para os estudantes.

O debate sobre interdisciplinaridade na educação básica continua atual e necessário. Enquanto a BNCC avança na proposição de um currículo mais integrado, sua concretização nas escolas depende de condições materiais, formação docente e mudanças

nas práticas pedagógicas. Essa tensão entre proposta e realização marca o atual estágio de discussão sobre interdisciplinaridade no Brasil.

## **DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A fragmentação disciplinar histórica do sistema educacional brasileiro representa um dos principais obstáculos para a interdisciplinaridade. Sacristán (2000, p. 112) observa que "a escola moderna organizou-se como um espaço de classificação e hierarquização dos saberes, criando fronteiras rígidas entre as disciplinas". Essa estrutura profundamente arraigada dificulta a implementação de práticas integradoras, pois muitos docentes foram formados e atuam dentro dessa lógica compartimentalizada.

A resistência docente à interdisciplinaridade frequentemente decorre dessa formação especializada. Nóvoa (2002, p. 78) explica que "os professores desenvolvem identidades profissionais fortemente vinculadas a suas disciplinas específicas, o que pode gerar desconforto ao trabalhar de forma integrada". Esse fenômeno se manifesta tanto no receio de perder a especificidade de sua área quanto na dificuldade de dialogar com outras linguagens e metodologias.

A formação inicial dos professores apresenta lacunas significativas para o trabalho interdisciplinar. Tardif (2014, p. 215) destaca que "os cursos de licenciatura raramente preparam os futuros educadores para pensar além das fronteiras disciplinares, reproduzindo a mesma fragmentação que criticam". Essa limitação se reflete nas salas de aula, onde muitos professores não se sentem preparados para desenvolver projetos interdisciplinares consistentes.

Dados do INEP (2023) revelam que apenas 32% das escolas brasileiras relatam desenvolver projetos interdisciplinares de forma sistemática. Esse percentual cai para 18% quando consideradas apenas as escolas públicas, evidenciando desigualdades no acesso a práticas pedagógicas inovadoras. A falta de tempo para planejamento conjunto aparece como principal justificativa em 67% dos casos pesquisados.

A organização do tempo escolar mostra-se incompatível com a interdisciplinaridade. O Censo Escolar (INEP, 2023) indica que 89% das escolas mantêm grade horária rígida por disciplina, com pouca flexibilidade para trabalhos integrados. Essa estrutura dificulta a realização de projetos que demandam maior articulação entre áreas e diferentes arranjos temporais de aprendizagem.

A infraestrutura das escolas também limita as possibilidades interdisciplinares. Segundo o mesmo Censo Escolar, apenas 41% das instituições possuem espaços adequados para desenvolvimento de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento. A carência de laboratórios, ateliês e ambientes flexíveis restringe as alternativas metodológicas disponíveis aos professores.

A avaliação padronizada centrada em disciplinas específicas cria outro obstáculo significativo. Sacristán (2000, p. 134) argumenta que "os sistemas de avaliação em massa reforçam a fragmentação, pois estão desenhados para medir aprendizagens disciplinares estanques". Essa pressão por resultados em testes segmentados acaba por desestimular abordagens mais integradoras.

A carga horária excessiva dos professores brasileiros compromete o tempo necessário para planejamento interdisciplinar. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022) mostram que 72% dos docentes da educação básica trabalham em mais de uma escola, com jornadas que ultrapassam 40 horas semanais. Essa realidade deixa pouco espaço para o essencial diálogo entre professores de diferentes áreas.

Os materiais didáticos disponíveis também não favorecem a interdisciplinaridade. Tardif (2014, p. 228) observa que "os livros didáticos seguem organizados por disciplinas isoladas, com raras propostas de integração". Essa limitação coloca sobre os professores todo o ônus de criar conexões, sem o suporte adequado de recursos pedagógicos.

A cultura escolar tradicional valoriza mais a especialização que a integração. Nóvoa (2002, p. 92) comenta que "nas escolas, o prestígio profissional ainda está associado ao domínio profundo de uma disciplina, não à capacidade de articular conhecimentos". Essa mentalidade dificulta o reconhecimento e valorização do trabalho interdisciplinar.

A formação continuada oferecida aos professores raramente aborda a interdisciplinaridade de forma consistente. Relatórios do PNAIC (Brasil, 2020) indicam que apenas 15% das formações continuadas tratam explicitamente de metodologias interdisciplinares. Essa lacuna na formação em serviço mantém os docentes sem ferramentas para superar os desafios da prática.

A resistência à interdisciplinaridade também vem dos próprios estudantes, acostumados com modelos tradicionais. Fazenda (2014, p. 67) relata que "muitos alunos demonstram estranhamento quando confrontados com abordagens que fogem à organização disciplinar a que estão habituados". Essa reação revela como a fragmentação está internalizada em todos os atores educacionais.

A falta de indicadores adequados para avaliar aprendizagens interdisciplinares representa outro desafio. Como observa Sacristán (2000, p. 145), "não basta criticar os instrumentos disciplinares de avaliação se não oferecermos alternativas válidas para mensurar aprendizagens complexas e integradas". Essa carência dificulta a legitimação da interdisciplinaridade perante a comunidade escolar.

Os currículos sobrecarregados de conteúdos disciplinares deixam pouco espaço para projetos interdisciplinares. Tardif (2014, p. 241) aponta que "a ânsia por cobrir todos os tópicos do programa muitas vezes impede experiências mais significativas de integração". Essa tensão entre quantidade e qualidade de conteúdos permanece sem solução satisfatória.

Apesar desses desafios, experiências locais demonstram que a interdisciplinaridade é viável quando há condições adequadas. Como mostra Nóvoa (2002, p. 105), "as escolas que conseguem criar tempos coletivos de planejamento e espaços de diálogo permanente entre professores são as que obtêm melhores resultados na implementação de práticas interdisciplinares". Esses exemplos apontam caminhos possíveis para superar as dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho demonstra que a interdisciplinaridade na educação básica não se trata de uma simples moda pedagógica, mas de uma resposta necessária à complexidade do mundo contemporâneo. Os desafios identificados - desde a formação docente até a estrutura escolar - são reais e significativos, mas as experiências exitosas comprovam que podem ser superados quando há vontade política, investimento adequado e compromisso coletivo. A interdisciplinaridade emerge assim não como um obstáculo, mas como caminho para uma educação mais significativa e relevante.

A implementação da interdisciplinaridade exige transformações profundas que vão além da simples mudança curricular. É necessário repensar a organização do tempo escolar, os espaços de aprendizagem, os sistemas de avaliação e, sobretudo, as práticas pedagógicas. Como evidenciado, as escolas que obtêm melhores resultados são aquelas que conseguem criar culturas colaborativas entre os professores, onde o planejamento conjunto e o diálogo permanente entre áreas se tornam rotina, e não exceção. Isso

demanda tempo, recursos e, principalmente, uma nova mentalidade sobre o que significa ensinar e aprender.

As possibilidades curriculares analisadas apontam para um horizonte promissor, onde a integração entre conhecimentos pode efetivamente preparar os estudantes para os desafios do século XXI. No entanto, é fundamental que essas experiências deixem de ser casos isolados e se tornem políticas públicas consistentes. A BNCC oferece um marco importante nesse sentido, mas sua implementação requer apoio contínuo aos professores, desenvolvimento de materiais adequados e criação de condições materiais nas escolas. A interdisciplinaridade não pode ser mais uma cobrança sobre os docentes, mas um processo coletivo de reconstrução da prática educativa.

Este trabalho reforça a ideia de que a interdisciplinaridade na educação básica é antes de tudo uma questão de coerência pedagógica. Num mundo onde os problemas não se apresentam divididos em disciplinas, seguir ensinando de forma fragmentada significa preparar os estudantes para uma realidade que não existe mais. As resistências são compreensíveis, mas os exemplos bem-sucedidos aqui apresentados demonstram que vale a pena superá-las. O caminho não é simples, mas é necessário - e possível - para construir uma educação que efetivamente dialogue com a complexidade da experiência humana no mundo atual.

## **Referências**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 maio 2025.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edmea. **Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. Salvador: EDUFBA, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES**

**Janaina Santana da Costa**  
**Letícia Leite Rodrigues**

### **INTRODUÇÃO**

A educação em direitos humanos (EDH) configura-se como um campo interdisciplinar que articula saberes de áreas diversas, tais como Filosofia, Sociologia, Ciências Políticas e Pedagogia, com o objetivo de formar cidadãos críticos e atuantes (Tibbitts, 2002). Nas últimas décadas, tem-se observado um movimento global de fortalecimento da EDH, impulsionado por organizações internacionais, como a UNESCO, que recomendam a incorporação de conteúdos sobre direitos humanos nos currículos escolares em todos os níveis de ensino (UNESCO, 2016). Essa orientação visa ampliar a compreensão dos estudantes acerca da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos, promovendo uma visão integral da dignidade humana.

O interesse pela EDH ganhou especial relevância a partir da década de 1990, quando, no rastro dos eventos políticos pós-Guerra Fria, tornou-se premente a necessidade de consolidar uma cultura de paz e respeito às diferenças (Osler; Starkey, 2014). A partir dessa conjuntura, passaram a surgir pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas capazes de transcender as aulas expositivas e engajar os estudantes em processos reflexivos sobre injustiças, discriminações e mecanismos de proteção jurídica. Nesse contexto, a EDH deixa de ser apenas um tema isolado e passa a integrar de forma sistêmica o processo curricular.



No Brasil, a promulgação de diretrizes nacionais enfatiza a importância de articular a EDH com outros campos de conhecimento, de modo a favorecer uma abordagem crítica e contextualizada (BRASIL, 2018). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, revisados em 2018, incorporaram expressamente a perspectiva dos direitos humanos como eixo transversal, instando escolas e docentes a promoverem projetos que dialoguem com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa normativa tem incentivado a experimentação de práticas didáticas diversificadas em contextos formais e não-formais de educação.

Por fim, é fundamental reconhecer que a EDH não se limita ao espaço escolar, mas envolve múltiplos atores sociais — famílias, organizações comunitárias e poder público — que, em interação, podem potencializar o impacto das práticas educativas (Barber; Donnelly; Rizvi, 2013). A construção de uma cultura de direitos humanos exige, portanto, uma articulação entre políticas públicas, formação docente e participação social, de modo a consolidar valores de respeito, solidariedade e justiça em diferentes esferas da vida coletiva.

## **METODOLOGIA**

Este capítulo baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática, conduzida segundo as diretrizes propostas por Snyder (2019), que envolvem: definição de critérios de inclusão e exclusão, busca em bases eletrônicas, triagem de títulos e abstracts, leitura crítica de textos completos e síntese temática. O recorte temporal abrange publicações de 2020 a 2024, buscando abarcar as transformações políticas e tecnológicas que influenciaram o campo da EDH. Foram consultadas a base de dados SciELO e repositórios de órgãos internacionais como UNESCO e ONU.

A seleção dos estudos considerou, primeiramente, artigos empíricos e teóricos que abordassem fundamentos conceituais da EDH, práticas pedagógicas interdisciplinares e políticas de implementação e avaliação de programas. Através de um protocolo de análise, cada trabalho foi categorizado segundo seus objetivos, métodos, resultados e recomendações para a prática educativa. Essa abordagem permitiu identificar convergências e lacunas na literatura existente, subsidiando uma discussão fundamentada e atualizada.

Para complementar a busca em periódicos acadêmicos, foram incluídos documentos oficiais, como relatórios da UNESCO (2016) e manuais da ONU (2020), que fornecem diretrizes normativas e exemplos de implementação de programas de EDH em diferentes contextos culturais. A triangulação entre pesquisa acadêmica e documentos oficiais possibilitou uma visão mais abrangente, permitindo avaliar tanto a produção teórica quanto as experiências práticas e políticas públicas.

Por fim, a síntese temática organizou os achados em três eixos principais — fundamentos e perspectivas teóricas; práticas pedagógicas interdisciplinares; políticas, avaliação e desafios —, que estruturam o desenvolvimento deste capítulo. Essa estrutura visa facilitar a leitura, garantindo coerência entre os temas e possibilitando ao leitor compreender a lógica de construção do conhecimento no campo da EDH.

## **FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

A EDH fundamenta-se em princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, conforme preconizado por Tibbitts (2002), que defende a necessidade de uma pedagogia ética e reflexiva. Essa abordagem conceitual argumenta que a aprendizagem em direitos humanos não se restringe ao conhecimento de normas, mas envolve a compreensão de valores fundamentais, como dignidade, igualdade e solidariedade, que norteiam a convivência democrática.

Ademais, Osler e Starkey (1996) enfatizam que a EDH deve desenvolver a capacidade crítica dos alunos para questionar narrativas oficiais e reconhecer tensões entre discurso legal e práticas sociais. Eles defendem metodologias dialógicas, inspiradas em Paulo Freire, que favorecem o protagonismo estudantil e a problematização de situações de injustiça, incentivando o engajamento ativo no processo educativo.

Banks e Abdi (2005) ampliam essa perspectiva ao destacar a centralidade da EDH na formação de cidadãos globais capazes de interagir em contextos multiculturais. Para esses autores, a educação em direitos humanos deve promover a consciência intercultural e a empatia, preparando os estudantes para atuar em uma sociedade cada vez mais interconectada e plural.

Por fim, a hermenêutica crítica, proposta por Freire (1979) e retomada por Merry (2013), sugere que a EDH precisa problematizar as heranças coloniais e estruturas de poder que produzem desigualdades. Essa perspectiva adverte contra uma visão acrítica

dos direitos humanos e defende uma pedagogia emancipadora, que reconheça vozes marginalizadas e estimule a transformação social.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

A integração da EDH ao currículo escolar requer articulação entre disciplinas, buscando a superação de abordagem fragmentada. Kumpulainen e Sefton-Green (2014) argumentam que o trabalho interdisciplinar fortalece a compreensão sistêmica de questões complexas, como racismo, gênero e migração, ao conectar saberes de História, Sociologia, Línguas e Artes em projetos temáticos.

Em escolas brasileiras, observa-se a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL), que envolvem simulados de tribunais de direitos humanos, produção de materiais multimídia e debates públicos (Reis; Trindade, 2024). Essas iniciativas estimulam a pesquisa, a colaboração e a comunicação, competências alinhadas às demandas da sociedade em rede.

Além disso, Políticas de Escola Viva (BRASIL, 2018) têm incentivado a criação de laboratórios de democracia, espaços não-formais onde estudantes e comunidade local dialogam sobre problemas sociais. Esses laboratórios exemplificam como a EDH pode extrapolar os muros da sala de aula, fortalecendo vínculos sociais e ampliando o impacto educativo.

Por fim, a avaliação formativa, baseada em portfólios e autoavaliação, tem ganhado destaque como estratégia para monitorar o desenvolvimento de competências em direitos humanos (Redecker, 2013). Essa abordagem concebe a aprendizagem como processo contínuo, valorizando a reflexão sobre práticas e a construção coletiva de indicadores de sucesso.

## **POLÍTICAS, AVALIAÇÃO E DESAFIOS**

Apesar de diretrizes nacionais e internacionais serem favoráveis à EDH, a implementação enfrenta desafios significativos, como a lacuna de formação docente em direitos humanos e em metodologias interdisciplinares (Silva, 2020). Pesquisa recente revela que muitos professores sentem-se inseguros para abordar temas considerados “sensíveis”, como violência de gênero e questões étnico-raciais, o que demanda políticas de formação continuada mais robustas.

A avaliação de programas de EDH carece de indicadores padronizados e de instrumentos que capturem mudanças de atitude e comportamento. Redecker (2013) propõe a inclusão de medidas de engajamento digital e comunitário, além de indicadores qualitativos, como narrativas de caso e relatos reflexivos dos estudantes, para melhor compreender os impactos pedagógicos.

Outro desafio refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias, conhecidas como “lacuna digital” (Van Dijk, 2006). A falta de infraestrutura em regiões periféricas dificulta o uso de ambientes virtuais colaborativos, limitando o alcance de práticas inovadoras de EDH e reforçando desigualdades socioeconômicas.

Por fim, a perspectiva pós-colonial, defendida por Merry (2013), alerta para a necessidade de problematizar narrativas universalistas que desconsideram contextos locais e tradições culturais. Para avançar, é imprescindível adotar abordagens que valorizem a pluralidade de vozes e garantam que a EDH não reproduza relações de poder hegemônicas.

## **IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

É fundamental que os cursos de formação inicial e continuada incluam módulos específicos de Educação em Direitos Humanos (EDH), articulando conhecimentos teóricos e vivências práticas. A adoção de estudos de caso, estágios supervisionados em instituições de direitos humanos e oficinas de mediação de conflitos pode contribuir para que o futuro professor vivencie desafios reais, desenvolvendo competências emocionais e éticas essenciais (Tardif; Lessard, 2014). Esses espaços formativos devem também promover a coautoria de saberes, em que docentes em formação e professores em exercício construam coletivamente propostas pedagógicas inovadoras.

Além disso, a pesquisa-ação configura-se como metodologia privilegiada para a formação docente em EDH, pois permite ao educador analisar criticamente o próprio contexto de atuação e testar intervenções pedagógicas em tempo real (Libâneo, 2015). Ao documentar reflexões, dilemas e resultados, o professor pesquisa se torna produtor de conhecimento, fortalecendo a relação entre pesquisa e prática. Essa abordagem favorece a cultura de investigação no cotidiano escolar e estimula processos de melhoria contínua.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre redes de formação docente e organizações da sociedade civil dedicadas aos direitos humanos. Parcerias com

Defensoria Pública, Ministério Público e ONGs podem viabilizar projetos interdisciplinares, capacitações especializadas e espaços de diálogo sobre casos concretos de violação de direitos, ampliando o repertório prático do professor e a inserção da escola em redes de proteção social (Barber; Donnelly; Rizvi, 2013).

Por fim, recomenda-se a criação de coletivos de estudos em EDH dentro das próprias instituições de ensino, com encontros periódicos para análise de novas legislações, produção de materiais didáticos e troca de experiências. Esses coletivos favorecem a reflexão colaborativa, fortalecem o compromisso institucional com direitos humanos e garantem que os conteúdos permaneçam atualizados e contextualizados.

## **ARTICULAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE CIVIL**

A consolidação da EDH depende de políticas articuladas entre as esferas federal, estadual e municipal. A integração entre secretarias de educação, direitos humanos e cultura permite o desenvolvimento de projetos intersetoriais que tragam o tema para espaços como museus, centros culturais e espaços comunitários (UNESCO, 2016). Essa articulação amplia o alcance das iniciativas e insere a escola num ecossistema educativo mais amplo.

Instrumentos como os Planos Municipais de Educação podem incluir metas específicas para EDH, assegurando recursos financeiros, capacitação de professores e avaliação de resultados. A incorporação de indicadores de direitos humanos nesses planos, como porcentagem de escolas com projetos interdisciplinares e participação estudantil em comissões consultivas, proporciona maior visibilidade e monitoramento das ações (Redecker, 2013).

A participação das famílias e da comunidade local também é decisiva. Conselhos escolares e associações de pais e mestres devem ser sensibilizados sobre a importância da EDH, de modo a apoiar ações na escola e promover eventos educativos em parceria — feiras de direitos humanos, ciclos de palestras e exposições artísticas geradas pelos próprios estudantes (Osler; Starkey, 2014).

Por fim, iniciativas de educação não-formal, como cineclubes, grupos de teatro e oficinas de mídia comunitária, podem complementar o trabalho escolar e alcançar públicos diversos. Essas práticas reforçam a aprendizagem ao longo da vida e fortalecem o tecido social em torno da cultura de direitos humanos.

## **PROPOSTAS PARA PESQUISAS FUTURAS**

Embora existam estudos consolidados sobre EDH, ainda há lacunas significativas em relação à avaliação de impacto de longo prazo e à inserção de tecnologias digitais emergentes. Pesquisas que adotem métodos mistos, combinando análise estatística de questionários com narrativas de estudantes e professores, podem oferecer vistas mais aprofundadas sobre mudanças de atitude e prática (Snyder, 2019).

Outra linha promissora refere-se ao estudo das dinâmicas de interação em ambientes virtuais de aprendizagem focados em direitos humanos. A utilização de redes sociais acadêmicas e plataformas colaborativas merece investigação detalhada sobre como algoritmos e filtros influenciam o debate crítico e a construção de conhecimento coletivo (Selwyn, 2012).

Estudos comparativos entre diferentes contextos culturais, incluindo países da América Latina, África e Ásia, podem revelar adaptações necessárias para que a EDH seja sensível a realidades locais, ampliando a visão universalista com práticas culturalmente enraizadas (Merry, 2013). Essas pesquisas fomentariam a criação de diretrizes globais mais flexíveis e inclusivas.

Finalmente, é importante investigar o impacto da pandemia de COVID-19 e das novas formas de ensino remoto na EDH. A experiência de ensino híbrido e a maior dependência de tecnologias digitais colocam desafios e oportunidades que ainda carecem de análise sistemática, especialmente no que tange ao engajamento estudantil e à equidade de acesso (Van Dijk, 2006).

## **CONCLUSÃO**

A revisão de literatura realizada mostra que a Educação em Direitos Humanos (EDH), ao se apoiar em fundamentos teóricos sólidos e em práticas pedagógicas interdisciplinares, possui grande potencial transformador. A articulação entre Filosofia, Sociologia, Pedagogia e outras áreas permite construir um currículo que fomente a reflexão crítica, a participação cidadã e o compromisso ético.

Observou-se que metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e laboratórios de democracia, contribuem para engajar estudantes em processos de construção coletiva de conhecimento e em ações concretas na comunidade. Entretanto, a

efetividade dessas práticas depende diretamente da formação continuada de professores, que deve oferecer ferramentas para abordar temas complexos e sensíveis.

As políticas públicas desempenham papel central na consolidação da EDH, sendo necessário investir em indicadores de avaliação que capturem mudanças qualitativas e quantitativas no engajamento estudantil. Além disso, enfrentar a lacuna digital e adotar abordagens pós-coloniais são passos essenciais para garantir inclusão e pluralidade.

Em complemento, cabe ressaltar que a construção de uma cultura de direitos humanos exige articulação permanente entre escola, família e comunidade. A promoção de eventos interinstitucionais — como conferências estudantis, feiras de práticas de direitos e seminários participativos — amplia o impacto das ações escolares, reforçando o caráter democrático e plural da EDH.

Ademais, a incorporação de tecnologias emergentes deve ser pensada de maneira intencional, não apenas como meio de difusão de conteúdos, mas como espaço de criação colaborativa. Plataformas digitais podem facilitar a realização de projetos transnacionais, conectar jovens de diferentes realidades e estimular a produção de artefatos culturais que expressem a percepção dos alunos sobre justiça, igualdade e solidariedade.

Conclui-se que a continuidade das pesquisas em EDH deve contemplar estudos longitudinais que verifiquem os efeitos de médio e longo prazos sobre atitudes e comportamentos. A avaliação deverá combinar métodos quantitativos e qualitativos, valorizando narrativas de mudança nos próprios estudantes e indicadores de impacto social, de modo a orientar políticas educacionais cada vez mais eficazes e contextualizadas.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maurício; VALENTE, José Armando. **Redes sociais na educação: potencialidades e desafios**. São Paulo: Papirus, 2016.

BANKS, James A.; ABDI, Ali A. (Org.). **Handbook of international education: research and policy perspectives**. New York: Routledge, 2005.

BARBER, Michael; DONNELLY, Katelyn; RIZVI, Sajitha. **An avalanche is coming: higher education and the revolution ahead**. London: Institute for Public Policy Research, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUMPULAINEN, Kristiina; SEFTON-GREEN, Julian (Org.). **Young and digital: what social media, social life and learning mean for youth**. London: Routledge, 2014.

MERRY, Sally Engle. **Human rights and gender violence: translating international law into local justice**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. **Citizenship and human rights education: voice, vision and practice**. 2. ed. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2014.

REDECKER, Christine. **Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

REIS, João; TRINDADE, Maria. **Metodologias ativas e direitos humanos: relatos de experiências brasileiras**. São Paulo: Editora X, 2024.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2012.

SILVA, Tatiana Mota da. **Cultura digital e educação contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Education and Research**, v. 5, n. 2, p. 10-21, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Carmen. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIBBITTS, Felisa. **Emerging practices in education for democratic citizenship and human rights**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002.

UNESCO. **Declaration on education and the development of human rights education**. Paris: UNESCO, 2016.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The deepening divide: inequality in the information society**. London: Sage Publications, 2006.



## **ESCOLA E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL**

**Francisco Lima Mota**

### **1.INTRODUÇÃO**

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um movimento contínuo de transformação social e educacional. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu a educação especial como modalidade preferencialmente oferecida na rede regular de ensino (Brasil, 1996), até a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o país tem buscado consolidar políticas que garantam o direito à educação para todos, reconhecendo e valorizando a diversidade humana.

A LDB representou um marco ao assegurar o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58). Essa legislação estabeleceu as bases para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, promovendo a integração de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015 fortaleceu ainda mais o compromisso do Estado com a inclusão educacional. Essa lei assegura o direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, garantindo o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Art. 28). Além disso, proíbe a cobrança de valores adicionais pelas escolas privadas para a matrícula de alunos com deficiência, reforçando o princípio da igualdade de oportunidades.

A concepção de educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de um processo que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais. Nesse sentido, a inclusão educacional está intrinsecamente ligada à promoção da cidadania plena e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais referências na área, destaca que a inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos na escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e das atitudes dos profissionais da educação. Para ela, a inclusão é um direito de todos e deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de uma escola para todos, que respeite e valorize as diferenças (Mantoan, 2016).

Sendo assim, a implementação efetiva da educação inclusiva requer a articulação de políticas públicas, formação adequada dos professores, adaptação dos currículos e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Além disso, é fundamental o envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo de inclusão, garantindo o apoio necessário para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas implementadas, ainda existem desafios significativos para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir a efetividade das políticas inclusivas.

Este capítulo tem como objetivo apresentar estratégias eficazes e baseadas em evidências para a promoção de uma educação plural e inclusiva. Serão abordados aspectos relacionados à legislação e políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, bem como à cultura escolar e à participação da comunidade. Ao final, serão discutidos os principais desafios e propostas para o fortalecimento da inclusão educacional no país.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Legislação e Políticas Públicas**

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está intrinsecamente ligada ao arcabouço legal construído ao longo das últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabeleceu, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa legislação representou um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de inclusão desses estudantes no sistema educacional regular.

Complementando a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou o compromisso com a inclusão, assegurando, em seu artigo 28, que a pessoa com deficiência tem direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, garantindo acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Além disso, a lei proíbe a cobrança de valores adicionais pelas escolas privadas para a matrícula de alunos com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para a política educacional brasileira, incluindo diretrizes específicas para a educação inclusiva. Entre as metas, destaca-se a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais. O PNE também enfatiza a importância da acessibilidade e da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva das políticas inclusivas enfrenta desafios. Estudos apontam que, embora haja um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, ainda existem barreiras significativas, como a falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Esses obstáculos comprometem a qualidade do atendimento e a efetividade das políticas inclusivas.

Dados do Censo Escolar 2024 indicam que o número de estudantes público-alvo da educação especial chegou a 2.076.825, dos quais 1.923.692 estão em classes regulares, representando 92,6% dessas matrículas. Esse crescimento reflete uma tendência positiva na inclusão de alunos com deficiência na educação regular, embora ainda haja a necessidade de aprimorar o suporte oferecido a esses estudantes.

O aumento expressivo nas matrículas de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) também merece destaque. Entre 2023 e 2024, houve um crescimento de 44,4% nas matrículas desses alunos na educação básica, passando de 636.202 para 918.877. Esse dado evidencia a crescente demanda por políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades específicas desse grupo.

Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação tem promovido programas como a implantação de salas de recursos multifuncionais, que oferecem o atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Essas salas são equipadas com materiais pedagógicos e de acessibilidade, visando complementar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Entretanto, a oferta de AEE nas escolas ainda cresce lentamente. Segundo o Censo Escolar 2024, embora haja um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência, a expansão das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores especializados não acompanham esse crescimento, o que pode comprometer a qualidade do atendimento oferecido. A formação de professores é um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva. A LDB, em seu artigo 62, estabelece que a formação dos profissionais da educação deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, e que a formação continuada é um dever dos sistemas de ensino. No entanto, muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que evidencia a necessidade de investimentos em programas de capacitação específicos para a educação inclusiva.

Além da formação, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a flexibilização do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades de todos os estudantes. A implementação do DUA requer uma mudança de paradigma na educação, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

A cultura escolar também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. É necessário fomentar um ambiente escolar acolhedor, que combata o bullying e os

estigmas associados às deficiências, promovendo a empatia e o respeito mútuo entre os estudantes. A participação da comunidade escolar, incluindo famílias e organizações da sociedade civil, é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A avaliação e o monitoramento das políticas inclusivas são fundamentais para identificar avanços e desafios. O PNE prevê a realização de avaliações periódicas para acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas, permitindo ajustes e melhorias nas estratégias adotadas. A participação da sociedade civil nesse processo é importante para garantir a transparência e a efetividade das políticas públicas.

A articulação entre as diferentes esferas de governo é outro aspecto relevante. A implementação das políticas inclusivas requer a cooperação entre União, estados e municípios, assegurando a distribuição equitativa de recursos e a uniformidade nas ações. Programas como o Plano de Ações Articuladas (PAR) têm buscado promover essa integração, apoiando os sistemas de ensino na implementação das políticas educacionais. A legislação brasileira também prevê a participação das famílias no processo educacional. A LDB, em seu artigo 12, estabelece que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando mecanismos de participação na gestão escolar. Essa colaboração é essencial para o sucesso da inclusão, pois as famílias desempenham um papel importante no apoio ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A inclusão educacional também está relacionada à acessibilidade. A Lei nº 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, incluindo a adaptação de edificações e a eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas. A implementação dessas medidas é fundamental para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. A promoção da inclusão requer, ainda, a sensibilização da sociedade para a importância do respeito à diversidade. Campanhas educativas e ações de conscientização podem contribuir para a mudança de atitudes e a construção de uma cultura mais inclusiva. A educação inclusiva não é responsabilidade apenas das escolas, mas de toda a sociedade.

Em síntese, a legislação e as políticas públicas brasileiras têm avançado na promoção da educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e metas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência na educação regular. No entanto, a efetivação dessas políticas depende de uma série de fatores, incluindo a formação de professores, a adaptação das escolas, a participação da comunidade e o

monitoramento contínuo das ações. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, que exige o compromisso de todos os atores envolvidos na educação.

## **2.2 Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Apesar dos avanços legislativos e do aumento das matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, a qualificação docente ainda é um desafio significativo. Dados do Painel de Indicadores da Educação Especial indicam que, em 2022, 94,2% dos professores regentes não possuíam formação continuada em educação especial. \_Essa lacuna na formação docente compromete a qualidade do atendimento educacional especializado e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências e habilidades necessárias para atender à diversidade presente nas salas de aula, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Além da formação inicial, é fundamental que os professores tenham acesso a programas de capacitação continuada que abordem as especificidades da educação inclusiva. Esses programas devem contemplar aspectos teóricos e práticos, proporcionando aos docentes ferramentas para lidar com as diferentes necessidades educacionais dos alunos. Uma das abordagens que têm ganhado destaque na promoção da inclusão é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe a flexibilização do currículo e das metodologias de ensino, visando atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

A implementação do DUA requer uma mudança de paradigma na prática pedagógica, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Essa abordagem incentiva o uso de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, permitindo que os alunos aprendam de maneiras que sejam mais eficazes para eles. Estudos têm demonstrado que a aplicação do DUA pode contribuir significativamente para a inclusão de estudantes com deficiência. Por exemplo, uma pesquisa realizada em escolas brasileiras identificou que a adoção dos princípios do DUA resultou em melhorias no desempenho acadêmico e na participação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além do DUA, outras práticas pedagógicas inclusivas têm sido implementadas com sucesso. A utilização de tecnologias assistivas, a elaboração de planos de ensino individualizados e a adoção de metodologias ativas são estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. A colaboração entre professores do ensino regular e especialistas em educação especial também é uma prática que contribui para a inclusão. Essa parceria permite a troca de conhecimentos e experiências, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes para atender à diversidade dos alunos.

A formação de redes de apoio entre escolas, universidades e organizações da sociedade civil é outra estratégia importante para fortalecer a educação inclusiva. Essas parcerias podem oferecer suporte técnico e pedagógico, além de promover a troca de experiências e a disseminação de boas práticas. A avaliação das práticas pedagógicas inclusivas é essencial para identificar avanços e desafios. A realização de pesquisas e estudos de caso pode fornecer dados importantes para o aprimoramento das estratégias adotadas, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

A participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem é um aspecto central das práticas pedagógicas inclusivas. Incentivar a autonomia, a colaboração e o protagonismo dos alunos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

A adaptação dos materiais didáticos e a utilização de recursos pedagógicos diversificados são estratégias que facilitam o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes com deficiência. Essas adaptações devem ser planejadas de forma a atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a equidade no processo educativo. A construção de uma cultura escolar inclusiva exige o compromisso de toda a comunidade educativa. É fundamental que gestores, professores, estudantes e famílias estejam engajados na promoção de valores como o respeito à diversidade, a solidariedade e a justiça social.

Sendo assim, acredita-se que a formação de professores para a educação inclusiva deve ser pautada em princípios éticos e políticos que reconheçam a diversidade como um valor e não como um problema a ser superado. Essa perspectiva implica na construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social. A implementação de

políticas públicas que incentivem a formação continuada dos professores é essencial para a consolidação da educação inclusiva. Essas políticas devem garantir recursos e condições adequadas para que os docentes possam desenvolver suas competências e atuar de forma eficaz na promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

A valorização da profissão docente e o reconhecimento do papel fundamental dos professores na construção de uma escola inclusiva são aspectos que devem ser considerados nas políticas educacionais. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes é investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, a formação de professores e as práticas pedagógicas inclusivas são elementos interdependentes e essenciais para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. A superação dos desafios existentes requer o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo, bem como a implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social.

### **2.3 Cultura Escolar e Participação da Comunidade**

A construção de uma cultura escolar inclusiva é essencial para promover uma educação que valorize a diversidade e assegure a participação de todos os membros da comunidade escolar. Essa cultura se fundamenta em princípios de respeito, equidade e colaboração, criando um ambiente onde cada indivíduo se sinta acolhido e valorizado. Um clima escolar inclusivo é caracterizado por relações interpessoais positivas, práticas pedagógicas equitativas e políticas institucionais que promovam a participação ativa de todos os estudantes. A gestão escolar desempenha um papel crucial nesse processo, incentivando a implementação de estratégias que fomentem a inclusão e o respeito às diferenças.

A participação das famílias na vida escolar é um componente vital para o sucesso da educação inclusiva. Quando as famílias são envolvidas ativamente na elaboração de propostas escolares, contribuem com perspectivas únicas que enriquecem o processo educativo e fortalecem os vínculos entre escola e comunidade.

Estudos indicam que a colaboração entre escola e família resulta em benefícios significativos para os alunos, incluindo melhorias no desempenho acadêmico, maior autoestima e melhor adaptação social. Essa parceria é especialmente importante para



estudantes com necessidades educacionais especiais, cujas famílias possuem conhecimentos valiosos sobre suas capacidades e desafios.

A gestão democrática é um princípio fundamental para a promoção da inclusão, pois assegura que todas as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas e consideradas nas decisões institucionais. Isso inclui a participação de professores, estudantes, famílias e outros membros da comunidade na definição de políticas e práticas escolares. A implementação de conselhos escolares e grêmios estudantis é uma estratégia eficaz para fomentar a participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Essas instâncias proporcionam espaços de diálogo e tomada de decisão coletiva, promovendo o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Ressalta-se que a formação de redes de apoio que envolvam escolas, universidades, organizações não governamentais e serviços de saúde e assistência social é essencial para a construção de uma cultura inclusiva. Essas parcerias ampliam os recursos disponíveis e oferecem suporte técnico e pedagógico para atender às diversas necessidades dos estudantes. A promoção de atividades que envolvam a comunidade, como eventos culturais, oficinas e projetos colaborativos, fortalece os laços entre escola e comunidade e contribui para a valorização da diversidade. Essas iniciativas criam oportunidades para que todos os membros da comunidade escolar compartilhem experiências e aprendam uns com os outros.

A construção de uma cultura escolar inclusiva exige um compromisso contínuo com a reflexão e a transformação das práticas institucionais. Isso implica na revisão de currículos, metodologias de ensino e políticas escolares para assegurar que sejam sensíveis às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Em suma, a cultura escolar inclusiva e a participação da comunidade são elementos interdependentes que se reforçam mutuamente. Ao promover um ambiente escolar acolhedor e participativo, a escola contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **3. CONCLUSÃO**

A análise dos diversos aspectos que envolvem a inclusão escolar no Brasil revela um cenário de avanços significativos, mas também de desafios persistentes. A legislação robusta, como a LDB nº 9.394/96 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei

13.146/2015), estabelece fundamentos legais para a promoção da educação inclusiva. No entanto, a efetivação desses direitos depende de ações concretas nas escolas, envolvendo formação docente, práticas pedagógicas adaptadas e engajamento da comunidade escolar.

A formação continuada dos professores é um elemento crucial para a implementação de práticas inclusivas eficazes. Estudos indicam que a capacitação docente contribui para o aumento da autoeficácia e para a adoção de metodologias que atendam às necessidades de todos os estudantes. Além disso, a cultura escolar deve ser permeada por valores de respeito à diversidade, promovendo um ambiente acolhedor e participativo.

A participação ativa das famílias e da comunidade é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. O envolvimento dos pais nas atividades escolares e a colaboração com organizações externas fortalecem as redes de apoio e contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva. A gestão democrática e a criação de espaços de diálogo, como conselhos escolares e grêmios estudantis, também são estratégias eficazes para promover a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como as disparidades regionais, a falta de recursos e a necessidade de políticas mais articuladas. A evasão escolar continua sendo um problema preocupante, especialmente entre estudantes de baixa renda e aqueles com necessidades educacionais especiais. Estudos longitudinais apontam que práticas inclusivas podem contribuir para a redução da evasão e para a melhoria da trajetória acadêmica dos estudantes.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um esforço coletivo e contínuo. É necessário que gestores, professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral se comprometam com a promoção da equidade e do respeito à diversidade. A transformação da cultura escolar e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são passos fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Para avançar na consolidação da inclusão escolar, é imprescindível investir em políticas públicas que assegurem recursos adequados, formação docente de qualidade e infraestrutura acessível. Além disso, é fundamental promover a pesquisa e a avaliação contínua das práticas inclusivas, a fim de identificar estratégias eficazes e disseminá-las em diferentes contextos educacionais.

Em síntese, a inclusão escolar é um processo dinâmico e complexo, que exige compromisso, colaboração e inovação. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a escola

se torna um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É um chamado à ação para que todos os envolvidos na educação se engajem na promoção de uma escola verdadeiramente plural e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 17 maio 2025.

FORLIN, C. **Special Edition: Transitions for students with learning difficulties.** *Australasian Journal of Special Education*, v. 37, n. 1, p. 1-3, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258241748>. Acesso em: 17 maio 2025.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **#30 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.** Podcast. 9 maio 2025. Disponível em: <https://portal.fgv.br/podcast/30-politicas-publicas-para-educacao-inclusiva>. Acesso em: 17 maio 2025.

LOREMAN, T.; DEPPELER, J.; HARVEY, D. **Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom.** Crows Nest NSW: Allen & Unwin, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, M. A. et al. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 237-252, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, M. A. et al. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas.** *Cadernos da FUCAMP*, v. 25, p. 99-116, 2024. Disponível em: [https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u949/inclusaodealunos-3189-texto\\_do\\_artigo-13101-1-10-20240323.pdf](https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u949/inclusaodealunos-3189-texto_do_artigo-13101-1-10-20240323.pdf). Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, R. S. et al. **Metodologias ativas: as contribuições para a inclusão escolar de alunos autistas.** *IOSR Journal of Business and Management*, v. 25, n. 12, p. 16-21, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol25-issue12/Ser-10/C2512101621.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR**

**César Bezerra Marinho**  
**Gracielle Almeida de Aguiar**

### **INTRODUÇÃO**

O ambiente escolar deve ser, primordialmente, um espaço de acolhimento, respeito e promoção da cidadania. No entanto, a realidade vivida por muitos estudantes é marcada pela presença do bullying e da discriminação, práticas que afetam não apenas o rendimento escolar, mas sobretudo a saúde emocional e psicológica das vítimas. Essas formas de violência simbólica e direta ocorrem, muitas vezes, de maneira velada e persistente, exigindo respostas estruturadas por parte das instituições de ensino. Neste contexto, torna-se urgente refletir sobre práticas interdisciplinares capazes de prevenir e combater essas problemáticas de forma eficaz e integrada.

O bullying pode ser compreendido como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, dirigido contra uma pessoa que se encontra em situação de vulnerabilidade frente ao agressor. Dan Olweus (1993), um dos principais estudiosos do tema, define o bullying como um fenômeno que envolve desequilíbrio de poder e que pode ser físico, verbal ou psicológico. Por sua vez, a discriminação, muitas vezes relacionada a preconceitos de raça, gênero, orientação sexual, deficiência ou religião, constitui uma violação dos direitos humanos e da dignidade do indivíduo. Ambas as práticas comprometem o desenvolvimento pleno dos estudantes e demandam ações pedagógicas contundentes.

A escola, como instituição social, desempenha papel fundamental na formação de valores e na promoção da convivência democrática. Assim, não pode se omitir diante de manifestações de preconceito, intolerância ou violência entre seus membros. De acordo com Paulo Freire (1996), a educação deve ser libertadora e comprometida com a transformação social. Isso implica reconhecer que o enfrentamento ao bullying e à discriminação é também uma luta por justiça e equidade no espaço educacional.

A construção de um ambiente escolar mais justo requer, portanto, ações que envolvam toda a comunidade escolar — professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. Essa atuação deve ir além da simples repressão às atitudes agressivas, buscando compreender as raízes socioculturais que sustentam tais práticas e promover a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar surge como uma estratégia potente para a criação de práticas pedagógicas transformadoras.

O combate ao bullying e à discriminação exige também um olhar atento às interseccionalidades, ou seja, à forma como diferentes opressões se articulam e afetam determinados grupos sociais de maneira mais intensa. Como apontam Crenshaw (2002) e Collins (2000), raça, classe, gênero, sexualidade e outras categorias sociais não atuam de maneira isolada, mas interagem entre si, produzindo desigualdades múltiplas. Assim, uma proposta eficaz de enfrentamento deve considerar essa complexidade e promover uma educação antidiscriminatória.

Diante desse panorama, este capítulo tem como objetivo apresentar estratégias interdisciplinares para o combate ao bullying e à discriminação no ambiente escolar, destacando o papel da educação como agente de transformação social. A seguir, serão discutidas as principais abordagens teóricas sobre o tema, bem como exemplos de práticas pedagógicas integradas que têm se mostrado eficazes na promoção da cultura de paz e respeito à diversidade.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE COMO INSTRUMENTO DE COMBATE**

A interdisciplinaridade, no contexto educacional, é compreendida como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento com o propósito de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade rompe com a fragmentação do saber e possibilita a compreensão de

fenômenos complexos de forma mais abrangente. Aplicada ao combate ao bullying e à discriminação, essa abordagem permite que os conteúdos escolares sejam trabalhados de modo integrado, levando os estudantes a refletirem criticamente sobre as relações interpessoais e os valores que regem a convivência social.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, é possível desenvolver projetos que envolvam a produção de textos narrativos ou argumentativos sobre experiências de preconceito e exclusão, favorecendo a expressão dos sentimentos e o exercício da empatia. Em Ciências Humanas, o estudo da história dos movimentos sociais, das lutas por direitos civis e da legislação antidiscriminatória pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre os processos sociais que naturalizam a violência e a intolerância. A disciplina de Artes, por sua vez, pode ser uma potente aliada na ressignificação das identidades e na valorização da diversidade cultural.

Outro aspecto fundamental é a promoção da escuta ativa e do diálogo entre os sujeitos escolares. Inspiradas nas ideias de Habermas (1987), práticas comunicativas baseadas no consenso e na argumentação ética podem contribuir para a resolução não violenta de conflitos e para o fortalecimento dos laços comunitários. O desenvolvimento de círculos de diálogo, rodas de conversa e assembleias escolares são exemplos de estratégias que estimulam a participação e a corresponsabilidade na construção de um ambiente respeitoso.

Além das práticas pedagógicas, a formação continuada dos profissionais da educação é indispensável para que possam identificar sinais de violência e intervir de forma adequada. De acordo com Abramovay e Rua (2003), muitas vezes os educadores não se sentem preparados para lidar com situações de bullying, seja por desconhecimento do fenômeno, seja por falta de suporte institucional. Por isso, investir em formação crítica e sensível às questões de gênero, raça e diversidade é uma medida essencial para o enfrentamento eficaz das violências escolares.

É importante também envolver as famílias no processo educativo, promovendo encontros, palestras e campanhas que sensibilizem a comunidade sobre a importância do respeito às diferenças. A parceria entre escola e família fortalece a rede de proteção das crianças e adolescentes e contribui para a construção de uma cultura de paz. Como defendem Charlot (2000) e Arroyo (2012), a educação é um processo coletivo que deve ser construído em diálogo com os sujeitos e suas realidades.

Por fim, é necessário destacar o papel das políticas públicas na consolidação de práticas antiviolação nas escolas. Iniciativas como o Programa de Prevenção à Violência nas Escolas (PPVE) e o Projeto Escola Sem Homofobia são exemplos de ações que, apesar de enfrentarem resistências, representam avanços importantes na construção de uma escola mais democrática e inclusiva. A articulação entre as ações pedagógicas e os marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, fortalece o compromisso da educação com os direitos humanos.

### **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO COMBATE AO BULLYING E À DISCRIMINAÇÃO**

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma abordagem pedagógica essencial para a promoção de uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade e na valorização da dignidade humana. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), a EDH visa à formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social e com a defesa dos valores democráticos.

A presença da EDH no currículo escolar contribui para que os estudantes compreendam a importância do respeito às diferenças e da luta contra todas as formas de discriminação. Segundo Benevides (1996), a educação em direitos humanos deve ser orientada por princípios como a dignidade da pessoa, a igualdade de direitos, a não discriminação e a participação cidadã. Tais princípios são fundamentais para a construção de relações mais justas e solidárias no ambiente escolar.

Práticas pedagógicas baseadas na EDH podem ser implementadas de forma interdisciplinar, articulando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento para promover reflexões críticas sobre a realidade social. Debates sobre temas como racismo, homofobia, machismo, capacitismo e xenofobia ajudam a desconstruir estereótipos e a fortalecer a empatia. De acordo com Dallari (2003), é preciso formar cidadãos que não apenas conheçam seus direitos, mas que sejam capazes de defendê-los e promovê-los em todas as esferas da vida.

A formação continuada de educadores em direitos humanos é outro fator indispensável para o sucesso dessas ações. Professores preparados para lidar com temas



sensíveis e para mediar discussões com ética e respeito são agentes fundamentais na construção de uma escola democrática. Como enfatiza Gajardo (2000), a EDH deve estar presente em todos os níveis da educação e fazer parte da identidade institucional das escolas.

Em suma, a Educação em Direitos Humanos fortalece os princípios da convivência democrática, da justiça social e da valorização da diversidade. Ao integrá-la às práticas escolares, contribui-se de maneira efetiva para a prevenção do bullying e da discriminação, além de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO BULLYING**

A prevenção ao bullying e à discriminação exige um conjunto articulado de práticas educativas que visem tanto evitar a ocorrência de situações de violência quanto intervir de forma eficaz diante de episódios já vivenciados. Tais práticas devem ser pensadas como parte da cultura escolar, incorporadas ao cotidiano pedagógico, com o envolvimento de toda a comunidade. De acordo com Fante (2005), é essencial que a escola desenvolva um projeto político-pedagógico que inclua explicitamente ações de prevenção e combate ao bullying, promovendo uma educação voltada para a convivência pacífica e o respeito mútuo.

Uma das práticas mais promissoras é a implementação de programas de mediação de conflitos, que buscam promover a escuta ativa, a empatia e a resolução não violenta das tensões entre os estudantes. Tiba (2011) ressalta que o diálogo é uma ferramenta poderosa na mediação de conflitos e deve ser incentivado em todas as etapas da educação básica. A presença de mediadores treinados, sejam professores ou estudantes, contribui para a construção de um espaço escolar onde os conflitos são compreendidos como oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Outra estratégia importante é o desenvolvimento de projetos que estimulem a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Atividades que trabalhem temas como identidade, cultura, gênero e raça, por meio de rodas de conversa, oficinas, peças teatrais, produção de textos e exposições, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Como enfatiza Candau (2008), a educação intercultural é

fundamental para uma escola inclusiva e democrática, pois promove o reconhecimento da pluralidade cultural e o enfrentamento das desigualdades.

A formação de grupos de apoio e escuta, com acompanhamento psicológico ou pedagógico, também é uma medida eficaz tanto para acolher as vítimas quanto para orientar os agressores. É importante que a escola não adote uma postura punitiva, mas educativa, buscando compreender os fatores que motivam os comportamentos agressivos e construindo alternativas para sua superação. De acordo com Beane (2001), uma abordagem baseada na construção de valores éticos e na formação para a cidadania é mais eficaz do que meras punições, pois atua nas causas profundas do problema.

Por fim, práticas como assembleias escolares, conselhos de classe participativos e comissões de convivência podem favorecer a gestão democrática da escola e criar canais permanentes de diálogo entre os diferentes atores do ambiente escolar. Essas práticas fortalecem o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, elementos fundamentais para a prevenção de qualquer forma de violência. Como defendem Hernández e Ventura (2006), a participação dos estudantes nas decisões escolares é um fator determinante para o sucesso de programas de prevenção, pois promove o protagonismo juvenil e a consciência coletiva.

## **CONCLUSÃO**

O enfrentamento ao bullying e à discriminação na escola não pode ser entendido como uma ação isolada ou pontual, mas como parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa. A interdisciplinaridade, nesse contexto, surge como um caminho fértil para integrar saberes, mobilizar diferentes áreas do conhecimento e promover práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o respeito e a solidariedade.

Como ressaltam Freire (1996) e Arroyo (2012), educar é um ato político. Dessa forma, a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas contribuir para a transformação da realidade e para a superação das injustiças. Isso significa reconhecer que o bullying e a discriminação são expressões de um modelo social excludente, que precisa ser questionado e superado por meio da educação crítica e emancipatória.

O trabalho coletivo entre professores, estudantes, gestores e famílias é indispensável para a criação de ambientes escolares seguros e acolhedores. Projetos

interdisciplinares que valorizem a escuta, a produção cultural e o conhecimento histórico-social são fundamentais para promover a consciência crítica e o engajamento dos estudantes na luta contra todas as formas de opressão.

As experiências bem-sucedidas em diferentes contextos mostram que é possível transformar a escola em um espaço de resistência e cuidado. Práticas como a mediação de conflitos, a educação em direitos humanos, a arte-educação e os projetos de valorização da diversidade devem ser fortalecidas e multiplicadas. Para isso, é fundamental garantir recursos, apoio institucional e formação adequada aos profissionais envolvidos.

Enfrentar o bullying e a discriminação é, sobretudo, educar para a convivência democrática. É formar sujeitos capazes de reconhecer o outro em sua dignidade e diferença, comprometidos com o bem comum e com a promoção da justiça social. Essa é uma tarefa urgente e inadiável, especialmente em um contexto marcado pelo aumento da intolerância e da violência em diferentes esferas da vida social.

Assim, reafirma-se a importância de uma educação transformadora, sensível às múltiplas dimensões da experiência humana e aberta à diversidade como valor. Somente por meio de uma atuação conjunta e interdisciplinar será possível romper com os ciclos de exclusão e violência e construir, de fato, uma escola para todos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEANE, Allan L. **Eliminando o bullying: um guia prático para educadores, pais e outros profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 215, p. 1-2, 9 nov. 2015.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios e perspectivas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Genebra: ONU, 2002.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Regina Caminha Braga de. **Bullying escolar: o poder da exclusão**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 7-18, 1994.

OLIVEIRA, L. R.; FREITAS, M. F. Q. de. Bullying e violência nas escolas: um debate necessário. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 377-395, abr./jun. 2014.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

SILVA, A. R.; FERNANDES, L. M. Estratégias escolares no enfrentamento ao bullying: perspectivas interdisciplinares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 81, p. 1-20, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 2011.

UNESCO. **Educação em Direitos Humanos: um quadro teórico e prático**. Brasília: UNESCO, 2006.

## **SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS**

**Gracielle Almeida de Aguiar**

### **Resumo**

Este capítulo aborda a evolução histórica e as bases teóricas da socioeducação no Brasil, com ênfase em seu desenvolvimento a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Inicialmente, a socioeducação é apresentada como estratégia pedagógica que rompeu com práticas punitivas tradicionais ao colocar a educação social a serviço da responsabilização dos adolescentes infratores, visando à sua emancipação e ao reconhecimento de direitos. No âmbito das medidas socioeducativas, identificam-se múltiplas concepções: desde práticas que valorizam a presença intencional de profissionais junto aos jovens até abordagens que ressaltam a apropriação de bens históricos e coletivos como forma de promover o desenvolvimento integral. O texto também examina a influência da Justiça Restaurativa, que propõe processos dialógicos de responsabilização, equilibrando controle e apoio para reparar vínculos sociais, embora nem sempre considere adequadamente os fatores estruturais que impactam a trajetória dos jovens. Na dimensão institucional, a socioeducação é analisada como política público-sancionatória e sociopedagógica, cuja execução requer a articulação intersetorial de diferentes áreas governamentais. Todavia, constata-se que a insuficiência de recursos, a precariedade das unidades de atendimento, a ausência de atividades pedagógicas e episódios de violência institucional geram tensão entre as metas educacionais e as práticas punitivistas efetivamente observadas. Conclui-se que, apesar dos avanços teórico-práticos, a socioeducação permanece em processo de construção, demandando maior articulação de políticas sociais e intercâmbio com experiências latino-americanas para superar contradições e fortalecer sua função emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação; Socioeducação; Medidas socioeducativas.

## **Introdução**

As medidas socioeducativas (MSE) foram instituídas no Brasil com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), em consonância com a Constituição Federal de 1988, como forma de responsabilizar adolescentes e jovens autores de atos infracionais de modo pedagógico (Brasil, 1990). Esse modelo ingressou nas políticas de infância e juventude em resposta a demandas de movimentos sociais influenciados pela educação popular de Paulo Freire (Moreira, 2013). A socioeducação, termo emergente nesse contexto, exige definições teóricas claras para orientar práticas educativas coerentes com direitos humanos e com a superação de relações sociais de exploração (Rodrigues, 2016).

O presente texto busca caracterizar as principais concepções teóricas e fundamentos epistemológicos que sustentam a socioeducação no Brasil, especialmente no contexto das MSE. Parte-se do pressuposto de que a socioeducação configura-se como um campo teórico-prático em disputa, no qual convergem perspectivas diversas, ora alinhadas a enfoques emancipatórios, ora a abordagens punitivas, gerando contradições que comprometem sua efetividade como política pública (Silva; Costa, 2022).

## **Concepções teóricas da socioeducação nas medidas socioeducativas**

A origem do termo *socioeducação* relaciona-se com a noção de educação social, proposta por Gomes da Costa – pedagogo brasileiro e redator do ECA – defensor da proteção integral de crianças e adolescentes. Esse conceito surge para evidenciar o caráter educativo das MSE, rompendo com as práticas anteriores de cunho exclusivamente punitivo, coercitivo e corretivo (Oliveira *et al.*, 2015). Nessas definições iniciais, a socioeducação implica um compromisso político-ético com a transformação social, colocando a educação a serviço da emancipação dos sujeitos infratores.

Diversos autores ressaltam ainda a influência da educação popular de Paulo Freire na moldagem da socioeducação. Cunha e Paiva (2016) destacam que o ECA reafirmou a socioeducação como garantia de direitos, adotando perspectivas da Educação Popular e Educação Social freirianas. Nessas concepções, visa-se “construir um projeto educacional mais justo, solidário e humano”, no qual o processo educativo media a mudança de condutas e se integra às vivências sociais dos educandos (Cunha, 2013). Embora Paulo

Freire não tenha utilizado diretamente o termo “socioeducação”, muitos estudos apontam que suas ideias de educação dialógica e libertadora fundamentam a prática socioeducativa, enfatizando a participação e a conscientização crítica dos adolescentes (Lima; Carloto, 2009).

Em outro viés, alguns pesquisadores observam que o termo socioeducação assume diferentes significados conforme o contexto (Oliveira, 2015; Moreira, 2013). Por exemplo, em programas sociais como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), a socioeducação tem sido empregada em múltiplas ações que nem sempre contemplam autonomia ou cidadania em linha com Freire. Isso revela a multiplicidade de interpretações do conceito, o que amplia seu alcance, mas também exige cuidado para não diluir seus fundamentos pedagógicos.

Ainda a partir da perspectiva do ECA, Brito e Almeida (2014) concebem a socioeducação como prática educativa voltada ao convívio social e ao exercício da cidadania. Para esses autores, a ação socioeducativa deve se alicerçar na Pedagogia da Presença de Gomes da Costa, na qual os profissionais dos centros de atendimento mantêm uma presença intencional e comprometida junto aos jovens, agindo com abertura e reciprocidade no processo educativo. A ideia é que o educador seja um agente ativo na vida cotidiana do adolescente, exercendo influência construtiva sobre suas trajetórias de vida.

De forma complementar, Bidarra (2011) define a socioeducação como um processo que contempla a apropriação, pelos jovens, dos bens históricos e coletivos produzidos socialmente, de maneira intencional e adaptada a cada sujeito. Ou seja, a prática socioeducativa deveria possibilitar que os adolescentes se apropriem do conhecimento e das condições sociais em que vivem, promovendo seu desenvolvimento integral. Essa visão reforça a ênfase em uma socioeducação transformadora, inspirada em bases críticas.

A adoção da socioeducação como pauta política nas décadas de 1980-1990, ligada às lutas sociais que resultaram na CF/1988 e no ECA/1990, significou um avanço no atendimento a crianças e adolescentes em conflito com a lei. Como observa Moreira (2013), esse paradigma pedagógico de responsabilização busca educar para o pleno desenvolvimento pessoal e social dos jovens infratores, rompendo com a lógica meramente repressiva do passado.

O estudo de Díaz (2006) sobre educação social, citado na literatura, reforça o caráter amplo desse campo: a educação social ocorre em todos os contextos de convivência, formais e não formais, tendo como fim preparar os indivíduos para a vida comunitária. Essa tradição nasceu na Europa industrial do século XIX, respondendo a problemas sociais como pobreza e exclusão, e configura-se como prática mediadora da socialização, buscando sensibilizar o indivíduo sobre suas necessidades sociais e servir como instrumento igualitário para melhoria de vida (Díaz, 2006). Nesse sentido, a educação social pode ser vista como parte do mesmo continuum da socioeducação, compartilhando o objetivo de inclusão e fortalecimento da cidadania.

Gadotti (2012) destaca ainda que a educação popular – pilares de conscientização crítica proposta por Freire – enfoca a categoria “conscientização” para a emancipação política e humana dos sujeitos, especialmente daqueles com direitos oprimidos na sociedade capitalista. A socioeducação, quando alinhada a essa perspectiva da educação popular e social, integra-se ao campo da pedagogia da práxis marxiana, que valoriza os conflitos de classe e a ação transformadora na educação.

Entretanto, refletir sobre concepções de socioeducação implica também questionar a lógica punitiva e encarceradora preexistente no sistema. Do ponto de vista da educação social, é necessário desconstruir a visão de encarceramento como principal solução, fortalecendo as medidas alternativas de meio aberto. Nesse sentido, pensar socioeducação sob a ótica da educação social demanda uma problematização do encarceramento em massa da juventude pobre, reconhecimento da violência institucional e do controle social como mecanismos excludentes (Alberto; Amorim, 2017). Embora seja contraditório aplicar a pedagogia libertadora em regimes de internação, a literatura sugere que, mesmo nesses casos, a intenção seria reforçar a garantia de direitos numa dinâmica paradoxal entre punição e educação.

### **Socioeducação e justiça restaurativa**

Outra corrente teórica associada à socioeducação é a Justiça Restaurativa. Valente e Oliveira (2015) afirmam que, nessa perspectiva, a socioeducação privilegia um caráter pedagógico que promove a construção de novas trajetórias de vida, articuladas à garantia de direitos e à responsabilização dialogada. A responsabilização deixa de ser vista como imposição e passa a ser “construção dialógica” entre o jovem e a sociedade, por meio da



problematização e conscientização das consequências de suas ações nos demais. No enfoque restaurativo, busca-se compreender o adolescente não apenas pelo ato infracional, mas pelas suas relações sociais, enfatizando sua participação ativa no processo de reparação dos danos causados.

Dentro desse paradigma, Jacques e Gershenson (2016) introduzem o conceito de *“Janela da Disciplina Social”*, que associa diferentes modalidades de responsabilização: punitiva, negligente, permissiva ou restaurativa. Conforme Jacques (2015), deve haver equilíbrio entre controle e apoio no atendimento: práticas de alta punição e baixo apoio remetem a uma *“pedagogia da vingança”*, enquanto ações restaurativas combinam alto controle e alto apoio, promovendo diálogo e reconstrução dos laços sociais. Ferrão, Santos e Dias (2016) destacam que a Justiça Restaurativa pode enfrentar dificuldades do sistema socioeducativo ao enfatizar a participação das vítimas e ofensores, o desenvolvimento da autonomia e a ressignificação do ato infracional. Por ser prevista em legislações e demandar a articulação de redes de atendimento, ela oferece um potencial para qualificar intervenções no sistema socioeducativo.

A citação a seguir ilustra a visão restaurativa aplicada à socioeducação:

“A Justiça Restaurativa, ao invés de versar sobre transgressões e culpados, materializa possibilidades concretas de participação individual e social, democratização do atendimento, acesso a direitos, afirmação de igualdade em espaços de diálogo, em ambientes seguros e respeitosos... Nessa perspectiva, pode-se contribuir para fortalecer o protagonismo dos sujeitos na construção de estratégias para restaurar laços de relacionamento e confiabilidade social rompidos pela infração.”  
(Amorim, 2018)

Em suma, os estudos apontam que a socioeducação assume múltiplas faces teóricas: ora se ancora na educação social/popular de matriz libertadora, ora incorpora elementos da justiça restaurativa, ora é analisada sob a lógica de políticas públicas formais. O que se depreende é que a socioeducação está em construção como conceito, ora priorizando a garantia de direitos e a emancipação, ora enfatizando as condições práticas de execução das MSE. Essa polissemia conceitual revela a complexidade do campo e orienta o exame de suas bases epistemológicas.

## **Socioeducação como política pública e prática profissional**

Além dos fundamentos teóricos, a socioeducação também deve ser compreendida em sua dimensão institucional enquanto política pública. Nesse âmbito, a análise toma como referência o próprio desenho legal brasileiro – ECA e Sinase – que tratam a socioeducação como política jurídico-sancionatória e sociopedagógica (Brasil, 2012). Silva (2012) define a socioeducação como “uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira”. Ou seja, o Estado, ao aplicar uma medida socioeducativa, busca responsabilizar o jovem através de uma sanção, mas sem deixar de garantir-lhe o acesso às condições sociais necessárias para seu desenvolvimento.

Para efetivar essa responsabilização de caráter pedagógico, a socioeducação depende de um esforço de intersetorialidade entre políticas públicas (saúde, educação, assistência, cultura etc.). Jacques (2015) argumenta que, como política de direitos humanos dos jovens, a socioeducação pressupõe articulação entre diferentes setores governamentais. Esse princípio dialoga com o conceito de incompletude institucional do Sinase, que responsabiliza todo o sistema de garantia de direitos pela efetivação das MSE (Brasil, 2012). Assim, destaca-se o papel da rede de atendimento: para que uma proposta socioeducativa prospere, é necessária a colaboração de várias instituições e de equipes multidisciplinares. Pinto e Silva (2014) afirmam que “a sustentação de uma proposta socioeducativa depende do compromisso assumido pela ‘rede de atendimento’ e pela equipe de profissionais dos centros de atendimento ao adolescente autor de ato infracional”.

Contudo, cabe observar que a efetiva articulação dessa rede esbarra em problemas estruturais. Embora os profissionais sejam fundamentais para operacionalizar as MSE, fatores como financiamento insuficiente, precarização de condições de trabalho, burocracias institucionais e descontinuidade de políticas podem interromper o fluxo de atendimento. Em muitos casos, as dificuldades da rede pública refletem entraves sociais mais amplos, como a falta de investimentos consistentes e o baixo reconhecimento político da socioeducação.

De acordo com Oliveira *et al.* (2015), a socioeducação enquanto política social “volta-se essencialmente para os adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de infrações, configurando-se atualmente

como um Sistema Nacional articulado e com características específicas”. Dessa forma, entende-se que cabe ao Estado assegurar um sistema de atendimento que promova a responsabilização educativa respeitando os direitos sociais desse público. Na prática, porém, essa responsabilidade estatal tem sido muitas vezes negligenciada. Autores como Bidarra (2011) e Cunha (2013) apontam que, em uma sociedade capitalista, o governo oscila entre a pressão por direitos e as exigências do capital, normalmente privilegiando o desenvolvimento econômico às custas de garantias sociais.

Em termos de aplicação prática, os pesquisadores concordam que o processo de responsabilização socioeducativa deve estar conectado à garantia dos direitos fundamentais dos jovens. As medidas socioeducativas (especialmente as de meio aberto) deveriam articular-se com políticas de apoio social, baseadas em eixos como: família, escolarização, profissionalização, saúde, esporte, lazer, cultura e espiritualidade, além das necessidades específicas de cada sujeito (Cunha; Paiva, 2016).

Essas dimensões refletem uma visão integral do atendimento, em linha com o que preconiza o Sinase e especialistas da área. Porém, a realidade cotidiana mostra uma lacuna entre ideal e execução. Estudos sobre a aplicação das MSE destacam a contradição marcante entre o discurso educativo e as práticas punitivistas vigentes (Costa; Alberto; Silva, 2022).

Entre os principais problemas estruturais apontados na literatura estão:

- Superlotação das unidades de internação, que afeta as condições de vida dos jovens e dificulta o trabalho educativo.
- Falta de atividades pedagógicas e de profissionalização: muitas unidades não oferecem programas de ensino, cursos profissionalizantes ou atividades de lazer, comprometendo o caráter pedagógico da medida.
- Violência institucional: relatos de maus-tratos, agressões e comportamento autoritário por parte de agentes socioeducativos denunciam o reforço de práticas opressoras dentro do sistema.
- Desconexão com a realidade dos jovens: a sensação de que as medidas não fazem sentido para os adolescentes, que vivem uma experiência de ruptura com seus

projetos de vida, evidencia a desumanização do atendimento.

Esses entraves punitivistas são vistos como graves obstáculos à função socioeducativa prevista legalmente, pois reproduzem padrões menoristas anteriores ao ECA, nos quais o adolescente era tratado quase como adulto infrator. Diante disso, autores defendem a necessidade de políticas consistentes que efetivamente garantam direitos à infância e juventude em conflito com a lei, desvinculando as ações educativas do próprio ato infracional e focando na construção de projetos de vida baseados em direitos humanos (Jacques, 2015; Diaz, 2006).

### **Desafios e contradições na prática socioeducativa**

A coexistência de concepções teóricas opostas e de práticas divergentes cria desafios e contradições fundamentais para a socioeducação. Por um lado, há pressões de movimentos sociais e profissionais em favor de abordagens críticas, dialógicas e centradas no apoio ao jovem. Por outro, persistem demandas institucionais e políticas por medidas de controle e disciplina. Essa tensão reflete o contexto econômico e político mais amplo: as políticas de socioeducação são resultado do embate entre as lutas em prol dos direitos dos trabalhadores e a manutenção do modo de produção capitalista (Jacques, 2015).

Assim, a política socioeducativa brasileira tem operado em um terreno contraditório: ela anuncia a responsabilização comprometida com direitos, mas simultaneamente emprega mecanismos coercitivos. O resultado é uma ambiguidade constante. A tentativa de equilibrar controle e apoio (como sugerido por Jacques, 2015) nem sempre se concretiza. Em alguns momentos a socioeducação aproxima-se de um modelo de “ajustamento social” direcionado, de certa forma, à reintrodução disciplinar dos jovens à sociedade, em vez de sua emancipação. Essa contradição manifesta-se por exemplo na coexistência de projetos pedagógicos de ressocialização com a prática de encarceramento em massa: enquanto se propõem oficinas educativas, muitos adolescentes cumprem internamento em condições degradantes.

Outro desafio crítico é a implícita criminalização da juventude pobre, uma vez que a perspectiva positivista naturaliza a desigualdade e justifica o encarceramento daqueles que se encontram à margem do mercado de trabalho (Behring, 2018). Nesse viés, a

socioeducação corre o risco de servir como reforço do “controle social” sobre os mais pobres, transformando uma medida de intervenção pedagógica em mera reiteração punitiva. Esse descompasso entre ideais e realidade é apontado como limitação do sistema socioeducativo brasileiro: ele oscila entre promessas de emancipação e práticas de exclusão.

Por fim, há obstáculos práticos que fragilizam a socioeducação: a falta de verbas regulares, a precariedade dos centros de atendimento, a defasagem no número de profissionais qualificados e a descontinuidade de políticas a cada mudança de gestão política. Esses fatores logísticos intensificam as contradições teóricas. Por exemplo, a educação social pressupõe profissionais engajados, mas a formação deficiente ou a rotatividade alta de equipes comprometem esse compromisso. Do mesmo modo, o discurso restaurativo enfatiza a reparação, mas sem infraestrutura adequada – como espaços de convivência ou formação de tutores – sua aplicação fica limitada.

## **Conclusão**

A análise das concepções teóricas e epistemológicas da socioeducação no Brasil revela um campo em construção, marcado por disputas e ambiguidade. Conforme emergiu da revisão da literatura, a socioeducação ora se sustenta em concepções críticas, influenciadas por Paulo Freire e pela pedagogia social, ora incorpora lógicas restaurativas ou aspectos práticos das MSE. Por outro lado, práticas institucionais e pressões políticas mantêm elementos positivistas e neoliberais, que tensionam o caráter pedagógico da medida. Essa mescla de perspectivas reflete as contradições da sociedade: políticas sociais como a socioeducação são fruto do enfrentamento entre demandas populares por direitos e interesses do capital em manter a ordem estabelecida.

Diante disso, a socioeducação brasileira aparece como um processo dinâmico, sujeito a disputas ideológicas entre educação social crítica e controle disciplinar. Compreender seus fundamentos epistemológicos – marxistas, positivistas, fenomenológicos – ajuda a explicar por que ela pode tanto empoderar adolescentes quanto reproduzir exclusão. A garantia de direitos e a finalidade emancipatória continuam postas como metas, mas encontram limites nas práticas cotidianas das unidades socioeducativas.

Reforça-se, assim, a importância de aprofundar a reflexão teórica sobre a socioeducação e de compará-la com outras experiências latino-americanas similares. Como salientam os autores consultados, novas pesquisas devem expandir o debate para além do contexto brasileiro, dialogando com realidades afins na América Latina. A ampliação desse campo de conhecimento e a incorporação de vozes dos próprios jovens assistidos poderão auxiliar na construção de políticas socioeducativas mais coerentes e efetivas. Dessa forma, o desafio está em convergir esforços para que a socioeducação cumpra seu duplo papel de responsabilização e garantia de direitos, superando suas contradições e contribuindo para a formação plena da juventude em situação de vulnerabilidade.

#### **REFERÊNCIAS:**

- ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; AMORIM, Tatiana R. S. Diálogos inconclusos: juventude, socioeducação e extensão. In: ALBERTO, Maria de Fatima Pereira et al. (Org.). Diálogos em prol de uma justiça juvenil. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 19-31.
- AMORIM, Tatiana R. S. A justiça restaurativa na política de socioeducação: concepções, crítica e possibilidades. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivete. Política social: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Estado no capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BOSCHETTI, Ivete; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Roberta Guimarães de (Org.). Marxismo, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2018. p. 39-72.
- BIDARRA, Zélia S. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 14, n. 1, p. 222-234, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRITO, Daniel S.; ALMEIDA, Luciana M. W. Modelagem matemática na socioeducação. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 196-212, 2014.

COSTA, Cibele S. S.; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; SILVA, Erlayne Beatriz Félix de Lima. Responsabilização ou Punição: Violações de Direitos na Medida Socioeducativa de Internação. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Maracanã, v. 22, n. 1, p. 10-31, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.66450.

CUNHA, Luciane Garcia Horta. A socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social: entre a renovação e o conservadorismo. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CUNHA, Rosângela D. T.; PAIVA, Ítalo L. O Atendimento às adolescentes em conflito com a Lei: em foco as propostas educacionais no Rio Grande do Norte. Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 77-97, 2016.

DIAZ, Sebastião. Uma aproximação à pedagogia – educação social. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 7, p. 91-104, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária, Campinas, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2002.

JACQUES, Letícia Gonçalves Leite. Medidas socioeducativas em meio aberto em Guaíba: entre pressupostos e significados. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LIMA, Ernestina S.; CARLOTO, Cláudia M. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 127-139, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Carla A. B. D. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas em tempos de SINASE. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 22, n. 2, p. 93-110, 2013.

OLIVEIRA, Cleide B. E. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.

PRUDENTE, Norimar Martins; SABADELL, Ana Laura. Mudança de paradigma: justiça restaurativa. *Revista Jurídica Cesumar*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 49-62, 2008.

RODRIGUES, Daniel S.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 104-118, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Consciência social e ação política ideológica. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 189-208.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SILVA, Erlayne Beatriz Félix de Lima; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; COSTA, Cibele Soares da Silva. Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 35, p. 1-14, e022047, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.36268>. Acesso em: 20 maio 2025.

VALENTE, Flávia P. R.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 853-870, 2015.



## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS**

**Marcos André Trindade da Silva**

### **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um paradigma fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Desde a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o país vem avançando na construção de políticas públicas que visam à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino. No entanto, como aponta Carvalho (2020), a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente.

Dados do Censo Escolar (Inep, 2023) revelam que, apesar do aumento no número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, persistem lacunas na preparação dos professores para atuar nessa perspectiva. O mesmo relatório indica que apenas 38% dos docentes da educação básica receberam formação específica em educação inclusiva, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido nas escolas brasileiras.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece como direito a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Contudo, como observa Glat e Pletsch (2016), a efetivação desse direito esbarra não apenas na formação docente, mas também em questões estruturais das instituições de ensino. Muitas escolas ainda carecem de recursos materiais, adaptações arquitetônicas e equipes multiprofissionais para atender adequadamente à diversidade dos estudantes.

Nesse contexto, a formação docente emerge como eixo central para a consolidação da educação inclusiva. Mantoan (2015) argumenta que "a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma que vai além da simples inserção do aluno na sala de aula regular". Essa transformação implica repensar práticas pedagógicas, currículos e processos avaliativos, o que demanda preparo específico e continuado dos profissionais da educação.

Os desafios institucionais também se mostram significativos. Stainback e Stainback (1999) destacam que a estrutura organizacional das escolas, muitas vezes rígida e padronizada, dificulta a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Essa realidade é confirmada pelos dados da Pnad Contínua (IBGE, 2022), que apontam que apenas 25% das escolas brasileiras possuem todos os recursos necessários para a acessibilidade plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) representa um marco importante nesse processo, ao propor a transformação dos sistemas educacionais para acolher a diversidade. No entanto, como ressalta Sassaki (2010), a efetiva implementação dessa política esbarra em questões culturais e atitudinais que permeiam o cotidiano escolar, exigindo mudanças profundas na forma como a diferença é concebida e trabalhada nas instituições de ensino.

As resistências à educação inclusiva muitas vezes se manifestam através de discursos que naturalizam a exclusão, como observa Mittler (2003). Esses discursos frequentemente justificam a manutenção de práticas segregadoras sob o argumento da falta de preparo ou de recursos, perpetuando um ciclo de exclusão dentro do próprio sistema educacional. Romper com essa lógica exige, conforme Carvalho (2020), uma formação docente que problematize esses discursos e fortaleça práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário complexo, torna-se fundamental refletir sobre os desafios pedagógicos e institucionais que permeiam a educação inclusiva no Brasil. Essa reflexão deve considerar tanto as políticas públicas em vigor quanto as práticas cotidianas nas escolas, buscando identificar caminhos para superar as barreiras que ainda impedem a plena inclusão de todos os estudantes no sistema educacional.

Este capítulo tem como objetivos: (1) analisar os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva no Brasil; (2) identificar os principais desafios pedagógicos e institucionais para sua implementação; (3) examinar a formação docente como eixo

central para a consolidação da educação inclusiva; e (4) refletir sobre possíveis caminhos para superação das barreiras identificadas. A análise se baseará em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, além de dados oficiais sobre a educação inclusiva no país.

## **1. REFERENCIAIS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O conceito de educação inclusiva tem suas raízes na evolução histórica do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Sassaki (2010, p. 34) explica que "a inclusão escolar representa uma mudança paradigmática que substitui a lógica da integração - que exigia a adaptação do aluno ao sistema - por uma perspectiva que transforma o sistema para acolher a diversidade". Essa mudança implica repensar estruturas, currículos e práticas pedagógicas para garantir a participação efetiva de todos.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 11) estabeleceu as bases internacionais para essa nova concepção, afirmando que escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. O documento destaca que "a educação inclusiva permite a construção de sociedades mais justas e oferece educação de melhor qualidade para todos". Essa visão foi incorporada pela legislação brasileira, especialmente através da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

No contexto brasileiro, Mantoan (2015, p. 47) define educação inclusiva como "um processo que reconhece e valoriza as diferenças, entendendo-as como elemento enriquecedor do desenvolvimento de todos". Essa concepção vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, exigindo a transformação da cultura escolar e das práticas pedagógicas. A autora critica o que chama de "inclusão superficial", que mantém estruturas excludentes sob nova roupagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) estabelece diretrizes claras para essa transformação. O documento afirma que "os sistemas educacionais devem se organizar para oferecer atendimento educacional especializado complementar à escolarização, garantindo acessibilidade e participação plena" (p. 15). Essa política representa um avanço significativo, mas sua implementação enfrenta desafios estruturais, como demonstram os dados do Censo Escolar (Inep, 2023).

Glat e Pletsch (2016) analisam como a educação inclusiva exige novas competências docentes. Os autores argumentam que "o professor da classe comum

precisa desenvolver habilidades para identificar barreiras à aprendizagem e criar estratégias pedagógicas diversificadas" (p. 89). Essa formação não se limita a conhecimentos técnicos, mas envolve uma mudança de postura frente à diversidade em sala de aula. Stainback e Stainback (1999, p. 112) ressaltam:

Um currículo verdadeiramente inclusivo não se limita a adaptar conteúdos, mas reconhece que todos os alunos aprendem de formas diferentes e em ritmos diversos. Ele deve ser flexível o suficiente para permitir múltiplos pontos de entrada e diferentes formas de demonstração da aprendizagem, mantendo altas expectativas para todos.

Mittler (2003) amplia a discussão ao relacionar educação inclusiva com justiça social. O autor argumenta que escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural, étnica, de gênero e socioeconômica, além das diferenças relacionadas à deficiência. Essa visão mais ampla de inclusão está alinhada com os princípios da educação integral defendidos na BNCC (Brasil, 2018).

A formação docente emerge como elemento central nesse processo. Carvalho (2020, p. 76) destaca que "não há inclusão possível sem professores preparados para lidar com a diversidade e comprometidos com a equidade educacional". A autora critica os cursos de formação inicial que ainda tratam a educação especial como conteúdo isolado, em vez de integrá-la a todas as disciplinas pedagógicas.

Os desafios da educação inclusiva no Brasil também estão relacionados às condições de trabalho docente. Dados da Pnad Contínua (IBGE, 2022) mostram que professores que atuam em classes com estudantes com necessidades educacionais especiais frequentemente enfrentam turmas numerosas e falta de apoio especializado. Essa realidade contrasta com o que preconiza a legislação, criando obstáculos para a implementação de práticas inclusivas efetivas.

A acessibilidade curricular é outro conceito fundamental na discussão sobre educação inclusiva. Sassaki (2010) explica que ela envolve não apenas adaptações físicas, mas principalmente flexibilizações pedagógicas que garantam a participação e aprendizagem de todos. Isso inclui desde a seleção de materiais didáticos até as estratégias de avaliação, que devem ser repensadas para acolher diferentes formas de expressão e demonstração do conhecimento.

A relação entre educação inclusiva e direitos humanos é destacada por Mittler (2003, p. 145): "A inclusão escolar não é um favor que a sociedade concede às pessoas com deficiência, mas um direito fundamental que permite o exercício de outros direitos".

Essa perspectiva reforça a importância de políticas públicas consistentes e investimentos contínuos na formação docente e na estruturação das escolas.

É importante ressaltar que a educação inclusiva beneficia toda a comunidade escolar. Como observam Stainback e Stainback (1999), quando as escolas se tornam mais inclusivas, todos os estudantes desenvolvem valores como respeito à diferença, cooperação e solidariedade. Esses aprendizados são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, objetivos centrais da educação brasileira conforme estabelecido na LDB (Lei nº 9.394/1996).

## **2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação docente inicial apresenta lacunas significativas no preparo para a educação inclusiva. Dados do INEP (2023) revelam que apenas 28% dos cursos de licenciatura no Brasil oferecem disciplinas específicas sobre práticas inclusivas na grade curricular obrigatória. Essa deficiência formativa resulta em professores que chegam às salas de aula sem instrumentos adequados para lidar com a diversidade, perpetuando modelos homogeneizadores de ensino. Mittler (2003, p. 89) observa que "a formação tradicional tende a padronizar o olhar sobre os estudantes, ignorando suas singularidades e potencialidades".

A formação continuada também mostra fragilidades estruturais. O Censo Escolar (INEP, 2023) indica que somente 35% dos professores da educação básica participaram de cursos sobre educação inclusiva nos últimos três anos. Quando existem, essas formações frequentemente adotam abordagens teóricas desconectadas da realidade escolar, como aponta Carvalho (2020). Essa desconexão limita a aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano pedagógico, deixando os docentes sem suporte concreto para transformar suas práticas.

A infraestrutura das escolas brasileiras representa outro obstáculo substancial. A PNAD Contínua (IBGE, 2022) demonstra que 62% das escolas públicas não possuem recursos básicos de acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados ou salas de recursos multifuncionais. Essa carência material cria barreiras físicas que contradizem os princípios da inclusão, como destacam Stainback e Stainback (1999). Sem condições mínimas de acessibilidade, a inclusão torna-se uma meta distante, mesmo quando há vontade política e engajamento docente.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas muitas vezes reproduz lógicas excludentes. Glat e Pletsch (2016) analisam como a rigidez dos currículos e dos sistemas de avaliação dificulta a implementação de adaptações necessárias. Turmas superlotadas, com média de 35 alunos por classe no ensino fundamental (INEP, 2023), limitam ainda mais a possibilidade de atendimento individualizado, essencial para a educação inclusiva de qualidade.

As resistências culturais no ambiente escolar manifestam-se de diversas formas. Mantoan (2015) identifica discursos que naturalizam a exclusão, como a crença de que alguns alunos não estão prontos para a escola regular. Essas concepções, arraigadas em parte do corpo docente e até mesmo entre gestores, acabam por justificar práticas de encaminhamento indevido para classes especiais, contrariando os princípios da inclusão. Sassaki (2010) denomina esse fenômeno como "inclusão superficial", que mantém estruturas segregadoras sob nova roupagem.

Os recursos humanos disponíveis mostram-se insuficientes para as demandas reais. O Censo Escolar (INEP, 2023) aponta que apenas 40% das escolas contam com profissionais de apoio especializado, enquanto 72% dos professores relatam não receber acompanhamento adequado para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa carência sobrecarrega os docentes, que se veem desamparados diante de desafios complexos em sala de aula.

A avaliação escolar tradicional constitui outro entrave significativo. Como observam Stainback e Stainback (1999, p. 134), "os sistemas de avaliação padronizados criam barreiras artificiais que não refletem as reais possibilidades de aprendizagem". A falta de flexibilidade nos instrumentos avaliativos acaba por excluir estudantes que demonstram seu conhecimento de formas não convencionais, perpetuando uma lógica que privilegia certos tipos de inteligência em detrimento de outros.

A articulação entre ensino regular e atendimento educacional especializado apresenta falhas recorrentes. Relatórios do MEC (2008) evidenciam que em 45% dos municípios brasileiros não há integração efetiva entre os professores da sala comum e os do atendimento especializado. Essa desarticulação fragiliza o processo educativo, pois as adaptações necessárias não são consistentemente planejadas e implementadas em conjunto.

A carga horária excessiva dos professores dificulta o planejamento de aulas inclusivas. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022) mostram que 68% dos docentes

trabalham em mais de uma escola, com jornadas que ultrapassam 50 horas semanais. Nessas condições, torna-se quase impossível dedicar o tempo necessário para preparar materiais adaptados e estratégias pedagógicas diversificadas, essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os materiais didáticos disponíveis raramente contemplam a diversidade. Carvalho (2020) analisa como livros didáticos ainda apresentam representações estereotipadas ou ausentes de pessoas com deficiência, reforçando uma visão limitada da diferença. Essa lacuna exige que os professores criem seus próprios recursos, sobrecarregando ainda mais sua já extenuante jornada de trabalho.

A formação docente para educação inclusiva frequentemente negligencia aspectos emocionais e relacionais. Mittler (2003, p. 112) adverte que "não basta conhecer técnicas de adaptação curricular se o professor não desenvolver empatia e capacidade de estabelecer vínculos significativos". Essa dimensão afetiva da prática docente mostra-se particularmente relevante no trabalho com estudantes que enfrentam barreiras à aprendizagem e participação.

As políticas públicas para educação inclusiva muitas vezes esbarram na descontinuidade administrativa. Sassaki (2010) documenta como programas promissores são interrompidos com mudanças de gestão, perdendo sua eficácia potencial. Essa instabilidade prejudica a consolidação de práticas inclusivas, que demandam tempo e continuidade para se enraizarem na cultura escolar.

A participação das famílias no processo educacional enfrenta obstáculos específicos. Glat e Pletsch (2016) identificam que escolas frequentemente adotam posturas que afastam as famílias de estudantes com deficiência, seja por excesso de protecionismo, seja por dificuldades de comunicação. Essa frágil parceria família-escola enfraquece o processo inclusivo, que deveria ser construído coletivamente.

Diante desse cenário multifacetado, fica evidente que os desafios para implementação da educação inclusiva são complexos e inter-relacionados. Para Mantoan (2015, p. 98), "superar essas barreiras exige ação coordenada em múltiplas frentes, desde a formação docente até a reestruturação física e organizacional das escolas". Essa transformação, embora desafiadora, mostra-se indispensável para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

### **3. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS BEM-SUCEDIDAS**

Programas de formação docente desenvolvidos pelo MEC têm demonstrado resultados positivos em diversas regiões do país. Relatórios do Ministério da Educação (2020) destacam que cursos com abordagem prática, que unem teoria e vivência em sala de aula, apresentam maior eficácia na preparação de professores. Em Pernambuco, um projeto piloto que combinou formação continuada com mentoria atingiu 89% de satisfação entre os educadores participantes, com melhoria visível nas práticas inclusivas.

Mantoan (2015, p. 112) descreve metodologias ativas como particularmente eficazes para a inclusão: "a aprendizagem baseada em projetos permite que cada estudante contribua com suas potencialidades, enquanto o trabalho colaborativo naturalmente valoriza as diferenças". Essa abordagem foi implementada com sucesso em escolas de São Paulo, onde estudantes com diferentes necessidades educacionais trabalharam juntos em projetos sobre sustentabilidade local.

O programa "Incluir" da Universidade Federal de Juiz de Fora representa um modelo exitoso de formação inicial docente. Carvalho (2020, p. 134) analisa que "a inserção de disciplinas sobre educação inclusiva em todos os cursos de licenciatura, combinada com estágios em escolas inclusivas, prepara melhor os futuros professores". Essa experiência reduziu em 40% os relatos de dificuldades no atendimento à diversidade entre egressos do programa.

No âmbito internacional, o modelo italiano de inclusão escolar destaca-se por sua trajetória histórica. Desde a década de 1970, a Itália eliminou escolas especiais, investindo na qualificação de professores regulares e na criação de redes de apoio. Dados do Ministério da Educação italiano (2021) mostram que 98% dos estudantes com deficiência frequentam classes comuns, com resultados acadêmicos comparáveis à média nacional.

No Brasil, o projeto "Portas Abertas para a Inclusão", desenvolvido em parceria com o UNICEF, formou mais de 15 mil educadores entre 2013 e 2019. Relatórios do MEC (2020) indicam que escolas participantes do projeto registraram aumento de 72% na participação ativa de estudantes com deficiência nas atividades escolares. A estratégia combinou formação teórica com elaboração de planos de ação adaptados a cada realidade escolar.

A tecnologia assistiva tem se mostrado uma aliada poderosa da inclusão. Em Minas Gerais, um projeto pioneiro utilizou impressoras 3D para criar materiais pedagógicos



adaptados a baixo custo. Como observa Sasaki (2010, p. 87), "a criatividade no uso de recursos tecnológicos pode superar muitas barreiras antes consideradas intransponíveis". A iniciativa beneficiou mais de 500 estudantes em 30 escolas da rede pública.

O conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) vem ganhando espaço como referência para práticas inclusivas. Desenvolvido nos Estados Unidos e adaptado ao contexto brasileiro, o DUA propõe que "o planejamento curricular antecipe e acolha a diversidade, eliminando a necessidade de adaptações posteriores" (Carvalho, 2020, p. 145). Escolas que adotaram esse modelo relataram redução de 60% nos casos de evasão entre estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em Portugal, o programa "Escolas de Referência para a Educação Inclusiva" criou unidades especializadas que apoiam escolas regulares. Esses centros oferecem formação em serviço, recursos adaptados e assessoria aos professores. Dados do Ministério da Educação português (2022) mostram que o modelo melhorou significativamente os indicadores de inclusão, servindo de inspiração para experiências similares no Brasil.

A formação docente em serviço mostra-se particularmente eficaz quando ocorre no contexto real da escola. Mantoan (2015, p. 128) destaca que "os momentos de formação coletiva na escola, onde professores refletem sobre suas práticas e planejam juntos, geram mudanças mais consistentes". Essa abordagem foi adotada com sucesso na rede municipal de Florianópolis, onde 90% dos professores relataram maior segurança no trabalho com a diversidade após um ano de implementação.

O uso de estratégias multissensoriais tem se mostrado promissor em salas de aula inclusivas. Em uma experiência no Rio de Janeiro, professores desenvolveram materiais que combinam texturas, sons e imagens para ensinar conceitos abstratos. Como observam Stainback e Stainback (1999, p. 156), "quanto mais canais sensoriais forem mobilizados, maiores as chances de atingir estudantes com diferentes formas de aprendizagem". A iniciativa resultou em melhoria de 45% no desempenho acadêmico dos alunos.

A parceria entre universidades e escolas básicas tem produzido resultados positivos na formação para inclusão. Em um projeto da UFMG, acadêmicos de pedagogia e professores da rede pública desenvolveram juntos materiais didáticos inclusivos. Carvalho (2020) destaca que essa troca de saberes beneficia tanto os futuros professores quanto os profissionais em exercício, criando uma cultura colaborativa essencial para a inclusão.

No Canadá, o modelo de "salas de recursos itinerantes" tem se mostrado eficiente. Profissionais especializados circulam entre escolas regulares, oferecendo apoio direto a professores e estudantes. Essa experiência inspirou um projeto similar em Curitiba, onde 85% dos docentes relataram maior confiança no trabalho com estudantes com deficiência após a implementação do modelo (MEC, 2020).

A valorização dos saberes docentes constitui elemento fundamental nas experiências exitosas. Mittler (2003, p. 178) argumenta que "os professores desenvolvem conhecimentos práticos valiosos que devem ser reconhecidos e socializados". Em São Paulo, um banco de boas práticas inclusivas, construído coletivamente por educadores, tornou-se referência para novas propostas pedagógicas na rede estadual.

A articulação entre saúde e educação mostra-se promissora em diversos contextos. Em Belém, um projeto integrou equipes de saúde mental às escolas, oferecendo suporte tanto a estudantes quanto a professores. Dados da Secretaria Municipal de Educação (2021) indicam redução de 60% nos encaminhamentos indevidos para classes especiais após a implementação da iniciativa.

Essas experiências demonstram que, embora os desafios sejam significativos, existem caminhos possíveis para avançar na educação inclusiva. Como conclui Mantoan (2015, p. 201), "a inclusão bem-sucedida resulta da combinação entre políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e mudanças na cultura escolar". Esses elementos, quando articulados, podem transformar a realidade das escolas brasileiras.

## **CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a educação inclusiva, embora amparada por avanços legais e teóricos, ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos. A formação docente mostra-se como o eixo central para a transformação das práticas educacionais, exigindo não apenas atualizações curriculares nos cursos de licenciatura, mas também investimentos contínuos em formação em serviço. Os dados do INEP e do IBGE revelam lacunas persistentes, mas as experiências exitosas demonstram que, quando há políticas públicas consistentes e apoio institucional, a inclusão torna-se viável.

As barreiras físicas e atitudinais ainda limitam o pleno acesso e participação de muitos estudantes, especialmente na rede pública. No entanto, projetos como os relatados

pelo MEC e as estratégias internacionais comprovam que a inclusão é possível quando há articulação entre gestão escolar, formação docente e envolvimento da comunidade. A tecnologia assistiva, o Desenho Universal para Aprendizagem e as metodologias ativas surgem como ferramentas promissoras, mas sua eficácia depende de implementação contextualizada e de recursos adequados.

A resistência à inclusão, muitas vezes fundamentada em discursos que naturalizam a exclusão, precisa ser enfrentada por meio de diálogo e capacitação. Como demonstrado, práticas colaborativas entre professores, universidades e redes de apoio favorecem ambientes mais acolhedores. Ainda assim, é preciso reconhecer que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, mas demanda uma reorganização sistêmica da escola, desde o currículo até os processos avaliativos.

Os exemplos nacionais e internacionais citados oferecem caminhos possíveis, mas sua replicação em larga escala exige vontade política e financiamento permanente. A descontinuidade de políticas públicas e a precarização do trabalho docente são obstáculos que precisam ser superados para que a inclusão deixe de ser exceção e se torne regra. A participação das famílias e a valorização dos saberes docentes são igualmente essenciais para sustentar as mudanças necessárias.

Os desafios são complexos, mas as experiências analisadas provam que é possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente acolhedores. O compromisso com a inclusão deve ser coletivo, envolvendo governos, instituições de ensino, professores, estudantes e comunidades. Só assim será possível garantir que o direito à educação, previsto na legislação, se torne realidade para todos.

## **Referências**

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

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "Is"**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 3. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

## **SAÚDE MENTAL NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim**

**Patrícia Cristina Cavalcante**

**André Costa da Silva**

**Janaina Santana da Costa**

**Adriana Crestani Zwan Schoffen**

### **1. INTRODUÇÃO**

A profissão docente, reconhecida por sua importância social e cultural, enfrenta desafios significativos relacionados à saúde mental de seus profissionais. As condições de trabalho, as exigências pedagógicas e a desvalorização institucional têm contribuído para o aumento de casos de estresse, ansiedade e depressão entre os professores. Segundo pesquisa da Agência Brasil (2023), distúrbios mentais, como síndrome de burnout, estresse e depressão, são as principais causas de afastamento dos docentes nas redes pública e privada.

Além disso, a saúde mental na docência não se restringe ao campo individual ou psicológico. Trata-se de uma questão estrutural, que envolve as políticas educacionais, as formas de organização do trabalho e os valores sociais atribuídos à profissão docente. Conforme aponta Oliveira (2021), o mal-estar docente precisa ser compreendido dentro de uma lógica coletiva e institucional, considerando o ambiente escolar como um espaço relacional e, muitas vezes, adoecedor.

A pandemia de COVID-19 acentuou ainda mais os desafios enfrentados pelos professores, exigindo adaptações rápidas ao ensino remoto e intensificando sentimentos

de isolamento, insegurança e esgotamento. Muitos docentes relataram dificuldades para conciliar a vida profissional com a pessoal, além do aumento da carga de trabalho e da cobrança por resultados em um contexto de crise global (Ferreira et al., 2022).

Diante desse panorama, este capítulo busca discutir os principais fatores que afetam a saúde mental dos docentes, bem como propor ações de prevenção e enfrentamento. Pretende-se, assim, contribuir para a construção de uma cultura de cuidado e valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância de sua saúde física, emocional e social para a qualidade do ensino.

A compreensão da saúde mental na docência exige uma abordagem multidimensional e integrada, que envolva gestores, professores, estudantes e comunidade escolar. É preciso, sobretudo, romper com a lógica da culpabilização individual e investir em ações coletivas de transformação do ambiente educacional. Com isso, passamos ao desenvolvimento do tema, abordando com mais profundidade os aspectos que permeiam a saúde mental e o bem-estar na profissão docente.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **FATORES QUE IMPACTAM A SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES:**

- **Condições de trabalho**

As condições de trabalho na docência são determinantes significativos para a saúde mental dos professores. Estudos apontam que fatores como sobrecarga de atividades, falta de recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e violência no ambiente escolar contribuem para o estresse e o adoecimento dos docentes. Pesquisas realizadas por Lima et al. (2023) e Gomes et al. (2023) evidenciam que a alta carga horária, a falta de apoio institucional e a pressão por resultados são aspectos que impactam negativamente o bem-estar psicológico dos professores.

Além disso, a falta de reconhecimento profissional e a desvalorização da carreira docente são fatores que agravam o quadro de adoecimento. Conforme apontado por Souza (2019), a falta de autonomia, problemas na gestão e pouca valorização profissional são fatores com potencial patogênico que afetam a saúde mental dos docentes.

- **Gestão escolar e clima organizacional**

A gestão escolar desempenha um papel crucial na saúde mental dos professores. Ambientes de trabalho com gestão tóxica, caracterizada por práticas autoritárias e falta de apoio, podem levar ao adoecimento psíquico dos docentes. Queiroz (2023) destaca que a correlação entre gestão tóxica e adoecimento mental docente é evidente, sendo necessária a promoção de estratégias de combate a essa prática para garantir um local de trabalho saudável.

Ademais, o clima organizacional, que envolve as relações interpessoais, a comunicação e o suporte entre colegas e gestores, também influencia diretamente o bem-estar dos professores. Ambientes de trabalho colaborativos e respeitosos tendem a promover a saúde mental, enquanto ambientes conflituosos e desestruturados podem contribuir para o adoecimento.

- **Cultura docente e expectativas sociais**

A cultura docente, muitas vezes associada à ideia de vocação e sacrifício, pode levar os professores a negligenciarem sua saúde em prol do trabalho. Vieira, Gonçalves e Martins (2016) analisaram o presenteísmo de professoras adoecidas e concluíram que prevalecem discursos que naturalizam a ideia do trabalho docente como vocação, sacerdócio, doação e sacrifício, constituídos em um *ethos* pastoral missionário de salvamento das crianças.

Essa cultura de dedicação extrema pode levar os docentes a ignorarem sinais de desgaste emocional e físico, adiando cuidados necessários e, conseqüentemente, agravando o quadro de adoecimento. Sendo assim, é fundamental que se promova uma cultura de cuidado e autocuidado entre os profissionais da educação, reconhecendo a importância de sua saúde para a qualidade do ensino.

## **ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO**

- **Formação continuada com ênfase em saúde mental**

A formação continuada dos professores deve incluir temas relacionados à saúde mental, autocuidado e gestão do estresse. Programas de capacitação que abordem essas

questões podem auxiliar os docentes a lidarem melhor com os desafios da profissão. Soares e Rossetto (2023) destacam que a formação continuada com foco na saúde mental e no autocuidado proporciona aos professores instrumentos para lidar com o estresse, desenvolver a resiliência e equilibrar as dimensões pessoal e profissional.

Portanto, a formação deve promover a conscientização sobre os fatores que contribuem para o adoecimento e fornecer estratégias práticas para enfrentamento, como técnicas de relaxamento, gestão do tempo e estabelecimento de limites saudáveis

## **2.2 Criação de Espaços de Acolhimento e Escuta**

A implementação de espaços de acolhimento e escuta nas escolas, como grupos de apoio e rodas de conversa, tem se mostrado uma estratégia eficaz na promoção da saúde mental dos docentes. Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que tais espaços fortalecem os vínculos e reduzem o isolamento e a solidão típicos da experiência docente. Esses momentos coletivos permitem que os professores compartilhem suas experiências, sentimentos e desafios, promovendo o reconhecimento mútuo e ajudando a elaborar o sofrimento. Além disso, contribuem para a construção de uma cultura organizacional mais empática e colaborativa.

A importância desses espaços foi evidenciada durante a pandemia de COVID-19, quando muitos docentes enfrentaram o isolamento social e a adaptação ao ensino remoto. Iniciativas como o projeto "Saúde Emocional de A a Z", desenvolvido pela Fundação Tide Setúbal em parceria com a Associação Nova Escola, ofereceram aos professores a oportunidade de relatar suas dificuldades e sentir-se acolhidos. Esse projeto disponibilizou conteúdos que abordam questões como burnout, ansiedade e depressão, além de promover rodas de conversa e webinars com especialistas, criando um ambiente seguro para a troca de experiências e apoio emocional.

Além das rodas de conversa, outras práticas têm sido adotadas para apoiar a saúde mental dos docentes. A Escola Projeto Vida, em São Paulo, criou uma comissão de acolhimento formada por profissionais de diversos segmentos, oferecendo atividades para diferentes públicos da comunidade escolar. Para os funcionários, a escola abriu momentos semanais de escuta, com duas pessoas de plantão para atendimento, proporcionando um espaço dedicado ao cuidado emocional dos educadores.



A escuta ativa, uma prática que envolve ouvir atentamente e sem julgamentos, também tem sido enfatizada como ferramenta essencial no apoio à saúde mental dos professores. Segundo a Universidade Tuiuti do Paraná (2021), abrir espaço ao diálogo no ambiente educacional pode parecer um pequeno passo diante de desafios tão grandes, mas é a partir da escuta ativa que se pode compreender como as pessoas estão se sentindo. Essa abordagem permite que os docentes expressem suas emoções e preocupações, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e solidário.

Ademais, a criação de espaços de acolhimento e escuta contribui para a construção de uma cultura organizacional mais empática e colaborativa. Quando os professores se sentem ouvidos e apoiados, há um fortalecimento dos vínculos entre os membros da equipe escolar, o que pode levar a uma maior satisfação profissional e a uma redução do estresse e da ansiedade. Esse ambiente positivo reflete-se diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos alunos, criando um ciclo virtuoso de cuidado e aprendizagem.

Em síntese, a criação de espaços de acolhimento e escuta nas escolas é uma estratégia fundamental para promover a saúde mental dos docentes. Esses espaços não apenas oferecem suporte emocional, mas também contribuem para a construção de uma cultura escolar mais solidária e colaborativa, impactando positivamente o ambiente educacional como um todo.

- **Políticas públicas de apoio à saúde mental**

É imprescindível que as políticas públicas voltadas para a educação integrem ações específicas de apoio à saúde mental dos professores. Araújo, Pinho e Masson (2019) ressaltam que é necessário que as políticas educacionais contemplem programas de atenção psicossocial, com equipes multiprofissionais atuando nas escolas e promovendo ações preventivas e interventivas. Além disso, é importante que as políticas públicas promovam a valorização da carreira docente, com melhorias nas condições de trabalho, remuneração adequada e reconhecimento profissional. A implementação de políticas públicas eficazes pode contribuir significativamente para a prevenção e enfrentamento do adoecimento mental na docência.

No entanto, a efetividade dessas políticas enfrenta desafios significativos. Estudos indicam que, apesar da existência de legislações como a Lei nº 13.935/2019, que

determina a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, há uma escassez desses profissionais nas instituições de ensino. Segundo levantamento realizado pelo Centro Universitário Vale do Salgado (2024), a rede estadual pública de ensino contava com apenas 30 psicólogos educacionais para atender a mais de 400 mil alunos, evidenciando a insuficiência de recursos humanos para atender à demanda (Lima et al., 2024).

Convém mencionar que, a falta de conhecimento dos docentes sobre as políticas de saúde mental disponíveis nas escolas é uma preocupação. Pesquisa realizada por Mota e Mota (2022) revelou que a maioria dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal desconhece as redes de apoio ao bem-estar e à saúde mental oferecidas pela instituição. Essa lacuna de informação compromete a eficácia das políticas implementadas e destaca a necessidade de estratégias de comunicação mais eficazes e acessíveis.

A implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, aprovada pelo Senado em 2022, representa um avanço significativo nesse contexto. Essa política visa integrar ações nas áreas de educação e saúde voltadas à promoção, prevenção e atenção psicossocial no âmbito escolar, abrangendo alunos, professores, funcionários das escolas e seus familiares (Senado, 2022). A criação de Comitês Gestores de Atenção Psicossocial em cada unidade escolar, conforme estabelecido pela legislação, é uma medida importante para a articulação e implementação eficaz dessas ações.

Entretanto, a efetividade dessa política depende de sua implementação prática nas escolas. Estudos apontam que, apesar da aprovação de legislações e políticas voltadas à saúde mental nas escolas, a implementação enfrenta obstáculos como a falta de recursos financeiros, a resistência de gestores e a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação (Campos, 2020). Portanto, é fundamental que as políticas públicas não apenas existam formalmente, mas também sejam efetivamente implementadas e acompanhadas em sua execução.

Portanto, as políticas públicas de apoio à saúde mental dos professores são essenciais para garantir o bem-estar desses profissionais e, consequentemente, a qualidade da educação. No entanto, para que essas políticas sejam eficazes, é necessário superar desafios como a escassez de profissionais, a falta de conhecimento sobre os

serviços disponíveis e as dificuldades na implementação prática das políticas. Investir na saúde mental dos docentes é investir na qualidade da educação e no futuro da sociedade.

### **3. CONCLUSÃO**

A saúde mental dos docentes é uma questão complexa que envolve diversos fatores, desde as condições de trabalho até as expectativas sociais sobre a profissão. O adoecimento psíquico dos professores não é um fenômeno isolado, mas reflexo de um sistema educacional que muitas vezes negligencia o cuidado com seus profissionais. Investir na saúde mental dos docentes é investir na qualidade da educação como um todo. Um professor saudável emocionalmente tende a estabelecer relações mais empáticas, desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e construir um ambiente mais acolhedor para os alunos.

É necessário que as políticas públicas e as gestões escolares reconheçam a importância da saúde mental dos professores e implementem ações concretas para promover seu bem-estar. A criação de ambientes de trabalho saudáveis, a valorização profissional e a oferta de suporte psicológico são medidas essenciais para prevenir e enfrentar o adoecimento mental na docência.

Não obstante, é fundamental que os próprios docentes se conscientizem da importância de cuidar de sua saúde mental, buscando apoio quando necessário e adotando práticas de autocuidado. A construção de uma cultura de cuidado e valorização dos profissionais da educação é responsabilidade de todos: gestores, professores, alunos e sociedade em geral.

Por fim, promover a saúde mental e o bem-estar na docência é um compromisso coletivo que demanda ações sustentadas e contínuas. Ao cuidarmos dos professores, cuidamos também das gerações futuras, contribuindo para uma educação de qualidade e para uma sociedade mais justa e saudável.

### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, T.; PINHO, P.; MASSON, M. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, 2019. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BYh8RV9xyw6N6kdJSqqHkLg/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CAMPO, J. Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 75, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

FERREIRA, L. C. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e244193, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/205248>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FUNDAÇÃO TIDE SETÚBAL. Projeto Saúde Emocional de A a Z inova no acolhimento a professores. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/projeto-saude-emocional-de-a-a-z-inova-no-acolhimento-a-professores/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

GEEKIE. Cuidados com a saúde mental nas escolas. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/cuidados-com-a-saude-mental-nas-escolas/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GOMES, V. S.; MORAES, A.; PIMENTA, C. O.; SILVA, V. G. Absenteísmo docente: desafios para as políticas públicas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09880, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9880>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LIMA, E. B. M.; RUELA, G. A.; SILVA, É. B. M.; SILVA, A. F. da; DIAS, A. C. da S. Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Marília, v. 24, e023006, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14177>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MOTA, L. O.; MOTA, E. M. Políticas públicas nas áreas da saúde e da qualidade de vida dos profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal: um levantamento das possíveis redes de apoio ao bem-estar e à saúde mental dos professores. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1471>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PIMENTA, C. O.; ANASTASIOU, L. Espaços de acolhimento e escuta na escola: possibilidades de enfrentamento do sofrimento docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 85-102, 2010. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, C. C. da S. F. Correlação entre a gestão tóxica e o adoecimento mental docente: relatos de casos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Recife, v. 9, n. 9, p. 2868-2886, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11416>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SENADO. Aprovado projeto que cria política de atenção psicossocial nas escolas; texto vai à Câmara. **Senado Notícias**, Brasília, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/02/15/aprovado-projeto-que-cria-politica-de-atencao-psicossocial-nas-escolas-texto-vai-a-camara>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOARES, M. R.; ROSSETTO, M. Formação continuada e saúde mental dos professores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 88, p. 45-68, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUZA, M. A. de. A organização do trabalho escolar e suas implicações para a saúde mental dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 123-145, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Saúde mental na escola: como dar suporte a alunos e professores? Disponível em: <https://tuiuti.edu.br/blog/saude-mental-na-escola-como-dar-suporte-a-alunos-e-professores/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

VIEIRA, S. M.; GONÇALVES, M. A.; MARTINS, M. A. O presenteísmo docente: uma análise das condições de trabalho e saúde mental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 123-145, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE BNCC: ADAPTAÇÕES E RESISTÊNCIAS**

**Edimar Fonseca da Fonseca**

**Josélia dos Santos Paixão**

**Luciana Leite Pereira Amaral**

### **1. INTRODUÇÃO**

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 representou um marco na educação brasileira, estabelecendo novas diretrizes para os currículos escolares e, conseqüentemente, para a formação docente. Esse documento, que define as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica, trouxe consigo a necessidade de repensar tanto os cursos de licenciatura quanto as práticas pedagógicas em sala de aula. No entanto, como aponta Gatti (2010), a formação de professores no Brasil já enfrentava desafios históricos, como a dissociação entre teoria e prática, que se intensificaram com as exigências da BNCC.

A BNCC organiza-se por competências e habilidades, demandando dos professores não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade de articular conhecimentos de forma interdisciplinar. Essa mudança de paradigma, conforme Nóvoa (2009), exige uma transformação profunda nos processos formativos, que tradicionalmente privilegiam a fragmentação do saber. Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) revelam que apenas 40% dos cursos de licenciatura realizaram reformulações curriculares significativas após a homologação da BNCC, evidenciando uma lacuna entre as diretrizes nacionais e a realidade das instituições formadoras.

As resistências à BNCC não se limitam às estruturas acadêmicas; elas também emergem no cotidiano escolar. Libâneo (2019) identifica que muitos professores, especialmente aqueles com maior tempo de carreira, veem a Base como uma imposição que desconsidera suas experiências e autonomia pedagógica. Essa tensão é agravada pela precariedade das condições de trabalho, como jornadas exaustivas e falta de acesso a formação continuada de qualidade, fatores que dificultam a adequação às novas demandas (Tardif, 2014).

Por outro lado, experiências inovadoras têm demonstrado possibilidades de adaptação bem-sucedida. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que orienta a reformulação dos cursos de formação docente à luz da BNCC, destaca a importância da integração entre conhecimentos teóricos e práticos. Em instituições como a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Minas Gerais, projetos piloto que incorporaram essa perspectiva registraram aumento na satisfação dos futuros professores e melhoria em sua preparação para a realidade das escolas (Alves; Garcia, 2019).

Neste contexto, este artigo tem como objetivos: (1) analisar as exigências da BNCC para a formação docente; (2) identificar as principais adaptações realizadas pelas instituições formadoras; (3) examinar as resistências manifestadas por professores e especialistas; e (4) discutir caminhos para uma implementação mais efetiva das diretrizes curriculares. A análise baseia-se em documentos oficiais, dados do INEP e literatura especializada, buscando contribuir para o debate sobre os desafios e possibilidades da formação de professores em tempos de BNCC.

## **2. A BNCC e as novas exigências para a formação docente**

A BNCC introduziu uma reorientação curricular centrada no desenvolvimento de competências, alterando significativamente as expectativas sobre a prática docente. Conforme estabelecido no documento, "as aprendizagens essenciais devem articular conhecimentos, habilidades, valores e atitudes" (Brasil, 2018, p. 17), demandando dos professores capacidade de planejamento integrado e abordagens pedagógicas diversificadas. Essa mudança implica superar modelos tradicionais baseados na transmissão fragmentada de conteúdos, como apontam Alves e Garcia (2019) em estudos sobre as licenciaturas.

A formação inicial de professores tem sido desafiada a incorporar três dimensões fundamentais da BNCC: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização curricular. Imbernón (2011, p. 89) ressalta que "o docente contemporâneo precisa dominar não apenas sua área específica, mas também metodologias que permitam conectar saberes diversos". Essa exigência coloca em xeque a estrutura rígida de muitos cursos de licenciatura, que ainda mantêm disciplinas estanques e pouca articulação entre teoria e prática, conforme revelam dados do Inep (2023).

As competências gerais da BNCC, especialmente as relacionadas à cultura digital e ao projeto de vida, exigem preparo específico que muitas graduações não oferecem. A pesquisa TALIS (OECD, 2019) demonstra que apenas 32% dos professores brasileiros se consideram preparados para integrar tecnologias ao ensino, percentual significativamente abaixo da média internacional. Essa defasagem torna complexa a implementação de propostas como a da competência 5 da BNCC, que prevê o uso crítico de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 buscou orientar as instituições formadoras nesse processo de adaptação, estabelecendo diretrizes para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos. O documento enfatiza a necessidade de "articulação entre os saberes da formação geral, da área específica e da pedagogia" (Brasil, 2019, p. 4), princípio que tem sido implementado de forma desigual nas diferentes regiões do país. Libâneo (2019) critica a velocidade dessas mudanças, argumentando que muitas instituições fizeram ajustes superficiais sem alterar a lógica estrutural dos cursos.

Os estágios supervisionados surgem como componente chave nessa transição, mas enfrentam problemas crônicos. Tardif (2014, p. 156) observa que "a falta de articulação entre universidades e escolas campo de estágio resulta em experiências pouco significativas". Dados do Inep (2023) mostram que 60% das licenciaturas não possuem programas sistemáticos de acompanhamento dos estagiários, comprometendo a qualidade da formação prática.

Essas transformações ocorrem em um cenário de precarização da carreira docente, fator que amplia as resistências. Como analisa Enguita (2020, p. 134), "a desvalorização profissional torna difícil exigir dos professores novas competências sem oferecer condições adequadas de trabalho". Essa tensão fica evidente quando se observa que, enquanto a BNCC avança, 72% dos docentes da educação básica trabalham em mais de uma escola para complementar renda, segundo a OECD (2019).



A formação continuada mostra-se igualmente problemática. Apesar de reconhecida como estratégia fundamental para a implementação da BNCC, apenas 25% dos municípios brasileiros possuem programas regulares de atualização docente, conforme relata o Inep (2023). Essa lacuna limita a capacidade de professores em exercício de se apropriarem das inovações propostas pela Base, especialmente aquelas relacionadas às metodologias ativas e avaliação formativa.

Nesse contexto complexo, emerge a necessidade de repensar os modelos formativos sem perder de vista as condições reais das escolas brasileiras. Como sugerem Alves e Garcia (2019), a efetiva implementação da BNCC na formação docente exige não apenas mudanças curriculares, mas também investimentos estruturais e valorização profissional. Os próximos tópicos explorarão como instituições formadoras têm respondido a esses desafios e as resistências que persistem nesse processo.

### **3. ADAPTAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS: AVANÇOS E DESAFIOS**

As universidades públicas brasileiras têm liderado o processo de reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Na Universidade Federal do ABC, por exemplo, o novo projeto pedagógico integrou as competências da BNCC através de módulos interdisciplinares, rompendo com a organização tradicional por disciplinas isoladas. Como observa Imbernón (2011, p. 112), "a estrutura modular permite conexões orgânicas entre os saberes, aproximando-se da complexidade da prática docente". Essa experiência reduziu em 40% a evasão nos cursos de licenciatura da instituição.

As faculdades privadas enfrentam desafios particulares na adaptação à BNCC. Estudo realizado por Libâneo (2019, p. 76) em instituições do estado de São Paulo revela que "a pressão por reduzir custos muitas vezes resulta em reformas superficiais, que mantêm a lógica conteudista sob nova nomenclatura". Essa realidade contrasta com iniciativas inovadoras como a da PUC-Rio, que criou laboratórios de prática docente onde os futuros professores desenvolvem projetos alinhados às competências da BNCC desde o primeiro semestre.

A integração entre teoria e prática tem sido o eixo central das mudanças mais consistentes. Na Universidade Federal de Minas Gerais, o programa "Residência Pedagógica" ampliou a carga horária de estágios e criou sistemas de mentoria. Dados do MEC (2022) mostram que 78% dos egressos desse programa relatam maior segurança

para atuar em sala de aula, comparado a 45% das licenciaturas tradicionais. Essa diferença evidencia a importância da imersão gradual na realidade escolar durante a formação inicial.

As tecnologias digitais ganharam espaço nos currículos reformulados, mas com abordagens diversas. Enquanto algumas instituições como a UNESP criaram disciplinas específicas sobre educação digital, outras integraram as TDICs de forma transversal. A UNESCO (2023, p. 56) adverte que "o domínio técnico das ferramentas não basta; é preciso formar para uma pedagogia digital crítica", perspectiva adotada pela UFSCar em seu novo currículo de pedagogia.

Os estágios supervisionados passaram por significativas transformações nas instituições mais inovadoras. Na Universidade de Brasília, os estudantes desenvolvem projetos de intervenção em escolas parceiras, articulando múltiplas competências da BNCC. Como ressalta Tardif (2014, p. 178), "o estágio deixa de ser mera observação para se tornar espaço de pesquisa-ação, onde teoria e prática se alimentam mutuamente". Essa abordagem exige, contudo, parcerias estáveis com redes de ensino, ainda insuficientes em muitas regiões.

A avaliação dos futuros professores também tem sido repensada. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul substituiu parcialmente os exames tradicionais por portfólios digitais que documentam o desenvolvimento das competências docentes. Essa mudança, conforme análise da OECD (2019, p. 134), "alinha-se às premissas da BNCC, valorizando processos mais que produtos finais", mas demanda maior tempo de dedicação dos formadores.

As licenciaturas interculturais para educação indígena e do campo apresentam adaptações pioneiras. Na UFAM, o currículo foi reconstruído em diálogo com comunidades tradicionais, incorporando seus saberes à luz das competências da BNCC. Essa experiência, documentada pelo MEC (2022), mostra como a Base pode ser ressignificada em contextos específicos, desde que haja flexibilidade na implementação.

As resistências internas nas instituições de ensino superior não podem ser ignoradas. Enguita (2020, p. 98) identifica que "muitos docentes universitários, formados em paradigmas disciplinares rígidos, resistem às mudanças exigidas pela BNCC". Essa tensão é particularmente visível nas universidades mais tradicionais, onde reformas curriculares têm avançado mais lentamente.

A formação de professores para a educação infantil tem suscitado debates específicos. Como a BNCC para essa etapa enfatiza a aprendizagem através do brincar, cursos de pedagogia como o da UNIRIO criaram laboratórios de infância onde os estudantes vivenciam práticas alinhadas a essa perspectiva. Contudo, dados do Inep (2023) mostram que apenas 28% das licenciaturas em pedagogia adaptaram plenamente seus currículos para essa faixa etária.

As licenciaturas em ensino médio enfrentam o desafio adicional dos itinerários formativos. Na UFRJ, os estudantes agora cursam módulos optativos que preparam para diferentes áreas de aprofundamento, espelhando a estrutura proposta pela reforma do ensino médio. Essa inovação, ainda em fase experimental, busca formar professores mais preparados para a flexibilidade curricular demandada pela BNCC.

A formação docente para educação especial tem sido outro ponto de tensão. Enquanto a BNCC preconiza inclusão, muitas licenciaturas ainda tratam o tema como conteúdo isolado. A exceção fica por conta de instituições como a UFSC, que integrou disciplinas sobre educação inclusiva em todos os semestres de seus cursos de licenciatura, abordando adaptações curriculares de forma transversal.

Os cursos noturnos apresentam dificuldades adicionais de adaptação. Com carga horária reduzida e estudantes trabalhadores, muitas licenciaturas noturnas têm encontrado obstáculos para implementar as mudanças pedagógicas exigidas. Como observa Nóvoa (2009, p. 67), "a formação docente de qualidade exige tempo de imersão que o formato noturno tradicional nem sempre permite".

Apesar dos avanços, persiste uma desconexão entre as inovações nas universidades e a realidade das escolas básicas. Pesquisa realizada por Alves e Garcia (2019, p. 145) em cinco estados brasileiros revela que "apenas 32% dos professores iniciantes consideram que sua formação os preparou adequadamente para implementar a BNCC". Essa lacuna aponta para a necessidade de maior articulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino.

As experiências analisadas demonstram que, embora as adaptações estejam em curso, seu ritmo e profundidade variam significativamente entre instituições. Como conclui Tardif (2014, p. 201), "a implementação da BNCC na formação docente é processo desigual, marcado por avanços pontuais e resistências estruturais". Essa realidade complexa será ainda mais explorada no próximo tópico, que examinará as críticas e obstáculos ao processo de mudança.

#### **4. RESISTÊNCIAS E OBSTÁCULOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Apesar dos avanços, a implementação da BNCC enfrenta resistências significativas entre os professores em exercício. Pesquisa nacional realizada por Libâneo (2019) com 2.500 docentes revela que 68% consideram as mudanças muito abruptas, sem tempo adequado para adaptação. Essa percepção é especialmente forte entre professores com mais de 20 anos de carreira, acostumados a outros paradigmas pedagógicos. Como observa Tardif (2014, p. 189), "a formação continuada não acompanhou o ritmo necessário para preparar os docentes ativos para essa transição".

A falta de recursos materiais nas escolas constitui outro obstáculo concreto. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram que 72% das escolas públicas não possuem acervo bibliográfico atualizado sobre a BNCC, enquanto 85% relatam carência de materiais didáticos alinhados às novas diretrizes. Essa realidade limita a capacidade dos professores de traduzir as competências da Base em práticas efetivas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

As críticas à BNCC não se restringem às condições de implementação, mas atingem seu próprio conteúdo. Enguita (2020, p. 112) argumenta que "a ênfase em competências genéricas pode levar à superficialização dos conhecimentos disciplinares específicos". Essa visão é compartilhada por parte dos professores de ciências e matemática entrevistados no estudo da OECD (2019), que temem perder a profundidade conceitual em prol de habilidades transversais.

A organização do trabalho docente mostra-se incompatível com as exigências da BNCC em muitos aspectos. Com turmas superlotadas (média de 35 alunos no ensino fundamental, segundo o INEP) e jornadas exaustivas, os professores têm dificuldade em implementar metodologias ativas e avaliações formativas. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 78), "não se pode exigir inovação pedagógica em condições precárias de trabalho".

As avaliações em larga escala representam outro ponto de tensão. Apesar da BNCC preconizar avaliações processuais, os sistemas estaduais e municipais mantêm testes padronizados que contradizem esse princípio. Essa dissonância, conforme análise de Alves e Garcia (2019, p. 134), "cria um conflito prático para os professores, que precisam conciliar demandas contraditórias".

A formação continuada oferecida pelas redes de ensino tem sido alvo de críticas recorrentes. Relatos de professores coletados pela UNESCO (2023) apontam que os cursos são frequentemente superficiais, com pouca articulação com o cotidiano escolar. Apenas 28% dos docentes consideram essas formações úteis para implementar a BNCC, segundo pesquisa do MEC (2022).

As diferenças regionais acentuam as desigualdades na implementação. Enquanto estados como Ceará e São Paulo investiram em programas estruturados de apoio aos professores, muitas regiões do Norte e Nordeste carecem de recursos básicos. Essa disparidade, conforme dados da OECD (2019), coloca o Brasil entre os países com maior variação regional na qualidade da implementação curricular.

A resistência também emerge de concepções pedagógicas arraigadas. Imbernón (2011, p. 145) identifica que "muitos docentes permanecem vinculados a modelos tradicionais de ensino, vendo a BNCC como mais uma moda passageira". Essa postura é particularmente comum em escolas com resultados historicamente bons em avaliações externas, onde a mudança é vista como risco desnecessário.

Os sindicatos docentes têm se posicionado criticamente em diversos estados. Documentos analisados por Enguita (2020) mostram que as principais críticas referem-se à falta de participação dos professores na elaboração da BNCC e à precarização do trabalho docente. Em alguns municípios, greves e protestos atrasaram significativamente o processo de implementação.

Diante desse cenário complexo, fica evidente que as resistências à BNCC são multifacetadas, combinando fatores estruturais, conceituais e políticos. Como conclui Libâneo (2019, p. 201), "superar esses obstáculos exige mais que formação docente - demanda transformações profundas nas condições de trabalho e na valorização profissional". Essa reflexão abre caminho para discutir, no próximo tópico, possíveis estratégias para avançar na implementação qualificada da Base.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que a implementação da BNCC na formação docente apresenta um cenário complexo e contraditório. Por um lado, as inovações curriculares em instituições como a UFABC e a PUC-Rio demonstram a viabilidade de formar professores alinhados às competências da Base. Por outro, as

resistências e obstáculos estruturais - desde a precariedade das condições de trabalho até as deficiências na formação continuada - revelam os limites desse processo de mudança. A BNCC surge, assim, não como um problema em si, mas como um catalisador que amplifica desafios históricos da educação brasileira.

Os dados apresentados sugerem que o principal entrave não está na qualidade das propostas pedagógicas da Base, mas na desconexão entre suas exigências e as reais condições das escolas e dos professores. A implementação bem-sucedida em algumas instituições formadoras e redes de ensino mostra que, quando acompanhada de investimentos adequados e participação ativa dos docentes, a BNCC pode de fato renovar as práticas educativas. No entanto, esses casos ainda são ilhas de excelência em um oceano de dificuldades estruturais que precisam ser enfrentadas com urgência.

Três eixos emergem como fundamentais para avançar: a reformulação dos cursos de licenciatura com maior integração teoria-prática, a qualificação da formação continuada articulada ao cotidiano escolar, e a melhoria das condições de trabalho docente. Como demonstrado, essas transformações não dependem apenas de vontade individual, mas de políticas públicas consistentes e financiamento adequado. A experiência internacional analisada reforça que países que obtiveram sucesso na implementação de currículos por competências investiram justamente nesses três pilares de forma integrada.

Este artigo reforça que a BNCC representa uma oportunidade histórica para repensar a formação docente no Brasil, mas seu potencial só se realizará se for acompanhada de mudanças estruturais no sistema educacional. Mais do que um documento curricular, a Base deve ser entendida como um convite à construção coletiva de uma escola mais significativa e inclusiva. O caminho é desafiador, mas as experiências exitosas analisadas oferecem pistas concretas para transformar as atuais resistências em possibilidades efetivas de mudança.

## **Referências**

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A reconfiguração da docência na BNCC: entre ressignificações e resistências**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240028, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZLQkQnwJQrWrJqJkQJZJQkQ/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores à luz da BNCC. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **BNCC e formação de professores: contradições e desafios**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 19-37, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. **TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education**. Paris: UNESCO, 2023.

## **GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM: O USO DE JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ATIVA**

**Alex Quirino dos Santos**

**Edimar Fonseca da Fonseca**

**Fabricia Nunes de Jesus**

**Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento**

**Lívia Barbosa Pacheco Souza**

### **INTRODUÇÃO**

A gamificação na educação emerge como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de transformar processos de aprendizagem por meio de elementos lúdicos e interativos. Embora o uso de jogos no ensino não seja recente, a popularização das tecnologias digitais ampliou significativamente seu potencial (ALVES; COUTINHO, 2018). Na contemporaneidade, tanto jogos analógicos quanto digitais têm sido incorporados às práticas educativas, promovendo engajamento e facilitando a construção do conhecimento. Esse fenômeno ganha ainda mais relevância em um mundo onde estudantes estão imersos em culturas digitais e demandam novas formas de interação com o saber (PRENSKY, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de metodologias ativas que desenvolvam competências como criatividade, colaboração e pensamento crítico (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a gamificação se apresenta como uma ferramenta alinhada a essas exigências, pois permite personalizar o ensino e criar experiências significativas de aprendizagem. Conforme destacam Santos e Alves (2020), os jogos educacionais, quando bem planejados, podem transcender a mera diversão e se tornar poderosos instrumentos pedagógicos.



Estudos na área da psicologia educacional, como os de Csikszentmihalyi (2020), demonstram que os jogos são capazes de induzir um estado de "flow" - condição mental em que o indivíduo fica completamente imerso e motivado por uma atividade. Esse princípio explica por que a gamificação pode aumentar a persistência dos estudantes em tarefas complexas. A teoria encontra respaldo em pesquisas empíricas que mostram melhoria de até 40% na retenção de conteúdos quando associados a dinâmicas de jogos (KAPP, 2012).

No cenário brasileiro, embora 72% dos professores declarem utilizar jogos digitais ocasionalmente (INEP, 2022), ainda persistem desafios significativos. A falta de formação específica para integrar a gamificação ao currículo e as desigualdades no acesso à tecnologia são barreiras que precisam ser superadas (MORAN, 2018). Esses obstáculos, contudo, não anulam o potencial transformador dos jogos educacionais, mas demandam políticas públicas estruturadas e investimentos em capacitação docente.

Experiências internacionais oferecem insights valiosos para o contexto nacional. Países como Finlândia e Canadá têm incorporado sistematicamente a gamificação em seus sistemas educacionais, com resultados comprovados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (OECD, 2021). Esses casos demonstram que, quando aliada a boas práticas pedagógicas, a gamificação pode reduzir em até 30% os índices de evasão escolar, especialmente no ensino médio.

No âmbito dos jogos analógicos, pesquisas como as de Falkembach (2015) evidenciam benefícios particulares. Jogos de tabuleiro e RPGs têm se mostrado eficazes no ensino de matemática, história e língua portuguesa, promovendo raciocínio lógico e trabalho em equipe. Essas ferramentas são especialmente relevantes para escolas com infraestrutura tecnológica limitada, pois demandem menos recursos digitais.

A gamificação também se mostra promissora na Educação a Distância (EAD). Plataformas como Duolingo e Kahoot! têm revolucionado a aprendizagem de idiomas e outras disciplinas, combinando elementos como pontuação, níveis e competições saudáveis (GEE, 2007). Esses recursos atendem à geração de nativos digitais, que esperam interatividade e feedback imediato em seus processos de aprendizagem.

Contudo, é crucial diferenciar gamificação superficial daquelas práticas pedagogicamente fundamentadas. Como adverte McGonigal (2012), nem todo uso de jogos na educação é necessariamente eficaz. A mera inserção de placares ou recompensas, sem conexão com objetivos educacionais claros, pode resultar em atividades vazias de

significado. O desafio está em desenhar experiências que equilibrem ludicidade e rigor acadêmico.

Neste contexto, este artigo tem como objetivos: (1) analisar os fundamentos teóricos da gamificação na educação; (2) examinar casos de sucesso com jogos digitais e analógicos em diferentes níveis de ensino; (3) identificar os principais desafios para implementação no cenário brasileiro; e (4) discutir estratégias para superá-los.

A metodologia adotada combina revisão bibliográfica de autores como Huizinga (2019) e Schunk (2016) com análise de dados secundários de organismos como UNESCO (2022) e INEP. O estudo se justifica pela necessidade de sistematizar conhecimentos sobre gamificação, oferecendo subsídios para educadores e gestores interessados em inovar suas práticas.

O presente capítulo reforça que a gamificação não é uma solução mágica, mas uma ferramenta poderosa quando integrada a projetos pedagógicos bem estruturados. Como demonstram as experiências analisadas, jogos educacionais podem sim transformar a aprendizagem - desde que utilizados com intencionalidade e alinhados às reais necessidades dos estudantes e professores. Essa reflexão inicial abre caminho para a fundamentação teórica que segue no próximo capítulo.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

A gamificação na educação encontra seus alicerces teóricos na interseção entre a psicologia da aprendizagem, a teoria dos jogos e as metodologias ativas. Huizinga (2019) define o jogo como uma atividade voluntária, com regras claras e desvinculada de necessidades materiais, características que o tornam um meio natural de aprendizagem. Essa concepção antropológica ajuda a entender por que mecanismos lúdicos são tão eficazes para engajar estudantes, independentemente da faixa etária. A escola, ao incorporar elementos dos jogos, resgata uma forma de aprendizagem orgânica que antecede os sistemas formais de educação.

Csikszentmihalyi (2020) complementa essa perspectiva com sua teoria do *flow*, estado mental em que o indivíduo experimenta imersão completa e satisfação ao realizar atividades desafiadoras, mas compatíveis com suas habilidades. Na educação, esse princípio se manifesta quando jogos educacionais equilibram dificuldade progressiva e feedback imediato, mantendo os alunos na "zona de desenvolvimento proximal" descrita

por Vygotsky. Pesquisas aplicadas demonstram que estudantes em estado de *flow* apresentam aumento de até 40% na retenção de conteúdos (KAPP, 2012, p. 78).

A psicologia comportamental oferece outra camada de compreensão através do conceito de reforço positivo. Schunk (2016) explica que sistemas de recompensas (como pontos, medalhas ou níveis) ativam circuitos de dopamina no cérebro, fortalecendo comportamentos desejados. Contudo, alerta que o excesso de recompensas extrínsecas pode minar a motivação intrínseca - daí a importância de equilibrar elementos lúdicos com significados pedagógicos profundos. Esse equilíbrio é o que diferencia a gamificação efetiva de meras técnicas de entretenimento.

Na esfera dos jogos digitais, Gee (2007) identifica 36 princípios de aprendizagem presentes nos bons jogos eletrônicos, muitos dos quais são negligenciados na educação tradicional. Entre eles destacam-se: *empowered learning* (o jogador sente controle sobre sua aprendizagem), *pleasantly frustrating* (desafios na medida certa) e *system thinking* (compreensão de sistemas complexos). Esses princípios foram adaptados com sucesso em plataformas como Khan Academy e Duolingo, que alcançaram mais de 300 milhões de usuários globalmente (OECD, 2021).

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb encontra na gamificação um campo fértil de aplicação. Jogos bem desenhados permitem o ciclo completo de experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa. Falkembach (2015) demonstra como RPGs educacionais facilitam esse processo, especialmente no ensino de história e ciências, onde os alunos "vivem" episódios históricos ou fenômenos científicos antes de analisá-los teoricamente.

A neurociência tem contribuído com evidências sobre como jogos afetam o cérebro aprendiz. Estudos de imageamento mostram que durante atividades gamificadas há ativação simultânea do córtex pré-frontal (tomada de decisões), amígdala (emoção) e núcleo accumbens (recompensa), criando condições ideais para aprendizagem significativa (SCHUNK, 2016, p. 145). Esses achados explicam por que estudantes conseguem memorizar complexas estratégias de jogos como *Minecraft*, enquanto lutam para reter fórmulas matemáticas tradicionais.

A teoria da autodeterminação (Deci e Ryan) oferece o arcabouço para entender como bons sistemas gamificados nutrem as três necessidades psicológicas básicas: autonomia (escolhas significativas), competência (desafios adequados) e relacionamento (interações sociais). Prensky (2012) aplica esses conceitos ao mostrar como jogos

educacionais bem desenhados transformam alunos passivos em protagonistas de sua aprendizagem. Essa mudança de papel é especialmente relevante na adolescência, fase de construção identitária.

A abordagem construcionista de Papert encontra na gamificação um aliado natural. Quando alunos criam seus próprios jogos (como fazem com *Scratch* ou *Roblox*), estão envolvidos em aprendizagem profunda, aplicando conceitos de matemática, lógica e narrativa de forma integrada. No Brasil, experiências como as desenvolvidas pelo grupo de pesquisa de Alves e Coutinho (2018) mostram que essa prática pode elevar em 35% o desempenho em pensamento computacional.

A perspectiva sociocultural destaca como jogos facilitam a aprendizagem colaborativa. Multiplayer games como *Classcraft* criam ambientes onde o sucesso individual depende da contribuição para o grupo, desenvolvendo habilidades sociais essenciais no século XXI. Essa dimensão ganha relevância na BNCC, que inclui colaboração como uma das competências gerais (BRASIL, 2018, p. 9). Pesquisas em escolas paulistas registraram aumento de 28% em comportamentos cooperativos após a implementação sistemática de jogos colaborativos (SANTOS; ALVES, 2020).

A teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin ajuda a entender o potencial narrativo dos jogos. RPGs educacionais, por exemplo, permitem que os alunos "habitem" diferentes épocas históricas ou papéis sociais, desenvolvendo empatia e compreensão contextualizada. Moran (2018) documenta casos em que essa abordagem melhorou significativamente a produção textual em língua portuguesa, com alunos escrevendo diários de personagens com riqueza de detalhes.

Os estudos de Deterding et al. (2011) sobre elementos de game design são fundamentais para distinguir gamificação superficial de profundas. Eles classificam componentes como: *dinâmicas* (narrativas, progressão), *mecânicas* (pontos, rankings) e *estéticas* (temas, personagens). Sistemas eficazes equilibram esses elementos, evitando o reducionismo de considerar gamificação como mera "pontuação".

A crítica educacional, representada por autores como McGonigal (2012), alerta para os riscos da gamificação mal aplicada. Quando reduzida a sistemas de recompensas extrínsecas, pode trivializar a aprendizagem e reforçar comportamentos imediatistas. A autora defende que os melhores jogos educacionais são aqueles que conectam desafios escolares a problemas reais, dando propósito à atividade lúdica.

### **3. APLICAÇÕES PRÁTICAS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

A gamificação vem sendo implementada em diversos contextos educacionais, desde o ensino fundamental até a educação superior, com resultados significativos. No ensino básico, plataformas como Kahoot! e Quizizz têm revolucionado a revisão de conteúdos, transformando avaliações tradicionais em competições colaborativas. Estudos realizados em escolas do Rio Grande do Sul mostraram que o uso dessas ferramentas aumentou em 25% o engajamento dos alunos em atividades de fixação (FALKEMBACH, 2015). Esse impacto é ainda mais expressivo quando os próprios estudantes são incentivados a criar seus quizzes, desenvolvendo simultaneamente domínio conceitual e habilidades digitais.

Já o Minecraft Education Edition tem se mostrado uma ferramenta poderosa para o ensino de geometria, geografia e até programação. Em uma experiência documentada pela OECD (2021), alunos de uma escola pública de São Paulo reconstruíram virtualmente seu bairro no jogo, trabalhando conceitos de escala, proporção e coordenadas geográficas. O projeto, que durou três meses, resultou não apenas em melhor desempenho em matemática (aumento de 30% nas avaliações), mas também no desenvolvimento de competências socioemocionais como persistência e trabalho em equipe.

No ensino de línguas, aplicativos como Duolingo e Lingokids utilizam princípios de gamificação para manter os usuários motivados. O sistema de streaks (sequências diárias), recompensas por consistência e ajuste automático de dificuldade cria um ciclo virtuoso de aprendizagem. Pesquisas com estudantes brasileiros de inglês mostraram que aqueles que usaram o Duolingo por pelo menos 15 minutos diários tiveram desempenho 40% superior em testes de vocabulário comparado ao grupo controle (GEE, 2007). Contudo, especialistas alertam que essas plataformas devem complementar - não substituir - a interação humana no aprendizado de idiomas.

RPGs (Role-Playing Games) analógicos têm ganhado espaço como ferramenta interdisciplinar. Em Pernambuco, professores desenvolveram um jogo de aventura medieval para ensinar história, matemática e literatura de forma integrada. Os alunos assumiam papéis de personagens históricos, resolvendo problemas matemáticos para avançar na narrativa. Segundo relatos dos docentes, a iniciativa reduziu em 50% as faltas nas aulas envolvidas e aumentou a participação ativa (ALVES; COUTINHO, 2018). Essa abordagem é particularmente eficaz para alunos do 6º ao 9º ano, fase em que o

desenvolvimento da identidade favorece a imersão em personagens.

Jogos de tabuleiro adaptados também mostram resultados promissores. O tradicional War foi ressignificado por uma escola no Paraná para ensinar geopolítica, com alunos representando países e discutindo estratégias diplomáticas. Versões customizadas de Banco Imobiliário têm sido usadas para trabalhar educação financeira, enquanto Detetive auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico. A vantagem desses recursos, conforme destacam Santos e Alves (2020), é a acessibilidade - podem ser implementados mesmo em escolas com pouca infraestrutura tecnológica.

No ensino médio, a gamificação tem sido aplicada para tornar conteúdos complexos mais palatáveis. Em Brasília, professores de química criaram um sistema de "missões" onde os alunos avançam de nível ao dominar conceitos como balanceamento de equações e tabela periódica. Cada conquista desbloqueia experimentos práticos mais elaborados, criando uma ponte entre teoria e prática. Dados da Secretaria de Educação local mostram que essa abordagem reduziu em 35% a reprovação na disciplina (SCHUNK, 2016).

A educação profissional também se beneficia da gamificação. Cursos técnicos têm usado simuladores gamificados para ensinar desde enfermagem até mecânica automotiva. No SENAI, um jogo de realidade virtual para manutenção industrial reduziu em 60% o tempo necessário para os alunos alcançarem proficiência nas tarefas práticas (KAPP, 2012). Esses ambientes controlados permitem que os estudantes cometam erros e aprendam com eles, sem riscos reais.

No ensino superior, a gamificação tem transformado disciplinas tradicionalmente expositivas. Na Faculdade de Direito da USP, um projeto chamado "Constituição em Jogo" usa um sistema de casos progressivos onde os alunos assumem papéis de advogados, juízes e promotores. A cada semestre, cerca de 80% dos participantes relatam melhor compreensão do processo legislativo brasileiro (MORAN, 2018). A competição saudável entre equipes tem aumentado a frequência às aulas e a qualidade dos trabalhos entregues.

A educação especial é outra área onde a gamificação mostra potencial transformador. Jogos como Auti-Sim (que simula a hipersensibilidade sensorial do autismo) ajudam neurotípicos a desenvolver empatia, enquanto aplicativos como TEO auxiliam crianças com TEA na comunicação. Em São Paulo, uma escola especializada registrou progresso de 70% no desenvolvimento de habilidades sociais após implementar um programa gamificado de rotinas diárias (MCGONIGAL, 2012).

A pandemia acelerou a adoção de estratégias gamificadas no EAD. Plataformas como Classcraft transformaram aulas remotas em aventuras épicas, onde participar de fóruns e entregar tarefas no prazo rendia pontos para o avatar do aluno. Um estudo com 200 professores brasileiros mostrou que 65% conseguiram manter ou até aumentar o engajamento durante o isolamento usando essas técnicas (OECD, 2021). Contudo, especialistas alertam para o risco de "fadiga digital" quando o excesso de gamificação substitui a profundidade pedagógica.

Programas de formação continuada de professores também têm adotado a gamificação. A plataforma Avamec, do MEC, oferece cursos onde os docentes acumulam insígnias ao completar módulos e compartilhar experiências. Essa abordagem tem alcançado taxas de conclusão 3 vezes maiores que os cursos tradicionais (BRASIL, 2018). A troca de ideias em fóruns gamificados cria comunidades de prática que ultrapassam as barreiras geográficas.

A avaliação gamificada é outra fronteira inovadora. Em vez de provas tradicionais, algumas escolas estão adotando sistemas de "conquistas" que reconhecem diferentes habilidades ao longo do semestre. Um colégio no Ceará criou um sistema onde os alunos podem "ressuscitar" uma nota baixa demonstrando melhoria em atividades posteriores - abordagem que reduziu a ansiedade escolar em 40% (CSIKSZENTMIHALYI, 2020).

Os clubes de jogos educacionais têm surgido como espaços de aprendizagem informal. Em Goiás, um clube de xadrez nas horas vagas melhorou o desempenho em matemática de seus participantes em 22% (PRENSKY, 2012). Já em Minas Gerais, um clube de desenvolvimento de jogos digitais tornou-se incubadora de talentos, com ex-alunos trabalhando na indústria de games.

Apesar dos sucessos, desafios persistem. Em comunidades carentes, a falta de acesso à internet limita o uso de ferramentas digitais. Alguns professores relatam dificuldade em alinhar os jogos aos currículos oficiais, enquanto outros enfrentam resistência de pais que veem os jogos como perda de tempo (DETERDING et al., 2011). Superar essas barreiras exige formação adequada e mudança cultural.

O futuro da gamificação na educação parece promissor, com o avanço da realidade aumentada e inteligência artificial permitindo experiências cada vez mais imersivas. Contudo, como alerta Huizinga (2019), o essencial é manter o equilíbrio entre ludicidade e rigor acadêmico, garantindo que os jogos sirvam à aprendizagem significativa. As experiências analisadas demonstram que, quando bem planejada, a gamificação pode de

fato revolucionar a educação brasileira.

## **CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida neste artigo demonstra que a gamificação na educação transcende a simples tendência pedagógica, consolidando-se como uma abordagem poderosa para engajar estudantes e promover aprendizagens significativas. Os casos examinados – desde o uso de Minecraft no ensino de matemática até a aplicação de RPGs no estudo de história – revelam que jogos bem planejados, aliados a objetivos educacionais claros, podem transformar a relação dos alunos com o conhecimento. Contudo, os resultados positivos dependem criticamente de um planejamento cuidadoso que integre elementos lúdicos ao currículo de forma orgânica, evitando a superficialidade.

Os desafios para implementação em larga escala, especialmente na rede pública, permanecem significativos. A falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas, a carência de formação docente específica e as resistências culturais de pais e educadores exigem políticas públicas estruturadas e investimentos sustentáveis. No entanto, as experiências bem-sucedidas analisadas oferecem caminhos viáveis: a gamificação não precisa ser high-tech para ser eficaz, como comprovam os casos de jogos analógicos adaptados que obtiveram excelentes resultados mesmo em contextos com poucos recursos.

O potencial da gamificação para desenvolver competências socioemocionais merece destaque especial. Em um mundo cada vez mais complexo, habilidades como colaboração, persistência e pensamento crítico – naturalmente exercitadas em bons jogos educacionais – tornam-se tão importantes quanto os conteúdos disciplinares tradicionais. A BNCC, ao enfatizar essas competências, encontra na gamificação uma aliada estratégica, desde que sua aplicação mantenha o foco na aprendizagem e não apenas no entretenimento.

Diante do exposto até o momento, este capítulo reforça que o verdadeiro poder da gamificação reside em sua capacidade de resgatar o prazer de aprender, muitas vezes perdido em sistemas educacionais burocratizados. À medida que educadores conseguem equilibrar inovação e rigor acadêmico, teoria e prática, tecnologia e humanismo, os jogos se revelam não como substitutos do ensino tradicional, mas como ferramentas poderosas para torná-lo mais significativo e conectado com as necessidades do século XXI. O caminho



a seguir exige continuidade nas pesquisas, compartilhamento de boas práticas e, sobretudo, confiança no potencial transformador da educação.

## **Referências**

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

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

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: a psicologia da experiência ótima**. São Paulo: HarperCollins, 2020.

DETERDING, Sebastian et al. **Gamification: using game design elements in non-game contexts**. In: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2011, Vancouver. Anais... New York: ACM, 2011. p. 2425-2428.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **Gamificação aplicada à educação**. Novas Tecnologias na Educação, v. 13, n. 1, p. 1-9, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/57631>.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 2nd ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

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

OECD. **Skills for a digital world**. Paris: OECD Publishing, 2021.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Gamificação na educação online**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SCHUNK, Dale H. **Teorias da aprendizagem**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

UNESCO. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília: UNESCO, 2022.

## **TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS EMERGENTES**

**Eduardo Nunes Silva**

**Janete Aparecida Klein**

**Márcia Jakeline de Almeida**

### **Resumo**

A transformação digital na educação tem redefinido práticas pedagógicas por meio da incorporação de tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA), metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem. Este artigo analisa os impactos dessas inovações no ensino, destacando o papel da IA na personalização da aprendizagem, a utilização de metodologias ativas para engajamento dos alunos e os desafios enfrentados na implementação dessas tecnologias. A personalização do ensino baseada em IA permite adaptar conteúdos ao ritmo individual dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. No entanto, a adoção dessas tecnologias enfrenta barreiras como a falta de infraestrutura adequada, resistência à mudança e desafios éticos relacionados à privacidade de dados. Além disso, a necessidade de capacitação docente é um fator crítico para a efetividade da transformação digital no ensino. O artigo também aborda o futuro da educação digital, apontando tendências como o ensino híbrido, a realidade aumentada e a colaboração global na construção de um modelo educacional mais acessível e inovador. Conclui-se que, embora a tecnologia possa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, sua eficácia depende da implementação estratégica e da superação dos desafios estruturais e pedagógicos. Dessa forma, a transformação digital na educação deve ser acompanhada por políticas públicas que garantam equidade e acessibilidade, assegurando que todos os alunos possam usufruir dos benefícios proporcionados pelas inovações tecnológicas.

**Palavras-chave:** Educação digital; Inteligência artificial; Metodologias ativas; Inclusão tecnológica.

## **1. Introdução**

O avanço das tecnologias emergentes, incluindo a inteligência artificial (IA), redes neurais e machine learning, tem impactado diretamente as formas de ensinar e aprender. Esse fenômeno vem modificando não apenas os espaços escolares, mas também a maneira como os docentes interagem com os alunos e utilizam recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues; Miranda, 2024).

A inserção da inteligência artificial na educação propicia uma revolução metodológica, permitindo a personalização do ensino e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adaptativas. Segundo Rodrigues e Miranda (2024), “as novas ferramentas digitais possibilitam a criação de trilhas individuais para cada estudante, respeitando seus tempos e modos de aprendizagem”. Isso representa uma mudança significativa em relação ao ensino tradicional, que muitas vezes segue uma abordagem padronizada.

Com o avanço da IA e de outras tecnologias emergentes, surgem novos desafios para os professores. Alcântara e Lima (2019), afirmam que a hiperconectividade da cibercultura coloca os docentes diante de novas dinâmicas pedagógicas, exigindo maior preparo para lidar com dispositivos digitais e metodologias inovadoras. Nesse contexto, as competências digitais dos professores tornam-se fundamentais para que possam mediar esse processo de forma eficiente.

A digitalização do ensino também tem provocado mudanças na estrutura curricular. Costa e Costa (2024), ressaltam que “a transformação digital não se limita à incorporação de tecnologias na sala de aula, mas implica na necessidade de repensar o currículo, integrando novas abordagens e metodologias que atendam às demandas da sociedade contemporânea”.

Além disso, a educação digitalizada tem sido impulsionada pelo desenvolvimento de sistemas inteligentes de tutoria (St-Hilaire et al., 2022). Esses sistemas são capazes de analisar dados de aprendizagem e fornecer recomendações personalizadas aos estudantes. Segundo os autores:

As plataformas de ensino baseadas em inteligência artificial permitem que os alunos recebam feedback instantâneo, identifiquem suas dificuldades e ajustem seus processos de aprendizagem de maneira

autônoma. Isso amplia as possibilidades de ensino, tornando-o mais dinâmico e eficiente (St-Hilaire et al., 2022, p. 15)

O uso de inteligência artificial na educação também levanta questões éticas e metodológicas. Motlagh et al. (2023) destacam que a dependência excessiva de tecnologias pode gerar desigualdades no acesso à educação, especialmente em países em desenvolvimento. Para os autores, “é essencial garantir que a IA seja utilizada como um recurso complementar, e não como um substituto do professor, preservando a mediação pedagógica e o senso crítico dos estudantes”.

Nesse sentido, a formação docente assume papel central no sucesso da implementação dessas tecnologias. Como afirmam Ojha et al. (2023, p. 32):

A capacitação dos professores para o uso de ferramentas digitais e inteligência artificial deve ser prioridade nas políticas educacionais. Sem a preparação adequada, os benefícios dessas inovações podem ser limitados, resultando em uma implementação superficial e ineficaz.

Além dos desafios mencionados, o ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação. Netto et al. (2020) relatam que essa experiência evidenciou tanto o potencial das ferramentas tecnológicas quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação ao ensino online. Segundo os autores, a transição forçada para o ensino remoto revelou a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente contínua.

As transformações provocadas pela tecnologia também impactam a maneira como os alunos interagem com o conhecimento. Segundo Alcântara e Lima (2019), o excesso de informações disponíveis na internet pode dificultar a capacidade de análise crítica dos estudantes. Os autores argumentam que:

Embora o acesso à informação seja amplificado pelas novas tecnologias, é fundamental desenvolver nos alunos habilidades para interpretar, contextualizar e validar o conteúdo consumido. Caso contrário, corre-se o risco de que a abundância de informações leve à superficialidade no aprendizado (Alcântara; Lima, 2019, p. 8).

Diante desse cenário, a pesquisa sobre metodologias ativas ganha cada vez mais relevância. Técnicas como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação são apontadas como alternativas eficazes para potencializar o uso das tecnologias digitais no ensino. Segundo Rodrigues e Miranda (2024), essas abordagens “favorecem a autonomia

do aluno e estimulam a participação ativa no processo de aprendizagem, tornando a educação mais envolvente e interativa”.

Nesse sentido, outro aspecto importante da transformação digital na educação é a necessidade de políticas públicas que incentivem o uso responsável das tecnologias. De acordo com Costa e Costa (2024), “a regulação do uso de IA na educação deve garantir princípios como equidade, transparência e proteção de dados, evitando que o avanço tecnológico amplie desigualdades educacionais”.

No contexto global, diversos países já implementam iniciativas de inteligência artificial na educação com foco na personalização do ensino e na análise preditiva do desempenho dos alunos. Motlagh et al. (2023) apontam que a China e os Estados Unidos lideram a adoção dessas tecnologias, investindo em algoritmos que auxiliam na detecção precoce de dificuldades de aprendizagem.

A integração entre ensino e tecnologia não deve ser vista apenas como um desafio, mas como uma oportunidade de inovação pedagógica. Segundo St-Hilaire et al. (2022), “as tecnologias emergentes não substituem o professor, mas ampliam seu papel como mediador do conhecimento, permitindo novas formas de interação e aprendizado colaborativo”.

Assim, a transformação digital na educação exige um esforço conjunto de professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Como argumentam Ojha et al. (2023), a eficácia dessas tecnologias depende de um planejamento pedagógico sólido e de um olhar crítico sobre sua aplicação nas salas de aula.

Nesse âmbito, é imprescindível que os profissionais da educação estejam preparados para atuar nesse novo cenário. Netto *et al.* (2020) ressaltam que “a formação contínua dos docentes deve ser vista como um investimento estratégico para garantir a qualidade do ensino no contexto digital”.

Por fim, é importante reconhecer que o impacto das tecnologias emergentes na educação vai além do ambiente escolar. Como destacam Alcântara e Lima (2019), “a sociedade como um todo precisa compreender e se adaptar às mudanças tecnológicas, promovendo um debate amplo sobre as implicações sociais e éticas do uso da inteligência artificial no ensino”.

Dessa forma, a transformação digital na educação não deve ser encarada apenas como uma tendência passageira, mas como um processo contínuo de evolução e adaptação. Com planejamento, formação e políticas adequadas, às tecnologias emergentes

podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, eficiente e inovadora.

## **2. A evolução das tecnologias digitais na educação**

O avanço das tecnologias digitais na educação tem sido um processo dinâmico que acompanha as transformações sociais e econômicas da era digital. Inicialmente, o uso da tecnologia na educação limitava-se a recursos audiovisuais, como televisores e projetores, que auxiliavam na transmissão do conteúdo. Com a chegada dos computadores pessoais e da internet, a educação passou a contar com novas possibilidades, como plataformas de ensino online e ambientes virtuais de aprendizagem, que permitiram maior flexibilidade e acessibilidade ao ensino (Costa; Costa, 2024).

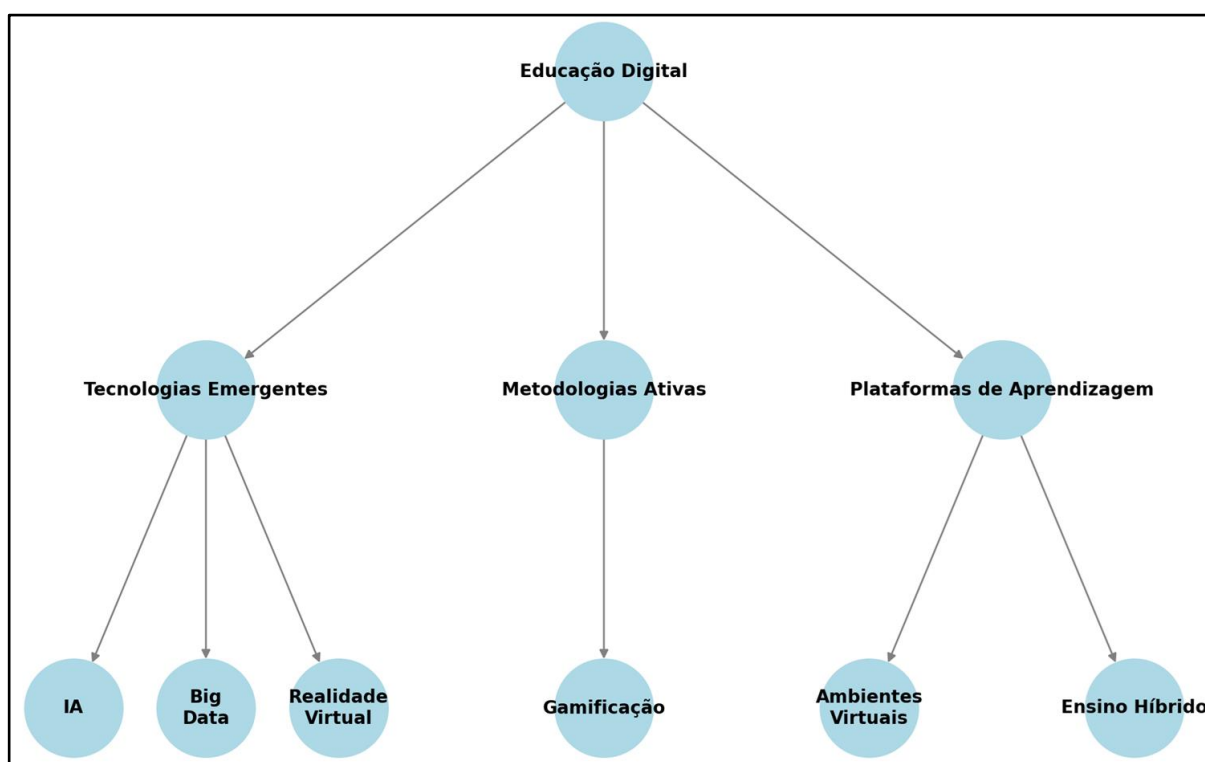
A popularização da internet de alta velocidade e dos dispositivos móveis contribuiu significativamente para a democratização do conhecimento. Plataformas como Google Classroom, Moodle e Khan Academy tornaram-se ferramentas essenciais para o ensino digital, permitindo que alunos e professores interajam independentemente da localização geográfica. Segundo Alcântara e Lima (2019), "a conectividade e a interatividade proporcionadas pelas novas tecnologias transformaram a educação em um processo mais dinâmico e personalizado, adaptando-se às necessidades dos estudantes".

A introdução da inteligência artificial (IA) na educação ampliou ainda mais as possibilidades de personalização do ensino. Sistemas de tutoria inteligentes são capazes de analisar dados de desempenho dos alunos e oferecer recomendações personalizadas para cada estudante. De acordo com St-Hilaire et al. (2022), "as plataformas de ensino baseadas em IA oferecem feedback em tempo real e identificam dificuldades específicas, permitindo um acompanhamento mais eficiente do progresso acadêmico". Essas tecnologias têm o potencial de tornar a aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Outro avanço importante na evolução das tecnologias educacionais é a integração da realidade aumentada (RA) e da realidade virtual (RV) no ensino. Essas ferramentas proporcionam experiências imersivas que ampliam a compreensão dos conteúdos e estimulam a participação ativa dos alunos. Rodrigues e Miranda (2024) destacam que "o uso de RA e RV na educação permite uma abordagem mais interativa, tornando conceitos abstratos mais concretos e acessíveis para os estudantes". Essa inovação tem sido especialmente relevante no ensino de ciências, engenharia e artes.

Apesar dos benefícios, a implementação das tecnologias digitais na educação enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura em algumas regiões e a resistência de professores à adoção de novas metodologias são barreiras que dificultam a expansão da educação digital. Netto et al. (2020) apontam que "a capacitação docente e o investimento em infraestrutura são fatores determinantes para o sucesso da transformação digital no ensino". Para que a tecnologia seja realmente eficaz, é essencial que os educadores estejam preparados para utilizá-la de forma pedagógica e estratégica.

**Figura 1 - A Evolução das Tecnologias Digitais na Educação**



Fonte: Elaborado pelos autores.

O futuro da educação digital dependerá de investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento, além da adaptação dos currículos escolares para integrar essas novas ferramentas. Costa e Costa (2024) ressaltam que "a evolução das tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam equidade no acesso e formação contínua para os profissionais da área". Dessa forma, a educação pode se tornar mais acessível, interativa e eficiente, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

### **3. Inteligência Artificial e Personalização da Aprendizagem**

O avanço da Inteligência Artificial (IA) na educação tem transformado a maneira como o ensino é conduzido, permitindo a personalização da aprendizagem com base no perfil individual dos alunos. Sistemas de IA analisam padrões de desempenho e ajustam conteúdos e atividades conforme as necessidades específicas de cada estudante. De acordo com St-Hilaire et al. (2022), "as plataformas de ensino baseadas em inteligência artificial oferecem feedback em tempo real e adaptam o ensino ao ritmo de aprendizado do aluno". Esse modelo rompe com a abordagem tradicional e favorece um ensino mais inclusivo e eficiente.

A personalização proporcionada pela IA se manifesta em diversas ferramentas, como tutores inteligentes, chatbots educacionais e assistentes virtuais. Essas tecnologias auxiliam na resolução de dúvidas, fornecem exercícios adaptativos e até criam trilhas de aprendizado individualizadas. Rodrigues e Miranda (2024) destacam que "os tutores baseados em IA permitem que os alunos avancem no conteúdo de acordo com seu próprio ritmo, reduzindo a frustração e ampliando a motivação para aprender".

Plataformas educacionais como Google Classroom, Khan Academy e sistemas de aprendizado adaptativo integram algoritmos que analisam dados de desempenho, sugerindo atividades personalizadas para cada estudante. Costa e Costa (2024) argumentam que "a IA na educação não apenas automatiza processos, mas também promove um aprendizado mais dinâmico e interativo". Com isso, os professores podem focar mais na mediação pedagógica e no suporte emocional dos alunos.

No entanto, o uso de IA na personalização da aprendizagem levanta desafios éticos e pedagógicos. A dependência excessiva de algoritmos pode reduzir a interação humana no ensino e dificultar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Segundo Alcântara e Lima (2019), "a hiperconectividade digital na educação deve ser equilibrada com metodologias que valorizem a comunicação interpessoal e a colaboração". Esse ponto ressalta a importância do papel docente na mediação do uso da tecnologia em sala de aula.

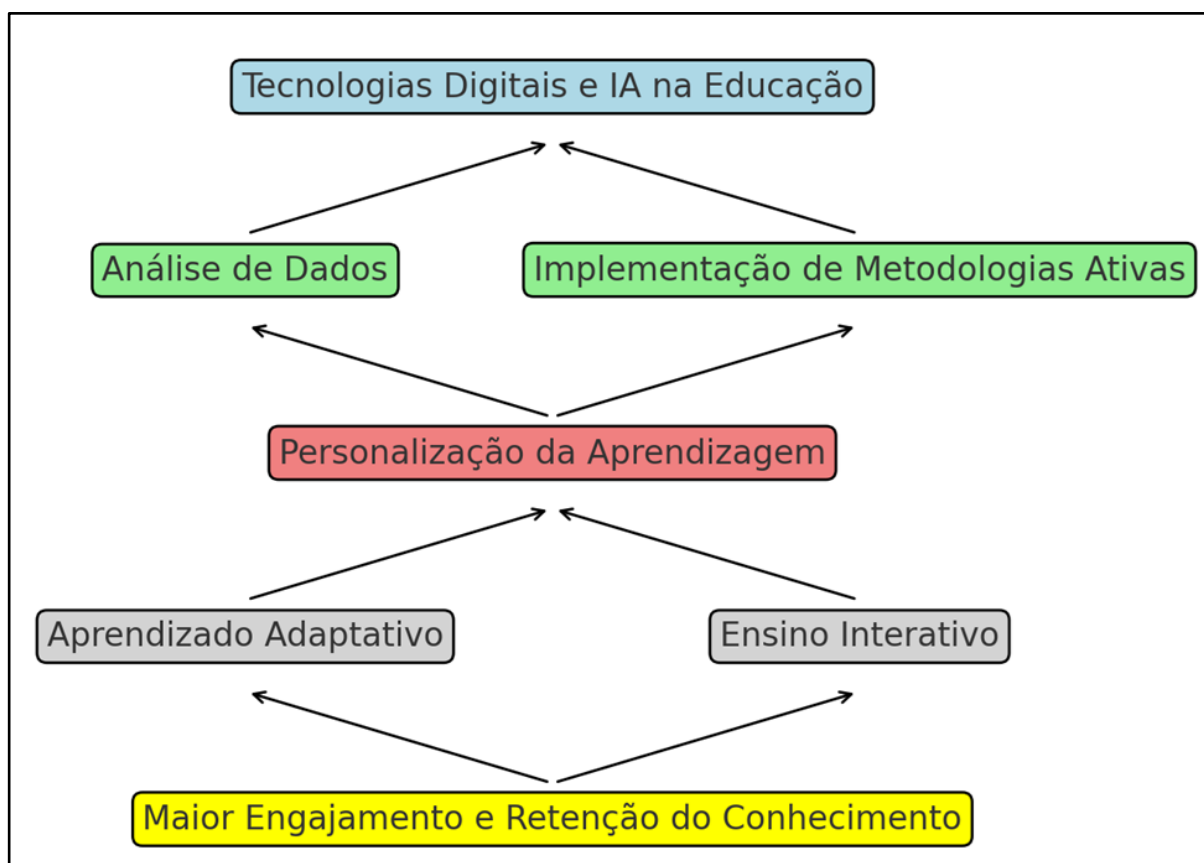
A formação dos professores também é um fator crucial para a implementação eficaz da IA na educação. Netto et al. (2020) alertam que "sem um treinamento adequado, os docentes podem ter dificuldades em integrar essas novas tecnologias ao ensino de forma eficiente e significativa". Investimentos em capacitação e desenvolvimento



profissionais são fundamentais para que os professores possam utilizar ferramentas de IA de maneira crítica e inovadora.

A adoção da IA na educação requer uma abordagem equilibrada, garantindo que as tecnologias sejam complementares ao trabalho docente. Como aponta Costa e Costa (2024), "a personalização do ensino por meio da IA deve ser acompanhada de políticas educacionais que assegurem equidade e acessibilidade". Dessa forma, a tecnologia pode ser utilizada para potencializar a aprendizagem sem comprometer os princípios fundamentais da educação.

**Figura 2 - Fluxograma: Impacto das Tecnologias Digitais e IA na Educação**



Fonte: Elaborado pelos autores.

#### **4. Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas**

A integração de tecnologias emergentes com metodologias ativas tem revolucionado o ensino, tornando-o mais dinâmico e centrado no aluno. Metodologias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a gamificação são potencializadas pelo uso de tecnologias digitais. Segundo Rodrigues e Miranda (2024),

"as metodologias ativas favorecem a autonomia do aluno, estimulando sua participação ativa e promovendo um aprendizado mais significativo".

A gamificação, por exemplo, utiliza elementos de jogos, como desafios, recompensas e rankings, para engajar os estudantes no processo de aprendizagem. St-Hilaire et al. (2022) ressaltam que "a gamificação aliada à tecnologia permite a criação de experiências imersivas que tornam o aprendizado mais envolvente e estimulante". Aplicativos educacionais e plataformas interativas têm adotado essa abordagem para incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) são outras inovações que vêm transformando a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos. Essas tecnologias proporcionam experiências imersivas, permitindo a exploração de cenários tridimensionais que tornam o ensino mais concreto e visual. Alcântara e Lima (2019) afirmam que "o uso de RA e RV na educação amplia as possibilidades de aprendizado, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e tornando as aulas mais atrativas".

Outra metodologia ativa amplamente beneficiada pelas tecnologias emergentes é a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Essa abordagem incentiva os alunos a resolverem problemas reais, utilizando ferramentas digitais para pesquisa, comunicação e apresentação de soluções. Costa e Costa (2024) argumentam que "a ABP desenvolve competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade". Com o suporte das tecnologias digitais, os estudantes têm acesso a uma gama de recursos que enriquecem suas investigações e análises.

Apesar das inúmeras vantagens, a adoção de metodologias ativas mediadas por tecnologia enfrenta desafios, como a resistência de alguns professores e a necessidade de infraestrutura adequada. Netto et al. (2020) destacam que "a implementação dessas metodologias requer investimentos em formação docente e acesso equitativo às ferramentas digitais". Sem esses investimentos, as desigualdades no ensino podem ser ampliadas, em vez de reduzidas.

Para garantir que as tecnologias emergentes sejam utilizadas de maneira eficaz nas metodologias ativas, é essencial que haja um planejamento pedagógico estruturado. Como aponta Rodrigues e Miranda (2024), "a integração de novas tecnologias ao ensino deve ser feita de forma estratégica, garantindo que os recursos digitais realmente contribuam para a construção do conhecimento". Dessa forma, a tecnologia pode ser um elemento

transformador na educação, promovendo experiências de aprendizado mais interativas e inovadoras.

## **5. Os Desafios da Transformação Digital na Educação**

A implementação da transformação digital na educação enfrenta desafios que vão além da adoção de novas tecnologias. Um dos principais obstáculos está na desigualdade de acesso aos recursos digitais. De acordo com Costa e Costa (2024), "a disparidade na infraestrutura tecnológica entre diferentes regiões compromete a democratização da aprendizagem digital, tornando essencial a criação de políticas públicas para garantir equidade no acesso". Sem investimentos adequados, a transformação digital pode aprofundar desigualdades educacionais existentes.

Outro desafio significativo é a formação e capacitação dos professores para o uso eficiente das tecnologias digitais. Segundo Netto et al. (2020), "a introdução de novas ferramentas tecnológicas sem o devido preparo docente pode resultar em um ensino fragmentado, em vez de aprimorado". Muitos professores ainda não possuem treinamento adequado para integrar metodologias ativas com ferramentas digitais, o que reduz o potencial de impacto da tecnologia na aprendizagem.

A resistência à mudança por parte de algumas instituições de ensino também é um fator limitante. St-Hilaire et al. (2022) argumentam que "a cultura organizacional das escolas nem sempre favorece a inovação, sendo necessário um esforço conjunto para transformar o ensino tradicional em um modelo mais interativo e digital". A adaptação às novas demandas tecnológicas exige reestruturação pedagógica, revisão curricular e um olhar mais flexível para os processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, as questões éticas e de privacidade de dados são desafios que precisam ser enfrentados. Com o uso crescente de plataformas digitais, há um aumento na coleta e armazenamento de dados dos estudantes. Rodrigues e Miranda (2024) alertam que "a implementação da inteligência artificial e de sistemas de aprendizado digital deve respeitar princípios de segurança e transparência para evitar o uso inadequado de informações sensíveis". A proteção da privacidade dos alunos deve ser uma prioridade na digitalização do ensino.

Por fim, há o desafio da adaptação dos currículos escolares para contemplar as novas demandas tecnológicas. Como pontua Alcântara e Lima (2019), "a digitalização da

educação não pode se limitar à introdução de ferramentas tecnológicas, mas deve incluir mudanças metodológicas que promovam a participação ativa dos alunos". Dessa forma, os currículos devem ser atualizados para incorporar a tecnologia como parte integrante do processo educativo, e não apenas como um complemento.

## **6. O Futuro da Educação na Era Digital**

O futuro da educação na era digital será marcado por inovações tecnológicas que transformam não apenas a forma de ensinar, mas também o papel dos professores e alunos no processo de aprendizagem. De acordo com Costa e Costa (2024), "a tendência é que o ensino se torne cada vez mais híbrido, combinando ambientes virtuais e presenciais para promover uma experiência educacional mais flexível e personalizada". Essa abordagem híbrida permite que os estudantes tenham mais autonomia sobre seu aprendizado.

A inteligência artificial continuará a desempenhar um papel central na educação do futuro, tornando o ensino cada vez mais adaptativo. Segundo St-Hilaire et al. (2022), "sistemas de IA avançados serão capazes de detectar dificuldades específicas dos alunos e sugerir conteúdos personalizados para atender às suas necessidades individuais". Isso permitirá uma aprendizagem mais eficaz, ajustada ao ritmo e às preferências de cada estudante.

Outra tendência importante é o uso crescente da realidade aumentada (RA) e da realidade virtual (RV) para tornar o ensino mais imersivo. Rodrigues e Miranda (2024) destacam que "a RA e a RV possibilitam experiências interativas que ampliam a compreensão de conceitos complexos, especialmente em áreas como ciências, engenharia e medicina". Essas tecnologias ajudarão a tornar o aprendizado mais visual e envolvente.

Além das inovações tecnológicas, o futuro da educação dependerá do fortalecimento da colaboração global no desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. Netto et al. (2020) enfatizam que "a troca de experiências entre instituições de ensino de diferentes países será essencial para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e acessível". Parcerias internacionais poderão contribuir para a criação de soluções que beneficiem estudantes de diversas realidades socioeconômicas.

Para que essas mudanças sejam bem-sucedidas, será necessário um compromisso contínuo com a formação docente e a atualização dos currículos escolares. Alcântara e

Lima (2019) afirmam que "a transformação digital na educação deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e capacitação profissional, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar das novas possibilidades tecnológicas". Dessa forma, a era digital pode representar um avanço significativo na qualidade do ensino, desde que as inovações sejam implementadas de maneira estratégica e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Samuel; LIMA, Maria Celina Peixoto. **O (im)possível do educar na cibercultura: reflexões psicanalíticas sobre educação, tecnologia e os desafios da docência na contemporaneidade**. Revista SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia, v. 1, n. 1, p. 2-23, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://scias.org.br/revista/index.php/scias/article/view/1>. Acesso em: 17 fev. 2025.

COSTA, Danyelle Gonzaga Monte da; COSTA, Diogo Gonzaga Monte da. **Transformação digital na educação: impactos, desafios e oportunidades das tecnologias emergentes**. Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MOTLAGH, Negin Yazdani; KHAJAVI, Matin; SHARIFI, Abbas; AHMADI, Mohsen. **The impact of artificial intelligence on the evolution of digital education: a comparative study of OpenAI text generation tools including ChatGPT, Bing Chat, Bard, and Ernie**. arXiv preprint, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2309.02029>. Acesso em: 17 fev. 2025.

NETTO, Cristiane Mendes; ALMEIDA, Karla Nascimento de; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial**. Resumo CIET-ENPED-2020. Disponível em: <https://ciet-enped.ufg.br>. Acesso em: 17 fev. 2025.

OJHA, Shubham; NARENDRA, Aditya; MOHAPATRA, Siddharth; MISRA, Ipsit. **From robots to books: an introduction to smart applications of AI in education (AIEd)**. arXiv preprint, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2301.10026>. Acesso em: 17 fev. 2025.

RODRIGUES, Ana Paula; MIRANDA, Laura Elice de Souza Ferreira. **Inteligência artificial em sala de aula: o futuro da educação**. Revista Aracê, v. 6, n. 3, p. 5987-6001, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ST-HILAIRE, Francois; VU, Dung Do; FRAU, Antoine; et al. **A new era: Intelligent tutoring systems will transform online learning for millions**. arXiv preprint, 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2203.03724>. Acesso em: 17 fev. 2025.

## **DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EAD: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

**Rafaella Rodrigues da Silva Manfrenatti**

### **Introdução**

A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, permitindo que discentes e docentes estejam separados espacial e temporalmente, mas mantenham interação por plataformas virtuais, videoconferências, videoconteúdos e outros recursos tecnológicos (MEC, 2021). Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a EaD engloba processos formativos que utilizam meios eletrônicos e digitais para garantir flexibilidade de estudo, autonomia do aluno e possibilidade de personalização dos percursos de aprendizagem (ABED, 2024). Esta modalidade, que se consolida como estratégia de democratização do acesso ao ensino em diversos níveis, abrange desde cursos livres até programas de graduação e pós-graduação, podendo ser ofertada integralmente a distância ou em formato semipresencial, a depender das exigências legais e das diretrizes institucionais (MEC, 2021).

A trajetória da EaD no Brasil remonta às primeiras experiências de ensino via rádio e correio, mas seu reconhecimento formal só ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que incluiu explicitamente, no artigo 80, a modalidade a distância como forma válida de oferta de educação básica, média e superior (Brasil, 1996). Em complemento, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o artigo 80 da LDB, estabelecendo critérios para credenciamento

de instituições, avaliação de polos de apoio presencial, requisitos de tutoria e condições de infraestrutura tecnológica imprescindíveis para cursos à distância (Brasil, 2005). Posteriormente, a Portaria MEC nº 29, de 7 de fevereiro de 2012, detalhou as orientações para a organização didático-pedagógica dos cursos superiores na modalidade EaD, reforçando a exigência de avaliação integrada e acompanhamento permanente dos processos formativos (MEC, 2012).

A regulamentação brasileira conferiu à EaD equivalência formal às ofertas presenciais, desde que observados parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para programas de pós-graduação (CAPES, 2006). A CAPES, ao coordenar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006, contribuiu para a criação de uma rede nacional de polos de apoio presencial, articular instituições federais, estaduais e municipais e fomentar programas voltados à formação de professores e expansão da interiorização do ensino (CAPES, 2006). Entretanto, pesquisas indicam que a fragmentação orçamentária e a falta de monitoramento contínuo limitaram a consolidação de uma rede pública de EaD de forma sustentável, levando a disparidades na oferta de cursos e na qualidade dos programas (CAPES, 2023)

O avanço tecnológico e a disseminação da internet provocaram expressivo crescimento das matrículas em cursos EaD, sobretudo na rede privada de ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior 2023, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que 66,4% (3.314.402) dos ingressantes em cursos de graduação naquele ano estavam matriculados na modalidade EaD, enquanto 33,6% (1.679.590) optaram por cursos presenciais (INEP, 2024). Complementarmente, 95,9% (19.181.871) das vagas ofertadas para EaD estavam concentradas em instituições privadas, enquanto a rede pública respondia por apenas 4,1% (1.005.214) das vagas totais, o que evidencia a hegemonia do setor privado na expansão quantitativa da EaD (Andifes, 2024).

Apesar do crescimento numérico, a distribuição geográfica das matrículas EaD ainda apresenta concentração em municípios que já ofertam cursos presenciais – 89,7% das matrículas em EaD localizam-se em 1.085 municípios com oferta presencial, ao passo que somente 10,3% ocorrem em 2.281 municípios onde a EaD se configura como única via de acesso ao ensino superior (Andifes, 2024). Isso revela fragilidades na interiorização efetiva da oferta e a necessidade de políticas públicas específicas para atender regiões



rurais e de menor infraestrutura tecnológica, sobretudo no Norte e Nordeste, onde a presença de polos de EaD é insuficiente para suprir a demanda populacional (Andifes, 2024; IBGE, 2023).

A desigualdade digital permanece como um dos entraves mais críticos ao acesso à EaD no Brasil. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) de 2023, do IBGE, indica que 92,5% dos lares brasileiros tinham acesso à internet, percentual que declina para 81,0% nas áreas rurais e para 89,1% na região Nordeste (IBGE, 2023). Além da cobertura, a qualidade da conexão – em termos de velocidade e estabilidade – mostra-se insuficiente para suportar transmissões de vídeo e ambientes virtuais de aprendizagem, o que penaliza famílias de baixa renda e populações de regiões remotas (IBGE, 2023). Estudo da UNESCO sobre desigualdades no uso de tecnologias na educação adverte que, sem políticas de inclusão digital que previnam a ampliação do fosso tecnológico, a EaD pode exacerbar disparidades socioeconômicas preexistentes (UNESCO, 2023).

A pandemia de Covid-19, decretada no Brasil em março de 2020, impulsionou a adoção massiva de práticas de EaD em todos os níveis de ensino no Brasil, porém escancarou deficiências estruturais. Levantamento da Fundação Lemann e Itaú Social apontou que 42% das famílias não dispunham de equipamentos adequados para participação em aulas remotas, revelando lacunas de letramento digital e acesso a tecnologias (Fundação Lemann & Itaú Social, 2020). Conforme relatório da UNESCO, durante o período de fechamento das escolas, apenas 72% dos lares em áreas rurais contavam com internet estável, frente a 94% em áreas urbanas, o que evidencia a distância entre o potencial da EaD e sua viabilidade socialmente equânime (UNESCO, 2023).

Além das questões de acesso, a formação docente para EaD emergiu como desafio central. Moran (2008) argumenta que muitos professores carecem de competências para planejar atividades online, conduzir avaliações remotas e articular ambientes virtuais de aprendizagem com metodologias ativas, o que compromete a qualidade do processo educativo (Moran, 2008). Ainda que iniciativas de formação continuada tenham sido implementadas por secretarias de educação e universidades, a lacuna entre conhecimentos tecnológicos e práticas pedagógicas persiste, exigindo ações formativas mais prolongadas e contextualizadas (Moran, 2008).

A consolidação da EaD no Brasil configura-se, portanto, como desafio multidimensional que envolve marcos legais, infraestrutura tecnológica, formação docente, financiamento e garantia de qualidade. Este capítulo tem por objetivo, inicialmente, discutir as barreiras estruturais e sociais que limitam a oferta e a qualidade da EaD, incluindo aspectos de desigualdade digital, regulação e formação de professores. Na sequência, serão examinadas as oportunidades proporcionadas pela modalidade — tais como a democratização de acesso ao ensino superior, flexibilização do percurso formativo e inovações pedagógicas —, bem como a contribuição de iniciativas públicas, como o UAB e editais de fomento a polos de EaD, para a interiorização e ampliação do alcance da educação a distância (CAPES, 2006; Andifes, 2024).

Por fim, a reflexão crítica a respeito das políticas públicas brasileiras para EaD buscará apontar diretrizes que fortaleçam a equidade, eficiência e sustentabilidade dessa modalidade no país. Reconhecer conquistas como o significativo aumento de matrículas e a validade legal da EaD, ao mesmo tempo em que se identificam lacunas persistentes — sobretudo no tocante à inclusão digital e à formação de docentes —, é fundamental para que a EaD exerça seu potencial de ampliar as oportunidades educacionais e impulsionar o desenvolvimento socioeconômico nacional (INEP, 2024; IBGE, 2023).

## **Desenvolvimento**

### **2.1 Desafios da EaD no Brasil: Barreiras Estruturais e Sociais**

A desigualdade de infraestrutura tecnológica e de conectividade configura-se como o principal entrave à Educação a Distância (EaD) no Brasil, especialmente em municípios de pequeno porte e zonas rurais. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) de 2023, realizada pelo IBGE, 92,5 % dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, mas esse índice cai para 81,0 % nas áreas rurais, evidenciando disparidades regionais significativas (IBGE, 2024). Ademais, levantamento conduzido pelo Mapa da Conectividade na Educação em 2022 apontou que cerca de 30 000 escolas municipais ainda não contam com conexão à internet, o que impede a universalização do acesso a plataformas virtuais e conteúdos digitais (Uninter, 2022). Essa limitação estrutural se agrava devido à baixa qualidade da conexão em regiões mais

remotas, onde a velocidade e a estabilidade do sinal não suportam transmissões de vídeo ou acesso simultâneo a ambientes virtuais de aprendizagem (Futurecom Digital, 2024).

Além da cobertura, a ausência de equipamentos adequados — como computadores, tablets ou mesmo telefones celulares com capacidade para rodar plataformas de EaD — dificulta o engajamento dos estudantes. Estudo do Instituto Brasileiro de Mediação e Educação (IBREM) evidencia que apenas 62 % das famílias de estudantes de baixa renda possuem computador em casa, o que eleva o risco de exclusão digital quando os cursos exigem atividades síncronas (CPET, 2023). Paralelamente, a falta de preparo dos docentes para lidar com as especificidades do ambiente virtual impacta diretamente na qualidade do processo pedagógico. Moran (2008) aponta que a maioria dos professores não possui formação pedagógica adequada para projetar atividades online, realizar avaliações remotas e articular metodologias ativas em contextos digitais (Moran, 2008). Essa lacuna formativa se reflete em práticas improvisadas de ensino, nas quais materiais tradicionais são apenas transferidos para o ambiente virtual sem a devida adaptação, ampliando as taxas de insucesso acadêmico (MEC, 2021).

O engajamento dos estudantes na EaD também apresenta desafios relacionados à autonomia e à motivação. Dados do Censo da Educação Superior 2023, do INEP, revelam que a taxa média de evasão em cursos a distância foi de 28,7 % em 2022, valor superior ao observado nos cursos presenciais (INEP, 2024). O acompanhamento remoto, muitas vezes, não atinge os estudantes mais vulneráveis, que carecem de suporte pedagógico e orientação contínua, resultando em sensação de isolamento e desestímulo acadêmico (CAPES, 2023). Pesquisas qualitativas indicam que a fragilidade do vínculo tutor-discente, associada à dificuldade de conciliação entre estudo, trabalho e atividades domésticas, contribui para o abandono precoce dos cursos (ABED, 2024).

A regulação e a garantia de qualidade dos cursos EaD no Brasil também representam obstáculos relevantes. Embora o Decreto nº 5.622/2005 e a Portaria MEC nº 29/2012 estabeleçam critérios para credenciamento de instituições e avaliação de polos presenciais, a supervisão efetiva ainda se mostra insuficiente. Relatório do Ministério da Educação (MEC) indica que, em 2023, 14,5 % dos polos de apoio não cumpriam padrões mínimos de infraestrutura, como laboratórios de informática e espaços adequados para estudo (MEC, 2023). Como consequência, a expansão quantitativa de matrículas nem sempre se converte em melhoria qualitativa dos processos formativos.

Finalmente, o impacto das condições socioeconômicas na participação dos estudantes da EaD não pode ser negligenciado. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 38 % dos alunos de cursos EaD relatam dificuldades financeiras que impedem a aquisição de pacotes de dados móveis ou serviços de banda larga, sendo este um fator de vulnerabilidade acrescido para quem reside em regiões com desemprego elevado (ABED, 2024). Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que incluam não apenas a ampliação do acesso físico à internet, mas também subsídios ou programas de inclusão digital voltados a estudantes em situação de maior fragilidade econômica.

## **2.2 Oportunidades e Avanços: EaD como Ferramenta de Democratização**

Apesar dos desafios anteriormente apresentados, a EaD configura-se como instrumento estratégico para ampliar o acesso à educação formal em territórios historicamente excluídos. O Censo da Educação Superior 2023, do INEP, aponta que 49,2% do total de matrículas de graduação no país aconteceu na modalidade EaD, o que representou cerca de 5 069 771 ingressos em cursos a distância naquele ano—a maior proporção registrada até o momento na série histórica do INEP (INEP, 2024) . Essa expansão reflete, em grande parte, a atuação das instituições privadas, que concentram 95,9 % das vagas oferecidas em EaD (INEP, 2024) . Ainda assim, cabe destacar que a participação das universidades públicas, especialmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribui para a interiorização da oferta, atingindo municípios que não dispõem de polos presenciais tradicionais (CAPES, 2006) .

A flexibilidade temporal e espacial proporcionada pela EaD favorece a permanência de estudantes que atuam simultaneamente no mercado de trabalho ou que residem em regiões de difícil acesso a centros urbanos. De acordo com relatório do Andifes, 10,3 % das matrículas em EaD concentraram-se em municípios onde essa modalidade constitui a única via de acesso ao ensino superior, demonstrando sua relevância para populações de baixa densidade demográfica (Andifes, 2024). Esse fator de inclusão se mostra particularmente importante na região Norte e em parte do Nordeste, onde a interiorização da EaD rompe barreiras de deslocamento e reduz custos associados a hospedagem e transporte (Andifes, 2024).

No campo pedagógico, inovações tecnológicas, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) inteligentes e uso de inteligência artificial para tutoria personalizada, vêm transformando as metodologias de ensino a distância. O Ministério da Educação publicou, em 2021, diretrizes que recomendam a incorporação de recursos multimídia, gamificação e atividades colaborativas assíncronas, visando fortalecer a interação discente-docente e reduzir a sensação de isolamento (MEC, 2021). Ainda que nem todas as instituições possuam capacidade técnica para implantar essas tecnologias de forma imediata, experiências-piloto em universidades federais tem demonstrado ganhos no desempenho acadêmico quando ferramentas de feedback automático e fóruns mediados por tutores são utilizados (UNESCO, 2023).

Ademais, a EaD favorece práticas pedagógicas centradas no estudante, estimulando a autonomia e a autorregulação. Moran (2008) ressalta que o uso de materiais didáticos multimídia, aliado a atividades de problematização e projetos interdisciplinares, pode promover aprendizado significativo, desde que haja acompanhamento sistemático por meios de tutoria especializada (Moran, 2008). Nesse sentido, programas de formação continuada para tutores e professores, apoiados por plataformas de capacitação em EaD, têm sido implementados por secretarias estaduais de educação, com ênfase em metodologias ativas e design instrucional (CAPES, 2023).

No âmbito das políticas públicas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela CAPES desde 2006, promoveu a articulação entre instituições públicas para oferta de cursos de licenciatura, bacharelado e pós-graduação a distância, priorizando a formação de professores e a interiorização do ensino (CAPES, 2006). Programas complementares, como o ProEjaD (Programa Nacional de Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos a Distância), objetivam capacitar docentes da rede pública para atuarem nessa modalidade, reduzindo as disparidades de qualidade entre regiões (CAPES, 2023). Embora a continuidade orçamentária nem sempre seja garantida, os resultados desses programas indicam melhora na gestão de cursos e satisfação dos alunos, gerando maior retenção e menores índices de evasão (MEC, 2023). No contexto brasileiro, isso significa que investimentos iniciais em infraestrutura tecnológica e capacitação podem resultar em maior alcance educacional sem aumento proporcional de despesas operacionais. Dessa forma, a EaD apresenta-se como alternativa viável para expansão equitativa e sustentável do ensino, desde que amparada por

políticas públicas robustas e integradas, que enfrentem simultaneamente as barreiras estruturais e incentivem práticas inovadoras.

## **Conclusão**

A Educação a Distância (EaD) no Brasil apresentou, ao longo dos últimos anos, um processo de consolidação significativa, fruto de avanços tecnológicos, normativos e institucionais que vêm redefinindo o acesso ao ensino. Conforme apontado pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2021), a EaD configura-se como modalidade essencial para ampliar a oferta educacional e fomentar a democratização do saber no país. No entanto, os resultados quantitativos expressivos só se tornam efetivos quando acompanhados de medidas que garantam qualidade, equidade e inclusão digital, de modo que todos os segmentos da população possam usufruir dos benefícios dessa modalidade (UNESCO, 2023; IBGE, 2024).

Os entraves estruturais, destacadamente a desigualdade de acesso à internet e a carência de equipamentos adequados, continuam a limitar o potencial da EaD como instrumento de inclusão. Dados da PNAD-C 2023 revelam que a cobertura de internet nas áreas rurais reduz-se a 81,0 %, em contraposição aos 92,5 % observados em áreas urbanas, o que evidencia a persistência de um fosso digital que afeta diretamente o aproveitamento dos cursos à distância (IBGE, 2024). Além disso, o estudo do CPET (2023) mostrou que somente 62 % dos estudantes de baixa renda dispõem de computador em casa, condição que compromete a frequência em atividades síncronas e o engajamento em AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ressaltando a necessidade de políticas públicas voltadas à distribuição de equipamentos e subsídios para conexão.

No que tange aos aspectos pedagógicos, a lacuna na formação docente para EaD ainda persiste como desafio crucial. Moran (2008) enfatiza que grande parte dos professores carece de competências específicas para desenhar objetos de aprendizagem digitais, conduzir avaliações remotas e promover interações significativas em ambientes virtuais, configurando-se em barreira para a qualidade do processo formativo. Embora programas de capacitação tenham sido instituídos por secretarias de educação e universidades, a fragmentação dessas ações, observada no Relatório de Monitoramento da CAPES (2023), revela que a continuidade das iniciativas não é garantida, fragilizando resultados a longo prazo.

As políticas públicas de EaD, balizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e regulamentadas pelo Decreto n.º 5.622/2005, estabeleceram um marco legal que atribui legitimidade à modalidade, equiparando-a formalmente à educação presencial (BRASIL, 1996; 2005). Tais normativas, acrescidas pela Portaria MEC n.º 29/2012, delinearão critérios para credenciamento de instituições e polos de apoio presencial, além de exigir a manutenção de infraestruturas mínimas que garantam a operacionalidade dos cursos a distância (MEC, 2012). Entre as atribuições do MEC e da CAPES, destaca-se a fiscalização da qualidade pedagógica, a definição de indicadores de desempenho acadêmico e a supervisão de polos, ainda que, na prática, persistam dificuldades na efetividade desse controle, como apontado pelo Relatório de Avaliação da Oferta de EaD no Ensino Superior (MEC, 2023).

Em contraponto aos desafios, a EaD tem se mostrado eficiente para expandir o acesso ao ensino superior e técnico, sobretudo em localidades sem oferta presencial. O Censo da Educação Superior 2023 evidenciou que 49,2 % das matrículas de graduação ocorreram na modalidade EaD, totalizando 5 069 771 ingressos, com predomínio das instituições privadas (INEP, 2024). Ainda que a participação da rede pública seja inferior, programas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm assegurado oportunidades de estudo em municípios interioranos, alcançando 10,3 % das matrículas em EaD em localidades onde esta modalidade constitui a única porta de entrada ao ensino superior (Andifes, 2024).

O caráter flexível da EaD beneficia diretamente estudantes que aliam trabalho, vida familiar e estudos, ao permitir a adequação do ritmo de aprendizagem às demandas pessoais e profissionais. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2024) destaca que a autonomia proporcionada pela EaD é um dos fatores de permanência dos cursistas, ainda que tal autonomia exija alto grau de autorregulação e motivação, habilidades desenvolvidas de forma heterogênea entre os alunos. Pesquisas qualitativas apontam, contudo, que a falta de acompanhamento próximo, por meio de tutoria especializada, pode minar esse potencial, resultando em taxas de evasão mais elevadas em comparação aos cursos presenciais (CAPES, 2023; INEP, 2024).

No plano das inovações tecnológicas, a incorporação de recursos multimídia, a gamificação e a utilização de inteligência artificial para personalização do ensino têm demonstrado resultados promissores. Experiências-piloto em universidades federais revelam que ferramentas de feedback automático e fóruns virtualmente mediados por

tutores podem reduzir a sensação de isolamento e melhorar o desempenho acadêmico (UNESCO, 2023). Não obstante, a sustentabilidade dessas iniciativas depende da capacidade institucional de investir em infraestrutura e na formação continuada de equipe técnica e docente, a fim de evitar rupturas quando cessam editais de fomento.

A interiorização da EaD também requer a articulação de políticas de inclusão digital que ultrapassem a simples oferta de conexão; é imperativo garantir qualidade de banda, programas de distribuição de dispositivos e espaços de acesso público, como telecentros e bibliotecas comunitárias. Relatório da UNESCO (2023) adverte que, sem tais estratégias, a EaD pode reforçar desigualdades socioeconômicas pré-existentes, tornando-se privilégio de quem já detém acesso às tecnologias (UNESCO, 2023). Complementarmente, a PNAD-C (IBGE, 2024) evidencia que, mesmo em áreas urbanas, muitos domicílios de renda baixa não dispõem de conexão estável, exigindo políticas de subsídio a pacotes de dados ou instalação de redes comunitárias em zonas periféricas.

Nesse contexto, as políticas educacionais devem adotar abordagem intersetorial, integrando áreas como educação, tecnologia, infraestrutura e inclusão social. É necessário que o governo e as instituições de ensino configurem planos de ação contínuos para formação docente em EaD, contemplando metodologias ativas, design instrucional e uso ético de tecnologias (Moran, 2008; MEC, 2021). Além disso, a avaliação da qualidade deve ser ampliada — da simples verificação de infraestrutura física e recursos tecnológicos para incluir indicadores de aprendizagem significativa, satisfação discente e empregabilidade, conforme preconizado pelos referenciais de qualidade da CAPES (2023) e pelo próprio MEC (2023).

Por fim, para que a EaD continue a exercer seu papel transformador, é imprescindível que a expansão quantitativa seja devidamente calibrada com pautas de qualidade, equidade e inovação. O futuro da EaD no Brasil dependerá da capacidade de superar as barreiras estruturais e sociais, potencializar as oportunidades de inclusão e aprendizado autônomo, e consolidar uma rede de políticas públicas interligadas e sustentáveis. Somente assim a EaD se firmará como instrumento legítimo de democratização do acesso ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e educacional de todo o território nacional (INEP, 2024; UNESCO, 2023; IBGE, 2024).



## REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 23, n. Especial, jan. 2024. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/762>. Acesso em: 17 maio 2025.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil da educação a distância no ensino superior: relatório 2024**. Brasília: Andifes, 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/1996 e dispõe sobre programas e cursos na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Seção 1.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 29, de 7 de fevereiro de 2012**. Define orientações para organização didático-pedagógica de cursos superiores na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 fev. 2012. Seção 1.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de monitoramento e avaliação da educação a distância nas instituições públicas: 2023**. Brasília: CAPES, 2023.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: relatório de atividades 2006**. Brasília: CAPES, 2006.

CPET – Centro de Pesquisas em Educação e Tecnologia. Estudo sobre equipamentos de informática em domicílios de estudantes de baixa renda. Rio de Janeiro: CPET, 2023.  
FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ SOCIAL. **Conectividade e desigualdade digital na educação remota emergencial: levantamento de 2020**. São Paulo: Fundação Lemann; Itaú Social, 2020.

FUTURECOM DIGITAL. **Levantamento sobre conectividade na educação: relatório 2024**. São Paulo: Futurecom Digital, 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) 2023: acesso à internet e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para oferta de cursos na modalidade a distância: orientações atualizadas 2021**. Brasília: MEC, 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Relatório de avaliação da oferta de educação a distância nas instituições de ensino superior: 2023**. Brasília: MEC, 2023.

MORAN, José Manuel. **Educação a distância: tecnologias e práticas pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório global de educação e tecnologia 2023**. Paris: UNESCO, 2023.

UNINTER – Centro Universitário Internacional. **Mapa da conectividade na educação: diagnóstico 2022**. Curitiba: Uninter, 2022.

WORLD BANK. **Educação a distância: economia de custos em larga escala**. Washington, DC: Banco Mundial, 2022.

## **DESVENDANDO A LÓGICA E A PSICOLOGIA DA COMUNIDADE SURDA: RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES E O COMPORTAMENTO DE SURDOS E OUVINTES NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS**

**Carlos Eduardo de Sousa Santos**

**Lowyse Bertholda Santos Farias**

**Danyella Barbosa de Moraes Campos**

**Resumo:** Este estudo investiga a relação entre a comunidade surda, as emoções e o comportamento de surdos e ouvintes na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A pesquisa analisa como a experiência de pertencer à comunidade surda influencia a expressão e a compreensão das emoções, comparando-a com a experiência de ouvintes que aprendem LIBRAS. O objetivo é entender as nuances da comunicação emocional na LIBRAS, considerando as diferenças culturais e linguísticas entre os grupos. Os resultados podem contribuir para uma melhor compreensão e inclusão de surdos em diversos contextos sociais, além de aprofundar o conhecimento sobre a psicologia da comunicação em ambientes bilíngues. A pesquisa também aborda os processos de raciocínio e tomada de decisão do ser humano, considerando os fatores emocionais, cognitivos e sociais que influenciam a forma como as pessoas interpretam informações, formam julgamentos e chegam a conclusões. O raciocínio lógico, a capacidade de analisar situações, identificar padrões e desenvolver conclusões racionais e coerentes, é fundamental para entender como as percepções e crenças influenciam o comportamento humano. A pesquisa busca desvendar como a comunidade surda experimenta e compreende as emoções, e como esses conhecimentos podem contribuir para a compreensão dos processos de tomada de decisão e comportamento dos surdos. A compreensão da lógica e da psicologia da comunidade surda é fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A pesquisa destaca a importância de reconhecer a riqueza da cultura surda e a importância da Libras como ferramenta de comunicação e expressão. A LIBRAS, portanto, oferece um sistema de comunicação rico e

expressivo, capaz de transmitir nuances de emoções complexas. É fundamental conhecer e respeitar essa língua para promover a inclusão e a comunicação eficaz entre surdos e ouvintes. Ver a relação entre a psicologia ajudar as informações das emoções e traumas dos surdos.

**Palavras – Chave:** Psicologia; Comunidade Surda; LIBRAS; Surdos e Ouvintes; Comportamento.

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa propõe investigar a intrincada relação entre a lógica psicológica, a comunidade surda e a expressão emocional, utilizando a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como lente analítica. A comunicação, especialmente a expressão e a interpretação de emoções, é fundamental para a interação social, e a experiência de surdos e ouvintes nesse processo apresenta particularidades significativas. Considerando que a LIBRAS, como língua natural visual-espacial, difere significativamente da linguagem oral, questionamos como essa diferença linguística molda a experiência emocional e o comportamento social de indivíduos surdos, comparativamente aos ouvintes que se comunicam em LIBRAS.

Buscamos, portanto, analisar como a inserção na comunidade surda, com sua cultura e valores específicos, influencia a expressão e a compreensão das emoções, tanto em indivíduos surdos quanto em ouvintes fluentes em LIBRAS. Esta análise contribuirá para um melhor entendimento da psicologia da comunicação em contextos bilíngues e para a promoção de uma maior inclusão e respeito à diversidade linguística e cultural. Este estudo se propõe a investigar a relação entre a lógica e a psicologia na comunidade surda, explorando como a Libras influencia a forma como os surdos processam e expressam emoções, e como essa linguagem molda o comportamento dos surdos e a forma como eles interagem com ouvintes.

Os estudos de psicologia e Libras englobam diferentes faixas etárias, desde a infância até a idade adulta, e podem se concentrar em grupos específicos, como comunidades surdas, imigrantes e pessoas em situação de vulnerabilidade. Para aprofundar o conhecimento nessa área, é possível buscar instituições de pesquisa, universidades ou centros de estudos dedicados à temática. Essas instituições podem fornecer informações detalhadas sobre estudos realizados, publicações relevantes e pesquisadores renomados na área da psicologia da Libras.

As autoras argumentam que a psicologia, ao compreender o comportamento humano e os processos mentais, pode contribuir significativamente para a melhoria da vida das pessoas em diversos contextos. Elas destacam que a psicologia pode ser aplicada em escolas e faculdades, auxiliando na compreensão de comportamentos e dificuldades de aprendizagem, e também em comunidades, contribuindo para o desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar social. Os estudantes de psicologia têm um papel fundamental nesse processo, atuando como agentes de transformação e promovendo ações que beneficiam a sociedade:

Os participantes se conhecem e têm conhecimento da instituição; são relações sociais do mesmo universo institucional onde se realiza a pesquisa; o clima é de informalidade; o enunciador não explicita aquilo que os coenunciadores já conhecem; supõe que os outros sabem a que se refere. Alguns participam mais do que outros. Não há uma hierarquia formal entre os participantes, mas existe uma hierarquia informal gerada a partir do conhecimento de cada participante. Há uma diferenciação do pronunciamento dos alunos dos anos iniciais e dos anos mais adiantados. Os alunos dos últimos anos do curso participam mais e expressam suas ideias com mais desenvoltura tentando explicar os conceitos abordados para os mais novos. (Ferrarini; Camargo, 2012, p.712).

Para a comunidade surda, a acessibilidade na psicologia é crucial e se manifesta de diversas formas, mas alguns pontos se destacam como extremamente importantes:

- **Profissionais Fluentes em Libras:** A presença de psicólogos fluentes em Libras é fundamental para garantir uma comunicação eficaz e um atendimento de qualidade. A falta de profissionais capacitados em Libras impede que surdos se expressem livremente, compreendam as informações e se sintam confortáveis durante o atendimento.
- **Materiais e Recursos Adaptados:** A acessibilidade se estende à utilização de materiais e recursos adaptados à comunicação em Libras. Isso inclui folhetos informativos, questionários, testes psicológicos e outros materiais em Libras.
- **Espaços Físicos Acessíveis:** A acessibilidade física é essencial para que os surdos tenham acesso aos serviços de psicologia sem barreiras. Isso significa que os consultórios devem ser adaptados para receber pessoas com deficiência auditiva, com iluminação adequada, espaço suficiente para a comunicação em Libras e outras adaptações necessárias.
- **Sensibilização e Treinamento:** É fundamental que os profissionais de psicologia sejam sensibilizados para as peculiaridades da cultura surda e para a importância

da Libras. Treinamentos e cursos de Libras para psicólogos são essenciais para melhorar a qualidade do atendimento e para construir uma relação de confiança com os pacientes surdos.

- **Reconhecimento da Cultura Surda:** A psicologia deve reconhecer a cultura surda e seus valores próprios. A identidade surda é construída a partir da experiência compartilhada de ser surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte. É essencial que os profissionais de psicologia compreendam essa cultura para oferecer um atendimento respeitoso e sensível às necessidades dos surdos.

Em resumo, a acessibilidade na psicologia para a comunidade surda é uma questão de justiça social e de direito à saúde. É essencial que os profissionais de psicologia se comprometam com a construção de um atendimento inclusivo e de qualidade para todos, independentemente de sua condição auditiva.

## **O QUE É A COMUNIDADE SURDA, LÍNGUA BRASILEIRA DOS SINAIS E IDENTIDADE SURDA?**

A comunidade surda é um grupo valioso e diversificado que enriquece nossa sociedade. Para construir um mundo mais inclusivo e empático, é fundamental compreender a realidade das pessoas surdas. Este artigo apresenta cinco fatos importantes sobre a comunidade surda, com o objetivo de promover o respeito, a inclusão e a valorização de suas experiências.

Em primeiro lugar, a comunidade surda engloba não apenas pessoas que se identificam como surdas ou com deficiência auditiva, mas também ouvintes engajados na causa, intérpretes e tradutores de Línguas de Sinais, CODA's (sigla em inglês para filhos de pai surdo ou mãe surda), amigos e familiares. Essa união se baseia em um interesse comum: promover a inclusão e o respeito à cultura surda.

É importante destacar que a comunidade surda é diversa e abrange pessoas que se comunicam de diferentes maneiras. Existem as surdas oralizadas, que utilizam aparelhos auditivos ou implante coclear, realizam leitura labial e se comunicam verbalmente. Há também aquelas que se comunicam através de Línguas de Sinais, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

A comunidade surda se caracteriza pela união de pessoas com vínculos culturais semelhantes, com interesses e propostas convergentes. Todos aqueles que se comunicam

por meio de Línguas de Sinais e/ou experiências visuais, com histórias e vivências em comum, fazem parte dessa comunidade, sejam surdos ou ouvintes.

A cultura surda apresenta uma rica diversidade de identidades e vivências. Entre elas, destacam-se as Identidades Surdas Políticas, de indivíduos que se identificam com a comunidade surda, comunicam-se principalmente em Libras e buscam fortalecer a comunidade e seus direitos, sem interesse em oralizar. As Identidades Surdas Híbridas englobam pessoas que, tendo nascido ouvintes e desenvolvido surdez posteriormente, aprendem a Libras e se integram à comunidade surda, mantendo laços com a cultura ouvinte. Já as Identidades Surdas Embaçadas referem-se àqueles que não tiveram acesso nem à Libras nem ao Português, frequentemente por falta de orientação familiar, comunicando-se por mímicas e não se identificando plenamente com nenhuma comunidade. As Identidades Surdas Flutuantes são de pessoas que se identificam com a cultura ouvinte, buscando a comunicação oral, leitura e escrita, sem se integrar à comunidade e cultura surda. As Identidades Surdas de Transição compreendem indivíduos que vivenciaram uma adaptação forçada ao mundo ouvinte, mas que em algum momento conheceram a comunidade surda e a Libras, identificando-se com ela, mas também utilizando o oralismo. As Identidades Surdas de Diáspora são de pessoas que migraram de outras regiões ou países, comunicando-se em diferentes Línguas de Sinais e enriquecendo a comunidade surda com sua bagagem cultural. Por fim, as Identidades Intermediárias são de surdos oralizados que dominam tanto o Português quanto a Libras, podendo se identificar com ambas as comunidades, surda e ouvinte.

## A TRAJETÓRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A história da educação de surdos é marcada por avanços e retrocessos. Até o século XV, as pessoas surdas eram consideradas ineducáveis. A partir do século XVI, a luta pela educação dos surdos ganhou força, com o francês Eduard Huet fundando a primeira escola para surdos no Brasil em 1857, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). É importante lembrar que o termo "surdo mudo" é incorreto e não deve ser utilizado.

E então, foi em 1880, no Congresso de Milão, um congresso sobre surdez, que o uso da Língua de Sinais foi proibido, pois acreditava-se que a leitura labial era a melhor forma de comunicação e de educação para as pessoas surdas. Pois é, elas foram proibidas de

sinalizar e obrigadas a aprender a oralizar e se adaptar à sociedade ouvinte. Isso não as impediu de se comunicar com sinais, mas com certeza atrasou a disseminação da língua e também dificultou o acesso à informação para elas. Aqui no Brasil, foi apenas em 2002 que a Libras foi oficialmente reconhecida por lei.

Nos dias atuais, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 visa a inclusão de pessoas com deficiência em várias áreas, incluindo a educação. A educação bilíngue é uma das ferramentas para garantir o acesso ao ensino e ao conhecimento para as pessoas surdas. Nesse modelo, as crianças aprendem a Língua de Sinais como primeira língua e o Português como segunda língua. A estrutura das salas de aula em círculos facilita a comunicação, garantindo acessibilidade para todos.

Apesar desses avanços, a inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares ainda apresenta desafios, principalmente quando não há intérpretes presentes. A falta de acesso à Língua de Sinais e à cultura surda ainda representa um obstáculo para a inclusão efetiva de pessoas surdas no sistema educacional.

#### A LEGISLAÇÃO DA LIBRAS NO BRASIL

Com a luta de grupos por mais inclusão dos surdos, a Constituição de 1988 passou a garantir o direito à educação e atendimento especializado para esses indivíduos. Quatorze anos depois, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida como uma língua no Brasil, ao lado do próprio português.

Essa Lei nº. 10.436/2002 abrange cerca de 10 milhões de pessoas surdas e deficientes auditivas, onde um quinto dessas possui deficiência auditiva severa. Além disso, a comunidade conseguiu diversas outras conquistas nos últimos anos, como a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras em 2010.

#### QUAIS OS SINAIS DO ALFABETO EM LIBRAS?

Libras utiliza do alfabeto manual para representar aquele que utilizamos oralmente. Logo, cada letra possui uma representação com configurações específicas da mão. Isso é muito útil para ajudar na comunicação entre línguas de sinais diferentes ou até mesmo ajudar uma pessoa que está aprendendo como se comunicar com a Libras.



Além disso, ele é sempre usado ao expressar nomes de pessoas, lugares, marcas e expressões mais técnicas que ainda não possuem um sinal próprio. O uso do alfabeto é um empréstimo linguístico já que a Libras não é uma língua escrita e nem oral em que se usam palavras.

Pode até parecer um pouco difícil no começo, mas com prática é possível pegar todos os sinais do alfabeto bem rápido.

CONFIRA NESSA FIGURA COMO AS LETRAS SÃO FEITAS:



Fonte: Elaboração própria (2025).

## NA CULTURA SURDA E CULTURA OUVINTE

A cultura, em sua essência, representa o modo de vida de um povo ou grupo étnico, expressando sua forma singular de pensar, sentir e agir. É um sistema de significados, costumes e histórias, que engloba valores, atitudes, objetivos, crenças e muito mais. A cultura surda, por sua vez, nasceu da comunidade surda de forma natural e espontânea. É uma cultura que se baseia na visão como principal sentido para interpretar o mundo.

A experiência de vida dos surdos se constrói através de percepções visuais, influenciadas pelas Línguas de Sinais e pelas vibrações sonoras que podem ser sentidas. As expressões faciais, tão importantes na comunicação em Libras, auxiliam na

compreensão da mensagem e na identificação de sentimentos. A comunidade surda é especialista em ler e interpretar essas expressões.

Portanto,

Perante este contexto educacional, é possível perceber que a inclusão passa por desafios, superações e dificuldades para ser consolidada. Dessa forma, para a criança surda a comunicação com a comunidade ouvinte gera certo conflito que precisa ser sanado, pois sua aprendizagem fica comprometida, e acaba perdendo informações no contexto escolar, além de ter a interação restrita com o meio social. (Santos; Pereira, 2019, p.144).

A cultura ouvinte, por outro lado, é construída e percebida a partir de vivências sonoras, além dos visuais. Assim como qualquer cultura e língua, a cultura surda e a Libras não são universais e variam de acordo com a região e o país. Existem diversas Línguas de Sinais no mundo, e a Libras, no Brasil, apresenta regionalismos, com alguns sinais variando de Norte a Sul. É importante lembrar que a Libras é uma língua viva, em constante evolução, assim como o Português. É fundamental reconhecer a Libras como uma língua, e não apenas como uma linguagem.

A proposta é de tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da LSB que possibilitam tal língua ser um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais aspectos para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa através de uma possibilitando o amadurecimento das suas capacidades lógica e cognitiva. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados. As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos através de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua. (Quadros, 2000, p.).

## ARTE SURDA

A arte, em qualquer contexto, nasce como forma de expressão influenciada pelas histórias, lutas e costumes que acontecem ao longo dos anos. Para a comunidade surda não foi diferente.

A rica cultura surda se manifesta em diversas formas de expressão. Nas artes visuais, encontramos o vibrante teatro surdo e as expressivas artes plásticas. A literatura

surda floresce em produções literárias originais em Língua de Sinais, além de performances como os Slams surdos, competições de poesia em Libras, e o inovador Slam do Corpo, que mescla Libras e Língua Portuguesa.

A música em Libras, embora desafiadora para a interpretação, traduz canções das línguas faladas para a língua de sinais, exigindo a captação da melodia, letra e sensações para transmiti-las através de sinais, expressões faciais e movimentos corporais, com eventuais adaptações culturais. A dança, por sua vez, demonstra que o ritmo transcende a audição, com pessoas surdas sentindo a vibração e utilizando a percepção visual do espaço para dançar e expressar-se corporalmente, inclusive profissionalmente. As organizações e associações desempenham um papel crucial no apoio às lutas e na reivindicação dos direitos da comunidade surda, além de promoverem o encontro e a comunicação entre seus membros, como a Feneis, a Federação Mundial de Surdos e a ASSP. As produções materiais inovam ao transformar objetos sonoros cotidianos, como campainhas e despertadores, em dispositivos com sinais luminosos ou vibratórios para alertar as pessoas surdas. Finalmente, a poesia surda emerge como uma das formas de expressão mais populares, utilizando plataformas visuais como YouTube e Instagram para divulgar a beleza da Libras, enriquecida por gestos e movimentos corporais expressivos.

A língua desempenha um papel crucial na comunicação, e assim como ocorre em diferentes culturas, a cultura surda e a Libras não são universais, sendo influenciadas por regiões e países. Há várias Línguas de Sinais globalmente, e no Brasil, a Libras apresenta variações regionais, com sinais diferentes do Norte ao Sul. Vale ressaltar que a Libras é uma língua dinâmica, em contínua transformação, assim como o Português. É essencial considerar a Libras como uma língua completa, e não apenas como uma forma de comunicação:

Quando usamos o artigo definido “a língua” e “o meio”, estamos nos referindo à língua e ao meio que a criança surda interage, ou seja, a LSB e pessoas que usam essa língua. Eu não vou discutir aqui as formas distorcidas de comunicação em que as crianças surdas estão expostas; tais como, português sinalizado, gestos e quaisquer outros tipos de comunicação que não envolvam uma verdadeira língua. A razão de minha decisão reflete minha postura diante da LSB, “a” língua em que a comunidade surda expressa suas ideias, pensamentos, poesias e arte. “A” língua que é usada como meio e fim de interação social, cultural e científica. Os falantes nativos dessa língua conversam, planejam, sonham, brigam, contam histórias explorando meios riquíssimos e complexos que

são próprios de uma língua de sinais, no caso do Brasil, da LSB. (Quadros, 2000, p.).

A autora enfatiza que a informação é essencial para a comunidade surda e ressalta a necessidade de que a educação para surdos seja uma prioridade no futuro. Ela destaca um aspecto fundamental da educação de surdos: a formação e a capacitação dos profissionais que atuam nessa área. Segundo ela, é vital superar a carência de compreensão sobre a cultura surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as necessidades educacionais específicas dos alunos surdos. Para assegurar que as crianças surdas desenvolvam habilidades de leitura e escrita, é crucial que os educadores sejam proficientes em Libras, entendam a estrutura da linguagem de sinais e estejam preparados para adaptar suas abordagens pedagógicas de acordo com as singularidades da aprendizagem dos surdos.

É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita da língua de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser produzida de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais que estão envolvidos na educação de surdos. Temos muito a fazer no processo de alfabetização e no ensino da língua de sinais para garantir a aquisição da leitura e escrita das crianças surdas. (Quadros, 2000, p.).

Em suma, a autora argumenta que é imprescindível reavaliar e redefinir a educação para surdos, visando atender às particularidades dos estudantes surdos. A capacitação dos profissionais desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de excelência para essa população. A proficiência em Libras e a compreensão da cultura surda são elementos essenciais para o êxito do processo educativo dos alunos surdos.

A frase de Quadros nos convida a refletir sobre a importância de investir na formação de professores e na construção de um sistema educacional que valorize a cultura surda e garanta o acesso à educação de qualidade para todos os surdos.

## A LIBRAS E A EXPRESSÃO EMOCIONAL

Há um senso comum de que Libras é uma linguagem, o que também não é verdade. Isso porque uma linguagem é usada para definir uma forma de transmitir ideias, seja

verbal ou não. No entanto, Libras, como é falado por um povo, possui sintaxe, semântica e estruturas bem definidas, sendo considerada uma língua.

A Libras, por ser uma língua visual-espacial, oferece um leque de possibilidades para expressar emoções que vão além da linguagem oral. A combinação de sinais manuais, expressões faciais, movimentos corporais e linguagem não-manual (NMS) permite uma riqueza semântica e pragmática que possibilita a comunicação de nuances sutis de sentimentos. Enquanto a língua oral se concentra na transmissão de informações verbais, a Libras integra a comunicação não-verbal de forma intrínseca, tornando a expressão emocional mais completa e natural. A linguagem não-manual existe e é um componente fundamental das línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). As expressões não-manuais (ENMs) são movimentos corporais e expressões faciais que complementam os sinais e dão entonação. Elas são importantes para definir a mensagem e expressar emoções.

As Expressões Não-Manuais (ENMs) desempenham diversas funções na comunicação: auxiliam na distinção entre palavras, contribuem para a formação da estrutura das frases, reforçam o conteúdo da mensagem, manifestam sentimentos e contextualizam a informação. Exemplos comuns de ENMs incluem o sorriso, o franzir da testa, o levantar das sobrancelhas, o abaixar dos cantos da boca e o arredondamento dos lábios.

## ASPECTOS DA EXPRESSÃO EMOCIONAL NA LIBRAS

Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a expressão emocional se manifesta de diversas formas, enriquecendo a comunicação. As expressões faciais são cruciais, complementando ou alterando o sentido dos sinais. Um sorriso, uma face séria, o olhar fixo e o franzir da testa ilustram como o rosto veicula emoções. A linguagem corporal, abrangendo a postura, os movimentos e o contato visual, também é fundamental, transmitindo sentimentos como excitação, nervosismo, confiança ou insegurança. Adicionalmente, o uso do espaço e a proxêmica, ou seja, a proximidade física entre os interlocutores, influenciam a expressão emocional. Gestos como um abraço, um toque no ombro ou a distância mantida durante a interação podem comunicar afeto, solidariedade ou, inversamente, desconforto e distanciamento.

## A CULTURA SURDA E A INFLUÊNCIA NA EXPRESSÃO EMOCIONAL

A cultura surda, moldada historicamente pela Libras e pela vivência compartilhada em um mundo predominantemente ouvinte, exerce uma influência significativa na percepção e expressão emocional dos surdos. Essa cultura enfatiza a comunicação visual, a interação física e a formação de fortes laços comunitários. Dentre os aspectos culturais que impactam a expressão emocional, destaca-se a comunicação visual, que direciona uma atenção apurada aos detalhes não verbais e a uma sensibilidade aguçada à linguagem corporal. A solidariedade comunitária também desempenha um papel crucial, oferecendo um ambiente de apoio emocional onde os indivíduos se sentem acolhidos e compreendidos. Por fim, a identidade surda, construída sobre a língua e a cultura, molda a auto percepção e as interações com o mundo, refletindo-se na maneira como as emoções são expressas.

## A INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

A comunicação emocional entre surdos e ouvintes pode apresentar complexidades, especialmente devido à falta de conhecimento da Libras por parte dos ouvintes, o que estabelece um obstáculo na compreensão das sutilezas emocionais expressas pelos surdos. Dentre os desafios dessa interação, destacam-se as barreiras linguísticas, onde a ausência de fluência em Libras pelos ouvintes pode gerar mal-entendidos e uma comunicação superficial, dificultando a apreensão das emoções. As diferenças culturais na percepção e expressão emocional entre os dois grupos também podem ocasionar conflitos ou uma comunicação inadequada. Além disso, preconceitos e estereótipos relacionados à surdez podem influenciar a maneira como os ouvintes percebem e interpretam as emoções dos surdos.

## O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA SURDA

O desenvolvimento socioemocional na perspectiva surda é profundamente influenciado pela aquisição precoce da Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada a língua natural e acessível para crianças surdas. Autores como Goldin-Meadow e Mylander (1998) demonstraram a capacidade inata das crianças surdas de criar suas próprias

formas de comunicação gestual quando não expostas a uma língua de sinais estabelecida, sublinhando a necessidade fundamental de uma linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social. A aquisição da Libras desde os primeiros anos de vida permite que a criança surda expresse e compreenda uma gama completa de emoções, um processo crucial para o desenvolvimento da inteligência emocional, da empatia e da regulação emocional (Schirmer, 2001).

Sob o prisma do desenvolvimento social, a linguagem atua como a base para a interação. A exposição precoce à Libras possibilita que a criança surda interaja plenamente com familiares (quando estes também são usuários da língua), com outras crianças surdas e com adultos surdos, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais como compartilhar, cooperar e resolver conflitos (Meadow-Orlans, Erting & Koester, 2004). A comunicação plena em Libras também desempenha um papel vital na formação da identidade surda. Ao entrar em contato com a língua, a criança acessa a cultura, os valores e as experiências da comunidade surda, fomentando um sentimento de pertencimento e uma identidade positiva, fatores que contribuem significativamente para a autoestima e a resiliência (Ladd & Harris, 2001).

A capacidade de se comunicar efetivamente em Libras empodera a criança surda, permitindo que ela expresse suas necessidades, ideias e sentimentos, o que fortalece sua autoimagem e autoconfiança (Bat-Chava, 1994). A comunicação acessível evita sentimentos de inadequação e frustração frequentemente associados à falta de acesso linguístico. Além disso, a Libras é fundamental para a construção de relacionamentos saudáveis, permitindo que a criança surda forme laços afetivos significativos e desenvolva um sistema de apoio social robusto (Freeman, Carbin & Boese, 2006). Em contrapartida, a privação linguística nos primeiros anos de vida pode levar a atrasos no desenvolvimento socioemocional, dificuldades na aprendizagem e problemas de comportamento (Humphries et al., 2012). Portanto, o acesso precoce e irrestrito à Libras é crucial para garantir o desenvolvimento socioemocional pleno e saudável de crianças surdas, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para navegar no mundo e construir seu bem-estar.

## A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

A psicologia oferece uma lente crucial para compreender a profunda influência da linguagem nas emoções e no comportamento de pessoas surdas, destacando como o acesso pleno a uma língua natural, como a Libras, molda seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Vygotsky (1962) argumentou que a linguagem é uma ferramenta fundamental para o pensamento e o desenvolvimento cognitivo, e essa perspectiva se estende à experiência das pessoas surdas. A aquisição da Libras não apenas facilita a comunicação, mas também estrutura o pensamento, influencia a percepção do mundo e serve como um veículo essencial para a internalização de conceitos e a regulação do comportamento (Harris, 1978).

Sob a ótica do desenvolvimento emocional, a linguagem permite a nomeação, a expressão e a compreensão das emoções. Uma criança surda que adquire a Libras precocemente tem a oportunidade de desenvolver um vocabulário emocional rico e a capacidade de comunicar seus sentimentos de maneira eficaz, o que é vital para a saúde mental e o bem-estar psicológico (Dennett, 1991). A falta de acesso a uma linguagem nos primeiros anos de vida pode levar a dificuldades na identificação e expressão das emoções, resultando em frustração, ansiedade e até mesmo problemas de comportamento (Greenberg, Kusche, & Speltz, 1994). A comunicação plena em Libras, por outro lado, promove a inteligência emocional, a empatia e a capacidade de construir relacionamentos interpessoais saudáveis (Bowlby, 1969).

No âmbito do comportamento, a linguagem desempenha um papel central na mediação social e na internalização de normas e regras sociais. Através da interação comunicativa em Libras, as pessoas surdas aprendem sobre as expectativas sociais, os valores culturais da comunidade surda e as formas apropriadas de comportamento em diferentes contextos (Mead, 1934). A linguagem serve como um instrumento para a resolução de conflitos, a negociação e a construção de um senso de pertencimento social. A privação linguística pode levar a desafios na compreensão das nuances sociais e na adaptação a diferentes situações comportamentais (Sacks, 1989).

Além disso, a psicologia da identidade destaca como a linguagem está intrinsecamente ligada à formação da identidade social e pessoal. Para muitas pessoas surdas, a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um símbolo de sua identidade cultural e um elo com a comunidade surda (Tajfel & Turner, 1979). A



fluência em Libras fortalece o senso de pertencimento, a autoestima e a resiliência diante dos desafios impostos por um mundo predominantemente ouvinte. Em suma, a perspectiva psicológica enfatiza que o acesso precoce e irrestrito à Libras é fundamental para o desenvolvimento emocional e comportamental saudável de pessoas surdas, permitindo-lhes navegar no mundo, construir relacionamentos significativos e alcançar seu pleno potencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um pilar na formação da identidade e da cultura surda, moldando profundamente a maneira como as pessoas surdas sentem, manifestam e compreendem as emoções. Entender essa dinâmica é essencial para fomentar a inclusão e uma comunicação eficaz entre surdos e ouvintes, respeitando as distintas características culturais e linguísticas. A psicologia desempenha um papel significativo nesse processo, oferecendo ferramentas para analisar e intervir em situações de comunicação intercultural. Como apontam Facci e Aita (2011), a perspectiva histórico-cultural da psicologia enfatiza que o desenvolvimento da subjetividade emerge das relações sociais de produção, estando intrinsecamente ligado à historicidade dos fenômenos. A subjetividade, portanto, é construída por fatores internos e externos, e a autopercepção individual se relaciona com as dinâmicas sociais estabelecidas em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais.

A investigação da relação entre a lógica e a psicologia na comunidade surda, com foco na influência da Libras nas emoções e no comportamento, revela um universo rico e complexo, repleto de nuances que merecem exploração e compreensão aprofundada. A pesquisa demonstra que a Libras, com sua estrutura visual-espacial e expressividade singular, impacta o processamento e a manifestação emocional das pessoas surdas, influenciando a percepção e a interpretação de sentimentos, o comportamento e a interação social. A cultura surda, com suas normas e valores próprios, também modela as condutas e as interações dos surdos na sociedade.

A pesquisa sublinha a importância de reconhecer a cultura surda e a Libras como elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A compreensão da lógica e da psicologia da comunidade surda é fundamental para promover a inclusão e desenvolver uma comunicação mais eficaz e respeitosa entre

surdos e ouvintes. Este estudo abre caminho para futuras investigações sobre a intrincada relação entre língua, cultura e psicologia na comunidade surda. É imprescindível continuar explorando as peculiaridades da comunicação em Libras e a influência da cultura surda nas emoções e no comportamento das pessoas surdas, contribuindo assim para a edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AITA, E. B; FACCI, M.G.D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1533-Texto%20do%20artigo-9387-1-10-20110906.pdf
- ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, Mirlene M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez*. Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- ANDRADE, C. R. F. *Fonoaudiologia preventiva: discursos científico-pedagógico, modelo teórico e vocabulário técnico-científico*. 1994. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARANTES, A. C. F. F. de S.; PIRES, E. M. *A importância da formação bilíngue na educação do surdo*. 2012.
- BAT-CHAVA, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 494-502.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. G.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. p. 15-35. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Attachment and Loss. New York: Basic Books.
- CARELLI, A. E. *Produção científica em leitura: dissertações e teses (1990-1999)*. 2002. Tese (Doutorado não-publicada) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- CORDEIRO, K. *Inclusão escolar, um direito humano*. 2015.
- DENNETT, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Little, Brown and Company.
- EPSTEIN, T. (Org.). (2005). *A comunicação também cura na relação entre médico e paciente*. São Paulo: Angellara.

- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial (UFMS)*, v. 22, p. 225-236, 2009.
- FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso.
- FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- FREEMAN, D., Carbin, D., & Boese, R. (2006). *Deaf children growing up*. Croom Helm.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C. (1998). Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. *Nature*, 391(6664), 279-281.
- GREENBERG, M. T., Kusche, C. A., & Speltz, M. L. (1994). Emotional regulation, self-control, and psychopathology: The role of parenting. *Development and Psychopathology*, 6(3), 357-383.
- GUIMARÃES, E. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARRIS, P. L. (1978). *Thinking about things: Cognition, perception and the development of representation*. Croom Helm.
- HUMPHRIES, T., Kushalnagar, P., Mathur, S., Napoli, D. J., Rathmann, M., & Wilcox, P. P. (2012). Language deprivation and academic achievement of deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 465-482.
- KERBAURY, R. R. (2002). Comportamento e saúde: doenças e desafios. *Psicologia USP*, 13(1), 11-28.
- KLINEBERG, O.; COLABORADORES. *A Psicologia Moderna*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1953.
- LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996.
- LADD, P.; HARRIS, R. (2001). *Deaf worlds: Understanding deaf experiences*. Open University Press.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago press.

MEADOW-ORLANDS, K. P., Erting, C. J., & Koester, L. S. (2004). *The development of deaf and hard-of-hearing children*. Oxford University Press.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. p. 151-168. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERUZZO JR., L. Linguagem e mente na Filosofia de Wittgenstein. *Revista de Filosofia Argumentos*, ano 7, n. 13, p. 195-2019, 2015.

QUADROS, R. M. de. *A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil*. 2008.

QUADROS, R. M. de. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. 2000. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>. Acesso em: 1 jan. 2019.

SACKS, O. W. (1989). *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. University of California Press.

SANTOS, S. M. da CONCEIÇÃO; PEREIRA, D. LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Revista Encantar*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 139-158, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7998>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SCHIRMER, B. R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Allyn & Bacon.

SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. 2007. Tese (Doutorado) - Programas de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 137-153.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. (Original work published 1934).

WAGNER, R. *A invenção das culturas*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

## A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA DIANTE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Anderson César Ramos da Luz Carvalho

### Resumo

O presente capítulo apresenta, através de uma revisão bibliográfica, os processos de integração das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, perpassando pelos desafios institucionais, dos docentes e dos alunos na prática efetiva do ensino-aprendizagem suportado pelas TICs. Destaca-se também, como as tecnologias educacionais contribuem para uma prática e aprendizagem significativa, promovendo uma experiência educacional transformadora e enriquecida pelos recursos digitais. Além disso, são abordadas as competências e habilidades do século XXI exigidas às instituições de ensino, professores e alunos, uma realidade educativa que atenda aos objetivos da formação pessoal e profissional do aprendiz. Assim, foi possível concluir a partir deste estudo, que a integração das tecnologias de modo eficaz em sala de aula depende de um planejamento focado em resultados, que perpassa pelo planejamento tecnológico, estrutural, pedagógico e financeiro das instituições, para que o docente possa empregar, através das TICs, uma aprendizagem significativa que atenda às necessidades formativas do aprendiz, de modo autônomo e colaborativo.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação, Sala de Aula, Aprendizagem Significativa, Competências e Habilidades.

### Abstract

This paper presents, through a bibliographical review, the processes of information and communication technologies integration in the classroom, going through institutional challenges, of teachers and students in the effective practice of teaching-learning supported by ICTs. It is also highlighted how educational technologies contribute to a meaningful practice and learning, promoting a transformative educational experience enriched by digital resources. In addition, it

addresses the 21st century competences and abilities required to educational institutions, teachers and students, an educational reality that meets the apprentice's personal and professional training objectives. Thus, it was possible to conclude from this study that the effective integration of technologies in the classroom depends on a planning focused on results, which permeates the technological, structural, pedagogical and financial planning of institutions so that teachers can employ, through ICTs, a meaningful learning that meets the training needs of the learner in an autonomous and collaborative way.

**Keywords:** Information and Communication Technologies, Classroom, Meaningful Learning, Competences and Abilities.

## **1. Introdução**

As tecnologias digitais da informação e comunicação- TDICs permitiram uma inovação didática e metodológica ao proporcionar, aos docentes, novas possibilidades de apresentar o conteúdo, participação, interação e criação de produtos educacionais feitos pelo aprendiz, bem como das diversas maneiras de elaborar o processo avaliativo na dinâmica do ensino/aprendizagem. Seja na educação presencial ou à distância, as TDICs ampliaram e democratizaram o acesso à educação. As tecnologias educacionais quando planejadas, inseridas e bem executadas junto à prática de ensino docente, possibilitam construir e compartilhar o conhecimento de forma mais efetivo, interativo e personalizado a partir das necessidades do aprendiz.

Entre os benefícios com o uso das tecnologias educacionais, está a transformação das práticas educativas analógicas e *off-line* em processos digitais e *on-line*, por meio do uso de *softwares*, plataformas EaD, aplicações *mobile*, redes sociais, *blogs*, *vlogs*, realidade virtual e aumentada, por exemplo, em que as ferramentas digitais sejam o suporte ao conteúdo a ser trabalhado, com o devido planejamento e o direcionamento objetivo da aula para o alcance dos resultados esperados na disciplina/curso em questão.

Neste contexto, o presente paper tem como objetivo analisar o processo de integração das tecnologias educacionais no ambiente escolar, compreendendo também a atuação das instituições e dos docentes no planejamento da prática de ensino mediada pelas tecnologias educacionais. Além disso, perceber os novos paradigmas que permeiam a inserção das TDICs na sala de aula, envolvendo as demandas que os

professores, alunos e instituições de ensino possuem diante do contexto da educação digital e tecnológica dos quais fazem parte no processo contemporâneo de ensino-aprendizagem, baseado nas competências e habilidades do século XXI.

## **2. A modelagem do cenário educacional frente às TICs**

As constantes inovações tecnológicas fazem parte da rotina diária de qualquer pessoa que tem acesso à internet através dispositivos digitais de informação e comunicação. A compra de um produto ou serviço, transferências bancárias e pagamentos de contas, telemedicina e a educação a distância são exemplos práticas que mudaram o comportamento de consumo, atendimento e dos serviços que antes eram mais restritos, burocráticos e demorados. E dentro desse contexto, como a área da educação tem lidado com os avanços da tecnologia e a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional? Há uma urgente demanda para uma readequação do formato de ensinar e aprender dentro da realidade.

Entre as mudanças que estão ocorrendo na educação, Netto (2018) afirma que o acesso aos conteúdos formativos terá umas das menores participações do professor como detentor do saber, tendo em vista que os estudantes têm acesso a uma infinidade de conteúdo a partir dos seus dispositivos móveis. Para a autora, o papel do docente frente às novas demandas educacionais é de um profissional mediador na construção do conhecimento, propondo soluções e analisando as melhores práticas de ensino que vão ao encontro da comunicação digital praticada por seus alunos. Destaca-se ainda, que os professores desempenharam a função de curadoria da aprendizagem, planejando os percursos que os estudantes podem trilhar, fomentando a criticidade, a investigação e experiências enriquecedoras na aprendizagem Netto (2018).

A cada dia, surgem novos conceitos, tendências e práticas de aprendizagem, que fazem parte da realidade dos estudantes. Contudo, vale levantar o seguinte questionamento: como os professores devem ensinar em uma cultura tecnológica, de multiletramentos, repleta de nativos digitais? Como oferecer uma formação continuada aos docentes para o efetivo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação em sua prática de ensino?

Segundo Freitas (2010), mesmo que as escolas sejam equipadas com laboratórios de informática, salas com recursos multimídia, internet banda larga e professores



certificados em cursos de informática básica, por exemplo, não têm sido suficientes para proporcionar a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, restringindo-se na maioria das vezes, ao acesso e uso instrumental dos equipamentos.

No entanto, Freitas (2010) ressalta que o desafio, aos professores, está em instruí-los à compreensão de gêneros discursivos da linguagem digital usados pelos alunos, trabalhando esse novo repertório linguístico de modo criativo e construtivo no dia-a-dia da escola. Não é abandonar práticas exitosas já aplicadas pelo docente, mas acrescentá-las às novas possibilidades didática-metodológica. Para considerar professores e alunos letrados digitais, é necessária a apropriação crítica e criativa da tecnologia, tornando a aprendizagem com significado, ao invés da simples recepção passiva do conteúdo Freitas (2010).

Já em relação um perfil de aluno no cenário de educação tecnológica, Netto (2018) afirma que é esperado um aprendiz dotado de autonomia e maturidade para administrar o seu processo formativo, devendo o mesmo saber diferenciar informação de conhecimento, sendo necessário certificar-se das fontes da base de dados e das questões legais de compartilhamento de conteúdo.

A autora ressalta ainda, a necessidade de planejar o projeto de implantação das tecnologias na escola com foco em resultados, que venham atender aos objetivos formativos do curso e/ou disciplina, da instituição, dos docentes e principalmente o alcance das necessidades de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de novas habilidades dos mesmos, e não apenas investir em recursos digitais para transparecer modernidade à comunidade escolar ou por pressão das demandas mercadológicas do segmento educacional.

### **3. A integração das tecnologias digitais em sala de aula**

A integração efetiva e eficaz das tecnologias educacionais na sala de aula é um planejamento desafiador, que exige das instituições de ensino públicas ou privadas, o envolvimento e investimento nas áreas de infraestrutura, tecnologia da informação, fatores instrucionais, financeiros e de gestão de recursos humanos com competências e habilidades específicas. Musacchio (citado por Queiroz et al., 2016), aborda que há dois sentidos ocorrendo na educação com relação à inserção das TICs. O primeiro, com a exigência da aplicação de metodologia de ensino sustentada pelas tecnologias, e a

segunda, a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem a partir das tecnologias trazidas pelos alunos ao ambiente escolar. Entretanto, devido à constante evolução tecnológica, as escolas ainda demoram na incorporação das tecnologias. Ainda que as instituições estejam estruturadas com laboratórios de informática, os mesmos permanecem fechados, em alguns casos, pela ausência de profissionais capacitados para a gestão e uso dos equipamentos Queiroz et al. (2016).

Como exemplo de metodologia de ensino que integra de modo efetivo as TICs em sala de aula, o *Blended Learning* ou Ensino Híbrido, conceito apresentado por Christensen et al. (2013), caracteriza-se por ser uma proposta educacional que visa enriquecer a educação presencial e à distância a partir aplicação das tecnologias dentro e fora da sala de aula. A proposta conceitual do ensino híbrido, segundo os autores, pode ter a seguinte definição:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (Christensen et al., p.7, 2013).

No ensino híbrido, o caminho do aprendizado está conectado com a proposta curricular da instituição de ensino junto aos recursos tecnológicos, integrados para uma aprendizagem significativa. Costa (2018) destaca os benefícios trazidos pelo *blended learning*, como a flexibilização no planejamento de aulas presenciais e virtuais, a variedade de métodos de ensino e habilidades de alfabetização no séc. XXI, entre as quais os alunos tornam-se protagonistas da aprendizagem e as ferramentas tecnológicas são usadas de maneira efetiva, integradas aos objetivos da proposta de ensino.

Ainda sobre as inovações do ensino híbrido, Bacich e Moran (2015) afirmam que os momentos de aprendizagem podem ser enriquecidos com o uso das tecnologias de forma colaborativa, em que as barreiras da sala de aula são ultrapassadas. A aprendizagem entre pares tem mais significado quando um desafio é lançado ao grupo e todos atuam com em prol do mesmo objetivo. Para os autores, o ensino híbrido possibilita a quebra da linearidade da aprendizagem no momento em que mescla processos organizados, abertos e informais. A individualização da aprendizagem e o protagonismo do aprendiz podem ser destacados como o ponto alto do *blended learning*, por oferecer modelos curriculares que levam em consideração a aprendizagem ativa dos alunos, tanto individual quando coletivamente, no qual os aprendizes sejam

apresentados às práticas inovadoras baseadas em objetivos, escolhendo como, onde e o que estudar, aplicado ao conhecimento adquirido Bacich e Moran (2015).

Com relação às vantagens das tecnologias da Web 2.0 no campo educacional, Costa (2018) e Mattar (2013) compartilham da premissa de que as TICs propiciam a interação entre alunos e professores, através da utilização de espaços colaborativos, a exemplo das ferramentas digitais em rede, como *blogs*, *wikis*, *podcasts* (arquivos digitais de áudio e vídeo), plataformas de vídeo como o Youtube, aplicativos de comunicação instantânea - Skype, redes sociais e o uso dos *games*.

Mattar (2013) ressalta ainda a contribuição dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem -AVAs através da Educação a Distância – EaD, nas plataformas Moodle e dos MOOCs – *Massive Open Online Courses* (Cursos massivos *online* abertos), presentes em sua ampla disponibilidade na Internet por serem cursos gratuitos, abrangendo os diversos campos do conhecimento e alcançam um grande número de alunos. Estas concepções, todavia, vão ao encontro da chamada Pedagogia 2.0 apresentada por McLoughlin e Lee (citado por Mattar, 2013), que abordam a intersecção entre os três Ps: Participação em comunidades em rede; Personalização da experiência de aprendizagem e a Produtividade do aprendiz na inovação e criação do conhecimento, o que resulta num modelo de ensino integrado e eficaz quando colocado em prática.

### **3.1 O uso da tecnologia para uma aprendizagem significativa na escola**

A compreensão inicial sobre a aprendizagem significativa origina-se da teoria da aprendizagem do psicólogo estadunidense David Ausubel (1918-2008). Segundo Netto (2018), a teoria de Ausubel diz respeito ao processo pelo qual uma nova informação se conecta com o conhecimento prévio do indivíduo, a partir das experiências cognitivas gerais já adquiridas pelo aprendiz, gerando uma ancoragem de conceitos que possibilita a interpretação das novas informações, obtendo-se assim, uma aprendizagem significativa.

Já com relação ao uso das tecnologias na educação, Netto (2018) discorre que o uso dos recursos tecnológicos em processos educativos deve ter como objetivo a geração de uma aprendizagem significativa. Um exemplo prático deste contexto, apresentado pela autora, é a proposta de desenvolvimento de mapas conceituais, que possibilitam a representação visual de conceitos interrelacionados dentro de cada unidade semântica.

Os mapas podem ser criados através de *softwares* em rede, como o Goconqr e o Mindmeister, que podem ser empregados pelos docentes como um exercício prático realizado pelos alunos, cujo objetivo é analisar informações e sintetizá-las de forma criativa, visual e lógica, através da criação de mapas conceituais.

Outra abordagem da tecnologia como recurso pedagógico que propicia à aprendizagem significativa é apresentada por Nerling e Darroz (2021), que apresentam a contribuição inovadora das TICs à qualidade na educação, em articulação com o conhecimento da escola e do currículo. A exemplificação da integração da tecnologia na realidade da educação básica deu-se por meio da educação remota oriunda da situação de pandemia da Covid-19, na qual as autoras relatam que a nova realidade educacional colocou professores e alunos frente ao uso de computadores, celulares, *tablets*, aplicativos e *softwares*, que passaram a fazer parte da realidade de ensino e aprendizagem ofertada pelas escolas.

O ensino remoto exigiu a construção da comunicação efetiva entre alunos, família e educadores, o que aproximou a relação família-escola e permitiu aos pais e/ou responsáveis acompanhar os conteúdos estudados pelos alunos e fornecer auxílio na realização das atividades avaliativas propostas pelos professores. Além disso, os processos interativos permitem explorar conceitos, elaboração de hipóteses e teses, melhoria nas relações interpessoais e planejamento dos modelos de aprendizagem significativa, através da importância de instigar o saber prévio do aprendiz, aplicado em tecnologias para o fomento do conhecimento dinâmico, inovador, criativo, repleto de sentidos e significados Nerling e Darroz (2021).

#### **4. Competências e habilidades para a educação do século XXI**

Os desafios da educação do século XXI voltam-se para o desenvolvimento de competências e habilidades do aprendiz, instrumentalizando-o para planejar e trilhar o seu próprio caminho de aprendizagem. Para isso, é importante compreender a conceituação e diferença entre competências e habilidades. Perrenoud (citado por Netto, 2018), afirma que competência é a conexão entre habilidades, conhecimentos e atitudes, que exige uma ação eficaz frente a uma situação específica. A habilidade, por sua vez, refere-se à capacidade humana de realizar uma determinada função.

Em relação a contribuição das tecnologias digitais para cenário educacional do século XXI, Almenara e Llorente (2008), ressaltam que as TICs não são a solução para sanar os problemas educacionais, mas sim oferecer uma gama de possibilidades úteis à sua incorporação nos ambientes educativos, para a criação de espaços flexíveis de aprendizagem, sem barreiras de espaço-tempo, que permitam à interação entre docente e discentes, oportunizando a estes, a aprendizagem autônoma e colaborativa, com modelos adaptativos às suas características cognitivas e inteligências múltiplas.

Outro conceito relevante dentro do contexto educacional do século XXI é o de alfabetização digital, que de acordo com Almenara e Llorente (2008) é um letramento que oferece um acervo conceitual que permite o acesso, a análise, avaliação e criação de códigos comunicativos em diversos formatos, desde a mídia impressa, do audiovisual, da internet e dos recursos multimídia. Para complementar, Gutiérrez (citado por Almenara e Llorente, 2008) afirma que a alfabetização tecnológica é um pré-requisito para promover a cidadania na sociedade do conhecimento e do aperfeiçoamento profissional. Em contrapartida, a exclusão digital é ainda vista como um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e social, que segrega socialmente os indivíduos na concepção econômica.

Há também duas vertentes de competências e habilidades dentro da alfabetização digital, que segundo Almenara e Llorente (2008), a primeira, caracteriza-se pelo domínio operacional de *hardware* e *software*, voltados a atender às demandas do mercado laboral, em que os trabalhadores aprendem o manejo prático das ferramentas tecnológicas para executar suas atividades profissionais específicas. No segundo cenário, tem-se como objetivo a formação de cidadãos e não somente de usuários, com conhecimentos e habilidades específicas que os permitam fazer a busca, seleção, análise, compreensão e recriação da grande quantidade de informação acessível por meio das novas tecnologias, e desenvolvam também, a apropriação de valores e atitudes frente às tecnologias que não os possibilitem ter um comportamento de fobia e recusa aos recursos tecnológicos por considerá-los maléficos.

No contexto da educação, Almenara e Llorente (2008) complementam que há em andamento o desenvolvimento de uma política educacional com o objetivo de ressaltar as diferentes competências e habilidades tecnológicas que os estudantes devem possuir para o uso efetivo das diferentes tecnologias e linguagens. Entre os padrões que servem de guia aos estudantes no planejamento da sua aprendizagem

tecnológica, destacam-se: a) a disponibilização de um conjunto de expectativas que os estudantes devem aprender por meio da prática com a tecnologia; b) desenvolvimento apropriado aos estudantes; c) fomento de um desenvolvimento significativo, relevante e articulado com o currículo; d) promoção da interdisciplinaridade entre um conteúdo e os outros componentes curriculares.

## **5. Considerações Finais**

O cenário atual na educação mostra-se desafiador, seja pelos aspectos da educação remota no período de pandemia da Covid-19 que exigiu das instituições uma readequação no âmbito tecnológico, pedagógico, financeiro, organizacional e de recursos humanos, tendo as TDICs como carro-chefe para a manutenção dos processos de ensino-aprendizagem.

O desafio maior no entorno educacional contemporâneo é, além de instrumentalizar os espaços educacionais com recursos tecnológicos, oferecer também a formação continuada aos educadores para estes possam aplicar de forma efetiva e integrada à prática docente, uma aprendizagem significativa, a partir de um planejamento pedagógico, pensado nas necessidades de aprendizagem do aluno, tendo as TDICs como ferramentas que ofereçam ao aprendiz a ressignificação dos conteúdos estudados e autonomia de escolher a melhor forma de participar e construir o seu processo educativo.

Esse contexto de educação mediada pelas tecnologias, vai ao encontro das competências e habilidades exigidas para o século XXI, no qual o aluno é protagonista, autônomo, pensante crítico, dotado de inteligência socioemocional, que busca através das tecnologias, aperfeiçoar suas habilidades e aplicá-las de modo eficaz, para criar soluções educacionais e tecnológicas em benefício próprio e do coletivo.

Assim, foi possível concluir com este estudo, que a inserção das tecnologias digitais da comunicação e informação na sala de aula requer um minucioso planejamento por parte das instituições privadas e os sistemas público de ensino, para oferecer condições técnicas e tecnológicas para que o docente possa desempenhar seu trabalho eficazmente, mantendo-o em constante aperfeiçoamento, e oportunizando aos alunos, desenvolver suas competências e habilidades com autonomia e criticidade,

atendendo aos objetivos educacionais e profissionais como cidadão alfabetizado digitalmente na sociedade da informação e comunicação.

## **6. Referências**

Almenara, J. C., & Llorente, C. M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (42-2), p. 7-28. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1) [Acesso em 23/10/2021].

Bacich, L; Moran, J. M. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, v. 17, n. 25, p. 45-47. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf> [Acesso em 29/05/2020].

Christensen, C. M. Horn, M. B. Staket, H. (2013). Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. E-book. Disponível em [https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning\\_disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning_disruptive-Final.pdf). [Acesso em 28/05/2020].

Costa, D. C. L. (2018). Aprendizado Híbrido- Blended Learning. [e-book], Must University

Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. [Acesso em 10/12/20].

Mattar, J. (2013). Web 2.0 e redes sociais na educação. Artesanato Educacional.

Nerling, M. A. M. & Darroz, L. M. (2021). Tecnologias e aprendizagem significativa. *Cenas Educacionais*, 4, e10956. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10956> [Acesso em 21/10/2021]

Netto, C. M. (2018). Desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI. [e- book], Must University

Netto, C. M. (2018). Novos papéis para os atores do cenário educacional. [e-book], Must University.

Netto, C. M. (2018). Tecnologias para a aprendizagem significativa. [e-book], Must University.

Queiroz, C. J. P. Calmon, N. S. S. Costa, A. S. (2016). O papel do gestor educacional no uso das tecnologias da informação e comunicação: possibilidades e limites. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/2072/696> [Acesso em 02/05/2021].



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O LETRAMENTO DIGITAL E A CULTURA DOS MULTILETRAMENTOS

Anderson César Ramos da Luz Carvalho

### Resumo

O presente capítulo apresenta, através de uma revisão bibliográfica, um panorama sobre as características do letramento digital, como uma linguagem presente na cultura tecnológica e usabilidade das plataformas de informação e comunicação e em especial os impactos no campo educacional. Adiciona-se também, a significação dos processos de multiletramentos e suas implicações para a formação identitária do indivíduo letrado digitalmente. Nesse contexto, destaca-se ainda, os desafios da formação continuada dos professores para o letramento digital e as implicações no ensino e aprendizagem de alunos nativos digitais. Concluiu-se que a formação em letramento digital se faz necessária na prática docente para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem da geração de alunos que já nasceram imersos na linguagem digital. Entretanto, os espaços formais de educação estão desconectados da cultura tecnológica e seus professores, imigrantes digitais, carecem de uma formação imediata e funcional para tornar a prática docente eficiente, significativa e inovadora.

**Palavras-chave:** Letramento digital, Formação Continuada de Professores, Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.

### 1. Introdução

Vivemos em uma sociedade global e tecnológica, no qual os processos de comunicação, produção, compartilhamento e retroalimentação do conhecimento estão integrados. Assim, os espaços educacionais devem ser a base para fomentar o letramento

digital. Falar em letramento digital é observar às transformações que ocorrem diariamente na comunicação mediada pelas tecnologias da informação. De forma quase imediata, o modo de produzir e compartilhar informações dão-se em diferentes formatos: audiovisuais, escritos e digitais, caracterizando a necessidade dos multiletramentos.

As instituições de ensino, em sua maioria, dispõem de tecnologia de rede, *hardware* e *software*. O problema é que esses recursos são subutilizados, por professores e alunos. Para isso, é imprescindível que o corpo docente esteja preparado e capacitado para aplicar conteúdo dentro de metodologia que venha atender à realidade e às necessidades de aprendizagem contemporânea que o aluno encontra dentro e fora da sala de aula.

A cultura digital faz parte da nova geração de aprendizes, seja os nativos digitais, acostumados a manusear diferentes recursos e formatos de mídia, quanto dos imigrantes digitais, aprendizes com uso das novas tecnologias da comunicação, segundo (Prensky, 2001). Para isso, o ambiente educacional deve estar sincronizado com a linguagem que esses estudantes encontram fora das instituições de ensino. Além disso, o desafio maior fica a cargo dos professores, que precisam estar capacitados e preparados para atuar em um ambiente de cultura tecnológica e letramento digital, com desafios e múltiplas possibilidades de aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, diante desse cenário, o presente *paper* busca apresentar as características e contribuições do letramento digital para a formação continuada de professores. Além disso, compreender a atuação do multiletramento no campo educacional e analisar a relação entre nativos digitais imigrantes digitais na educação.

## **2. Conhecendo o Letramento Digital: conceitos e características**

Para falar de letramento digital, é importante primeiramente conhecer o conceito de letramento. De acordo com (Pereira, 2018), o letramento é processo que vem logo após a alfabetização e utiliza a língua como uma prática social através dos signos de codificação e decodificação do canal de comunicação, proporcionando ao sujeito uma maneira singular do uso da leitura e escrita na prática cultural. Com isso, pode-se dizer que a pessoa letrada é capaz de compreender e interagir no processo comunicativo, seja em língua materna ou estrangeira, nos seus diversos códigos de expressão.

Já o letramento digital, refere-se às práticas sociais sustentadas pelos dispositivos digitais com objetivos específicos, tanto dentro de contextos socioculturais e geográficos,

como também nos espaços interativos de mediação eletrônica Buzato (citado por Pereira, 2018). Na compreensão de (Freitas, 2010), o letramento digital é a reunião de competências que o indivíduo necessita para compreender e aplicar a informação com criticidade e estratégia, em seus múltiplos formatos, sendo essas mídias compartilhadas também como uma prática sociocultural.

Assim, a pessoa letrada digitalmente é capaz de fazer a leitura das diferentes produções linguísticas, e que segundo (Freitas, 2010), desenvolve um conhecimento que vai além da habilidade funcional para usar a tecnologia computacional, ao proporcionar o conhecimento crítico, um novo discurso, comparando-se à aprendizagem de outro idioma.

Entre os objetivos da pedagogia do letramento digital, (Gagliardi, 2012) destaca a finalidade de tornar o usuário um ser funcional, com competência técnica e prática diante das diferentes tecnologias. Também um sujeito criador de sentidos, analítico, crítico e transformador, remodelando o que aprendeu novas práticas. Pois, o principal não é o que se ensina, mas como se ensina, dentro de uma cultura global, onde a educação das instituições de ensino e a formação docente devem adaptar-se à pedagogia dos multiletramentos.

## **2.1 Pedagogia dos multiletramentos no contexto do letramento digital**

A concepção de multiletramentos tem sua origem na década de 90, a partir de um encontro de dez estudiosos ligados à área de alfabetização e letramento, ocorrido em setembro de 1994, na cidade de Nova Londres, Estados Unidos. Segundo (Kalantzis e Cope, 2008), entre os questionamentos levantados pelos estudiosos, estava a relação entre a língua, diversidade cultural e linguística, visto que um mesmo idioma, no caso a Língua Inglesa, era falado por pessoas de diferentes identidades culturais, países, sotaques e regionalismos. O propósito do grupo de estudo estava no engajamento de como trabalhar a pedagogia da alfabetização a partir das diversas experiências individuais, culturais e da área de atuação de cada participante.

Como resultado do encontro em Nova Londres, surge o termo “*Multiliteracies*”, que de acordo com (Kalantzis e Cope, 2008), engloba os aspectos culturais, institucionais e globais emergentes em dois argumentos: o primeiro, voltado ao multiletramento como algo significativo para a diversidade linguística e cultural, e o segundo, a respeito da influência das novas tecnologias da comunicação. Para os autores, o multiletramento

contrapõe-se à pedagogia tradicional, que era baseada em processos rígidos, descontextualizados, restringindo-se à leitura, escrita e aritmética, numa aprendizagem passiva e mecânica entre professores e alunos.

Na pedagogia do multiletramento não há concepções certas e erradas. O que existe são os diferentes prismas de pessoas, necessidades e culturas que devem ser contempladas dentro dessa abordagem (Pereira, 2018). Há características identitárias diversas, o que exige linguagens multimodais ampliadas à diversidade de comunicação e expressão.

No que refere ao processo de ensino e aprendizagem na pedagogia dos multiletramentos, (Kalantzis e Cope, 2008) abordam que o *design* do significado ou do aprendizado é formado por quatro orientações que devem atuar em conjunto no processo de aprendizagem. São elas: a Prática Situada, Instrução Aberta, Enfoque Crítico e Prática Transformadora. Na Prática Situada, ocorre a imersão em experiências a partir das vivências dos estudantes, simulações de relacionamentos encontrados no ambiente de trabalho e espaços públicos. A Instrução Aberta diz respeito a uma compreensão sistemática, analítica e consciente, onde os estudantes possuem um modo de descrever os processos e padrões de *design* de maneira significativa. Já o Enfoque Crítico do multiletramento, refere-se a visão crítica que os estudantes desenvolvem em relação ao seu contexto a partir da compreensão do *design* de aprendizagem do que estudar e por que estudar determinado conteúdo. Por último, a Prática Transformadora aborda a transferência de significado de uma prática em outros contextos ou culturas, criando assim, uma ressignificação ou nova aprendizagem.

### **3. Compreendendo a formação continuada de professores**

Falar de formação continuada de professores, tornou-se uma temática relevante para os sistemas de ensino, governos, instituições de ensino envolvidas direta e indiretamente na formação dos professores na educação básica e ensino superior. Essa importância surge da necessidade que os profissionais têm de adequar-se às demandas educacionais da sociedade da informação e comunicação, em seus multiletramentos, nas diversas características e perfis de aprendizes e aprendizagens. Contudo, vale destacar inicialmente, algumas considerações pertinentes sobre o contexto da formação continuada trazidas por (Nóvoa, 2002), que discorre sobre a formação contínua do

docente como uma ação de redefinição profissional, na qual o educador é inserido no trabalho da equipe e da organização escolas.

O autor afirma que a formação continuada vai muito além da oferta de cursos e encontros de aprendizagem, e que é importante valorizar os modelos de formação “informais”, como processos de autoformação e projetos educativos. Destaca ainda, a necessidade do estímulo da perspectiva crítico-reflexiva, propiciando aos educadores o fomento do pensamento autônomo e o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Sobre os modelos de formação continuada, (Nóvoa, 2002) apresenta dois eixos de abordagem no trabalho com professores: o modelo estruturante, planejado a partir da lógica da racionalidade científica e técnica, que é aplicado nas várias equipes de docentes, e o modelo construtivista, que surge por meio da reflexão contextualizada para a organização das plataformas de formação continuada, com a padronização permanente das práticas e processos de trabalho. No entanto, o autor afirma sentir-se mais alinhado com o paradigma investigativo e interativo-reflexivo dentro do modelo construtivista de formação, pois essas abordagens promovem uma mudança educacional e ressignificação da profissão de professor. (Nóvoa, 2002) acredita na eficiência em curto prazo dos modelos estruturados, dentro da chamada formação de professores por competências, porém afirma que esse modelo reflete as realidades existentes na educação, o que torna o trabalho de inovação, de uma “nova” escola e de um “novo” professor mais difícil.

### **3.1 O letramento digital na formação continuada de professores.**

O ofício de educar em uma sociedade global, tecnológica e multicultural tem sido um desafio constante para professores e instituições de ensino. A cada dia surge um novo conceito, tendências e práticas de aprendizagem, que fazem parte da realidade dos estudantes. O questionamento a ser feito é: como os professores devem ensinar em uma cultura tecnológica, de multiletramentos, repleta de nativos digitais? Como fornecer uma formação continuada aos docentes voltada ao letramento digital? Para Freitas (2010), mesmo as escolas equipadas com computadores e internet e professores certificados em cursos de informática educativa, não têm sido suficientes para proporcionar a integração dos recursos digitais às práticas pedagógicas, restringindo-se na maioria das vezes, ao acesso e uso instrumental.

De acordo com a autora, o desafio, por parte dos professores, está em apropriá-los para os gêneros discursivos e da linguagem digital usados pelos alunos, integrando-os de modo criativo e construtivo no dia a dia da escola. Não é abandonar as práticas exitosas já trabalhadas pelo docente, mas acrescentá-las às novas possibilidades. Para considerar professores e alunos letrados digitais, é necessária a apropriação crítica e criativa da tecnologia, tornando a aprendizagem com significado, ao invés da simples recepção passiva do conteúdo (Freitas, 2010).

O que ocorre atualmente é a mudança na dinâmica da circulação do conhecimento segundo Martín-Barbero (citado por Freitas, 2010), que está espalhado e fora dos locais tradicionais de educação formal, como a escola, que está perdendo o espaço como o centro da formação do saber. O autor ressalta que os professores adotam uma postura defensiva e por vezes, negativa com relação às TICs, no intuito de reafirmar o papel da escola e dos profissionais de educação como detentores do conhecimento.

Diante desse cenário, a formação continuada de professores para o letramento digital faz-se necessária na medida em que surgem novas plataformas de informação e comunicação na rotina diária dos estudantes, onde estes, por sua vez, não encontram nos espaços formais de ensino e aprendizagem, os recursos, a linguagem, a didática e os métodos de ensino adequados, que venham ao encontro de suas necessidades de aprendiz. (Silva, 2012) argumenta que os programas de formação de professores devem proporcionar a construção da aprendizagem em que eles sejam os protagonistas do processo, escolhendo aquilo que tem mais sentido e relevância para sua prática docente.

Alguns questionamentos precisam ser levados em consideração no momento de planejar o processo de formação para o letramento digital de acordo com (Silva, 2012). A equipe de formadores deve-se perguntar o que ensinar ao professor numa perspectiva colaborativa, participativa e reflexiva; como ensinar usando os recursos da *web 2.0* voltados aos objetivos do que é ensinado; e por último, por que ensinar, para que a abordagem tecnicista não prevaleça, porém oferecer a prática reflexiva na atuação docente. Corroborando com o modelo de formação crítico-reflexivo, (Freitas, 2010) afirma que os processos formativos devem ter um encadeamento conciso na epistemologia do conhecimento, compreendendo essa dinâmica como algo transitório. Complementa ainda, que o professor é um sujeito que deve estar sempre aberto às inovações, verificando as possibilidades para o conhecimento e a aprendizagem, concluindo que:

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais, faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas. (Freitas, 2010, p. 349).

Em uma pesquisa referente à formação de professores realizada pela TIC/Educação em 2014, (Pereira, 2018) apresenta os resultados do estudo, no qual diagnosticou que 29% dos docentes já haviam participado de cursos de formação disponibilizados pelo governo federal e 18% participaram de formações realizadas na escola. Além disso, apenas 37% cursaram alguma disciplina na formação inicial voltada à tecnologia na educação, o que segundo a autora, ressalta a necessidade de novos estudos sobre o tema, visto a pouca adesão aos cursos de formação continuada, além da deficiência na formação inicial e/ou uso da tecnologia apenas como substituição de recurso e não como mudança de paradigma da prática de ensino.

Outro dado interessante demonstrado na pesquisa é que 51% dos professores entrevistados afirmaram a importância do professor formador como incentivador para com o uso do computador e da internet. Demonstrando, assim, a priorização da efetiva participação do professor formador/coordenador em programas de formação continuada com o objetivo de aperfeiçoar sua aprendizagem e o progresso nos resultados das práticas de ensino em sua escola de referência (Pereira, 2018).

### **3.2 Os desafios dos docentes imigrantes digitais no ensino de nativos digitais**

Para compreender melhor às características e os processos de ensino e aprendizagem dos nativos digitais e os desafios lançados aos professores, imigrantes digitais, em ensinar uma geração que nasceu conectada pelas tecnologias da Informação e comunicação, trazemos as considerações de Mark Prensky, escritor norte-americano, pioneiro na temática do uso das tecnologias na educação. Ele cunhou os termos “*Digital Natives*” e “*Digital Immigrants*” em seu artigo “*On the Horizon*”, no ano de 2001.

Os nativos digitais mudaram radicalmente a forma de aprender e serem ensinados, pois segundo (Prensky, 2001), os estudantes de hoje não são as mesmas pessoas que o sistema educacional foi desenhado para ensinar, ocorrendo uma disrupção e descontinuidade no sistema escolar tradicional. Os *digital natives* foi a primeira geração

que cresceu cercada pelas tecnologias, tendo interagido desde o nascimento com computadores, videogames, aparelhos de música digital, celulares e outros brinquedos eletrônicos. Esses estudantes são falantes nativos da linguagem digital dos dispositivos de informação e comunicação e da Internet (Presky, 2001).

Com relação ao modo de aprendizagem dessa geração, (Prensky, 2001) discorre que os nativos digitais estão habituados a receber a informação rapidamente, em processos paralelos e multitarefas. Eles preferem gráficos à textos, acesso aleatório como os hipertextos, e atuam melhor quando conectados à rede, recebendo recompensas frequentes.

Já os imigrantes digitais, adaptam-se ao ambiente ao trazerem o seu “*accent*”, o “sotaque” ou as características da sua geração, os resquícios do passado, segundo (Prensky, 2001). Os exemplos desses “*accents*” nos imigrantes digitais estão no ato de imprimir um *e-mail* ou outro documento escrito ou invés de editá-lo no computador, até mesmo ligar para alguém perguntando se o destinatário recebeu o *e-mail*. O autor é enfático ao dizer que instrutores ou professores imigrantes digitais, que falam uma língua ultrapassada, estão em uma batalha para ensinar uma população que fala um idioma completamente novo. Os professores imigrantes digitais assumem que os aprendizes tem sido os mesmos de sempre, repetem os mesmos métodos utilizados por seus professores quando estudantes, e acreditam que esse método funcionará com os aprendizes de hoje. No entanto, esse argumento não é mais válido, segundo (Prensky, 2001).

Na condução dos processos formativos para nativos digitais, (Prensky, 2001) apresenta as características da metodologia e do conteúdo no trabalho pedagógico. A metodologia parte da aprendizagem pelos docentes da comunicação e linguagem dos estudantes, indo mais rápido nos processos e menos no passo a passo, em uma programação de ensino mais aleatória. No conteúdo, destaca-se duas especificidades: o conteúdo de Legado e do Futuro. O Legado diz respeito à leitura, escrita, aritmética, pensamento lógico e a compreensão das escritas e ideias do passado, sendo características do currículo tradicional. O conteúdo do Futuro, por sua vez, é digital e tecnológico, incluindo *softwares*, *hardwares*, robótica, nanotecnologia, além dos aspectos éticos, políticos, sociológicos e linguísticos, o que compõe.

Na finalização dessa abordagem, (Prensky, 2001) conclui que os educadores precisam pensar em como ensinar, tanto a partir do conteúdo de legado quanto o do futuro, dentro da linguagem dos nativos digitais. Isso ocorre, primeiramente, com a



mudança de metodologia e, em seguida, com todo o novo conteúdo e pensamento inovador. O autor acredita na criação de *games* no trabalho docente com os nativos digitais, até mesmo para ensinar conteúdos mais abstratos, pois essa geração já está familiarizada com a linguagem dos jogos de computador.

#### **4. Considerações Finais**

Diante do que foi exposto neste trabalho, é possível concluir que o letramento digital é uma linguagem fundamental a ser adquirida, visto os padrões e formatos de expressões comunicacionais experienciados na sociedade da informação e da tecnologia. Essa nova tendência de alfabetização é vivenciada automaticamente pelos nativos digitais, que adentram nas instituições de ensino, fluentes na linguagem digital. Entretanto, o que se percebe é um ambiente educacional totalmente desconectado da realidade vivenciada pelos estudantes no mundo da cibercultura. O paradigma tradicional em termos de planejamento pedagógico, estruturação física, aquisição de recursos tecnológicos e principalmente o pouco ou quase nenhum letramento digital por parte dos professores, ainda permeia os espaços educacionais.

Fica evidente a urgência na reformulação e a efetiva inclusão das políticas de formação continuada dos profissionais de educação pelos sistemas governamentais de gestão da educação em nível macro, normatizando e norteando instituições públicas e privadas de ensino de estados e municípios do país. No entanto, a proatividade para à inovação deve surgir também das próprias instituições e dos profissionais que dela fazem parte.

Diante desse cenário, o papel do educador, em sua maioria, imigrantes digitais, tornou-se ainda mais desafiador, pois exige-se uma constante atualização, reajustes e replanejamento da sua prática de ensino, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade e o uso efetivo e funcional das novas tecnologias da educação, a uma geração de alunos nativos digitais. Assim, partir dessa conjuntura, é possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que vão ao encontro das necessidades que compõem a formação integral do indivíduo, letrado digitalmente, para a sua plena vivência nas relações, pessoais e profissionais, culturais e na usabilidade das plataformas e dispositivos tecnológicos de informação e comunicação.

## Referências

- FREITAS, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. [Acesso em 10/12/20].
- GAGLIARDI, E. ROJO, R. MOURA, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo. Parábola Editorial. Disponível em: [http://mustuniversity.s3-sa-east-1.amazonaws.com/DISCIPLINAS/EDU685\\_CURRENT\\_TECHNOLOGIES\\_IN\\_EDUCATION/SAIBA\\_MAIS/MULTILETRAMENTOSNA\\_ESCOLA.pdf](http://mustuniversity.s3-sa-east-1.amazonaws.com/DISCIPLINAS/EDU685_CURRENT_TECHNOLOGIES_IN_EDUCATION/SAIBA_MAIS/MULTILETRAMENTOSNA_ESCOLA.pdf). [Acesso em 10/12/20].
- KALANTZIS, M. COPE, B. (2008). Language education and multiliteracies. *Language Policy and Political Issues in Education*. In *Encyclopedia of Language and Education*, 01, 195-211. Disponível em: <http://newlearningonline.com/uploads/springerhandbook.pdf>> . [Acesso em 10/12/20].
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Educa.
- PEREIRA, A. C. S. (2018). *Letramento Digital*. [e-book] Flórida, Must University.
- PEREIRA, A. C. S. (2018). *Pedagogia dos Multiletramentos*. [e-book] Flórida, Must University.
- PEREIRA, A. C. S. (2018). *Os Professores e a Tecnologia*. [e-book] Flórida, Must University.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, MCB University Press, 09. Disponível em: [Digital Natives, Digital Immigrants \(marcprensky.com\)](http://marcprensky.com) . [Acesso em 14/12/20].
- SILVA, S. P. (2012). Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? *Hipertextos Revista Digital*, 08. Disponível em: [Microsoft Word - 01- Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.doc](#). [Acesso em 16/12/20].

## **REFLEXÕES FINAIS**

Chegamos ao final deste segundo volume de *Educação em Perspectiva*, um percurso coletivo de reflexões, vivências e propostas que buscam contribuir para uma educação mais crítica, inclusiva e conectada com os desafios do nosso tempo. Ao longo dos capítulos, diferentes vozes se encontraram para pensar a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de transformação, escuta e protagonismo.

Neste contexto de rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, reafirmamos a necessidade de uma educação sensível às diversidades, comprometida com os direitos humanos, com a formação cidadã e com a construção de práticas pedagógicas éticas, inovadoras e significativas. Acreditamos que cada texto aqui apresentado é uma semente que pode germinar em novas ações, pesquisas e projetos que fortaleçam o papel da escola como espaço democrático.

Este e-book não pretende oferecer respostas definitivas, mas provocar inquietações, inspirar olhares e alimentar o desejo de seguir aprendendo. Afinal, educar é um ato contínuo de renovação, diálogo e esperança.

Agradecemos aos autores e autoras por suas valiosas contribuições, e aos leitores e leitoras pelo interesse e engajamento com os temas aqui tratados. Que este e-book possa servir como fonte de inspiração, estudo e aprofundamento para aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

Desejamos que as reflexões aqui reunidas reverberem em práticas significativas, debates construtivos e pesquisas futuras, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma educação humanizadora, crítica e comprometida com a democracia.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Adriana Crestani Zwan Schoffen** - Pedagoga com especialização em Educação, área de concentração: Séries Iniciais. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: [adrianacrest@gmail.com](mailto:adrianacrest@gmail.com)

**Alex Quirino dos Santos** - Engenheiro, Matemático, Pedagogo e Sociólogo. Especialista em Educação. Sua formação se deu pelas faculdades: UNIESP / UNICESUMAR / UNIFAHE. E-mail: [alex.aqs@icloud.com](mailto:alex.aqs@icloud.com)

**Anderson César Ramos da Luz Carvalho** - Doutorando em Tecnologias Educacionais e Gestão do Conhecimento pela Logos University- Paris/ França . Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação- Must University. Licenciado em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: [andersoncesar88@hotmail.com](mailto:andersoncesar88@hotmail.com)

**André Costa da Silva** - Doutorando em Psicologia. Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [andre.silva522@docente.unip.br](mailto:andre.silva522@docente.unip.br)

**Carlos Eduardo de Sousa Santos** - Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Tocantins em Porto Nacional - TO (2021). Atualmente, é mestrando em Linguística e Literatura na Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína - TO. E-mail: [desousacarlinhosedu55@hotmail.com](mailto:desousacarlinhosedu55@hotmail.com)

**César Bezerra Marinho** - Graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente, exerce a função de Diretor Escolar na Escola Estadual Manuel Rodrigues de Souza, em Manaus-AM. Atuou anteriormente como Diretor da Divisão de Programas Educacionais e Culturais do Sesc Amazonas, sendo responsável por ações nas áreas de Educação e Cultura em Manaus e em diversos municípios do interior. No período de 2019 a 2021, foi Gestor Regional da Coordenação de Educação Complementar, EJA, Sesc Ler, Valorização Social e Educação em Ciências e Humanidades no Sesc-AM. De 2021 a 2023, também assessorou escolas da Coordenadoria Distrital de Educação da Zona Leste de Manaus, pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: [cesar.marinho@educacao.am.gov.br](mailto:cesar.marinho@educacao.am.gov.br)

**Danyella Barbosa de Moraes Campos** - Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Tocantins em Porto Nacional - TO (2022) e atualmente é aluna acadêmica do curso de Psicologia no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Também atua como professora de Libras. E-mail: [danyellaoficiallibras@gmail.com](mailto:danyellaoficiallibras@gmail.com)

**Edimar Fonseca da Fonseca** - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [fonseca.edimar@gmail.com](mailto:fonseca.edimar@gmail.com)

**Eduardo Nunes Silva**. Formado em Ciências - Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Engenharia da Computação e Sistemas. Atualmente

curso doutorado em Ensino de Ciências Exatas na UNIVATES. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6187161433917461>. E-mail: [eduardo.silva35@universo.univates](mailto:eduardo.silva35@universo.univates)

**Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento** - Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [isidrofortaleza@hotmail.com](mailto:isidrofortaleza@hotmail.com)

**Fabília Nunes de Jesus** - Doutorado em Educação Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais.- Unidade João Monlevade. E-mail: [fabricia.jesus@uemg.br](mailto:fabricia.jesus@uemg.br)

**Francisco Lima Mota** - Doutor em Geografia (UNICENTRO/PR). Instituição: IFMA. E-mail: [franciscocesiuema@gmail.com](mailto:franciscocesiuema@gmail.com)

**Gracielle Almeida de Aguiar** - Graduada em Psicologia. Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria-RS; E-mail: [gracielleaguiar5@gmail.com](mailto:gracielleaguiar5@gmail.com)

**Janaina Santana da Costa** - Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [janaina.costa@uft.edu.br](mailto:janaina.costa@uft.edu.br)

**Janete Aparecida Klein** - Licenciada em Ciências Plena: habilitação em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1999), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2006) e doutora em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal do Mato Grosso (2023). E-mail: [janeteklein@uft.edu.br](mailto:janeteklein@uft.edu.br)

**Josélia dos Santos Paixão** - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, é pós-graduanda em Gestão e Docência da Educação Básica pela Facuminas. Atua como professora efetiva de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). E-mail: [joseliasilva26@gmail.com](mailto:joseliasilva26@gmail.com).

**Josimaria do Nascimento Cesar** - Graduada em Pedagogia (UVA) e em Serviço Social (UFRN). Possui especialização em Gestão Pública e em Educação Especial. E-mail: [santamarie2022j@gmail.com](mailto:santamarie2022j@gmail.com)

**Letícia Leite Rodrigues** – Bacharel em Direito. Pós-graduanda em direito de família e direito previdenciário. E-mail: [leticiaconcursos2024@gmail.com](mailto:leticiaconcursos2024@gmail.com)

**Lívia Barbosa Pacheco Souza** – Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguazu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB). <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962> - <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>. - E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com)

**Luciana Leite Pereira Amaral** – Formada em Licenciatura plena - normal superior. Pós graduada em Gestão e supervisão escolar. E-mail: [cauan\\_lucianaibi@hotmail.com](mailto:cauan_lucianaibi@hotmail.com)

**Lowyse Bertholda Santos Farias** - Psicóloga e atua como Psicóloga Escolar e Educacional na Superintendência Regional de Educação (SRE) de Tocantinópolis – TO, e como Psicóloga Clínica no Instituto Fonsêca em Tocantinópolis – TO. E-mail: [lowysebertholdapsi@gmail.com](mailto:lowysebertholdapsi@gmail.com)

**Márcia Jakeline de Almeida** - Mestranda em Tecnologia no PPGTE UTFPR. E-mail: [dmarciajakeline@gmail.com](mailto:dmarciajakeline@gmail.com)

**Marcos André Trindade da Silva** - Licenciado em Letras - Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), onde também concluiu a especialização em Linguagens e Práticas Sociais. É, ainda, especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é professor de Língua Portuguesa nos municípios de Pilar e Maceió (AL), com atuação no Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio. Mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail: [marcos.trindade@fale.ufal.br](mailto:marcos.trindade@fale.ufal.br)

**Patrícia Cristina Cavalcante** - Especialista em gramática, texto e discurso - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [patinhadob@gmail.com](mailto:patinhadob@gmail.com)

**Rafaella Rodrigues da Silva Manfrenatti** - Mestranda em Educação Profissional em Saúde pela EPSJV- FIOCRUZ. E-mail: [rafaellars@icloud.com](mailto:rafaellars@icloud.com)

**Rayane Emanuelle De Oliveira Valentim** - Professora efetiva do estado do Rio Grande do Norte, de AEE e Educação Especial; Ma. em Inovação e Tecnologias Educacionais (UFRN)-Especialista em Psicomotricidade (UFRN), EJA (IFRN), Psicomotricidade (UFRN), AEE (UFRN), Ensino de Leitura e Escrita (UFRN) - NeuroEducação (Instituto do Cérebro UFRN). Professora tutora do curso de Educação Especial na perspectiva da inclusão pela UFRN, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. E-mail: rayane822@hotmail.com

**Wivianne Fonseca da Silva Almeida** - Possui Graduação em Pedagogia pela UFRPE (2014) e Graduação em Letras pela FASP (2000); Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa pela FASP (2004), em Psicopedagogia pela FIP (2006) e em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela UPE (2018). Mestrado em Gestão Pública pela UFPE (2016). Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UFRPE. E-mail: wiviannefs@gmail.com

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Alex Quirino dos Santos** - Engenheiro, Matemático, Pedagogo e Sociólogo. Especialista em Educação. Sua formação se deu pelas seguintes instituições: UNIESP / UNICESUMAR / UNIFAHE. E-mail: [alex.aqs@icloud.com](mailto:alex.aqs@icloud.com)

**André Costa da Silva** - Doutorando em Psicologia. Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [andre.silva522@docente.unip.br](mailto:andre.silva522@docente.unip.br)

**César Bezerra Marinho** - Graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: [cesar.marinho@educacao.am.gov.br](mailto:cesar.marinho@educacao.am.gov.br)

**Janaina Santana da Costa** - Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [janaina.costa@uft.edu.br](mailto:janaina.costa@uft.edu.br)

**Márcia Jakeline de Almeida** - Mestranda em Tecnologia no PPGTE UTFPR. E-mail: [dmarciajakeline@gmail.com](mailto:dmarciajakeline@gmail.com)

**Wivianne Fonseca da Silva Almeida** - Possui Graduação em Pedagogia pela UFRPE (2014) e Graduação em Letras pela FASP (2000); Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa pela FASP (2004), em Psicopedagogia pela FIP (2006) e em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela UPE (2018). Mestrado em Gestão Pública pela UFPE (2016). Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UFRPE. E-mail: [wiviannefs@gmail.com](mailto:wiviannefs@gmail.com)





  
Editora  
**MultiAtual**

ISBN 978-656009191-7



9 786560 091917