

Organizadores
CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS
LARISSA CAMPOS LEANDRO
ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA
SUZAMARY ALMIRA DE FIGUEIREDO
CHAYEND ROCHA RAMOS

Pesquisas **Contemporâneas na** **Educação Moderna**

v. 14
2026



Organizadores
CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS
LARISSA CAMPOS LEANDRO
ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA
SUZAMARY ALMIRA DE FIGUEIREDO
CHAYEND ROCHA RAMOS

Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna

v. 14
2026



© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Cintia Gonçalves dos Santos

Larissa Campos Leandro

Adriana Souza de Oliveira

Suzamary Almira de Figueiredo

Chayend Rocha Ramos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos 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. Ricael 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)

S237p	Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna - Volume 14 / Cintia Gonçalves dos Santos; Larissa Campos Leandro; Adriana Souza de Oliveira; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 129 p. : il.
	Outros organizadores: Suzamary Almira de Figueiredo; Chayend Rocha Ramos
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-6009-253-2 DOI: 10.29327/5854010
	1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Santos, Cintia Gonçalves dos. II. Leandro, Larissa Campos. III. Oliveira, Adriana Souza de. IV. Título.
	CDD: 371.104 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
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/05/pesquisas-contemporaneas-na-educacao.html>



**PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS NA
EDUCAÇÃO MODERNA**

Volume 14

ORGANIZADORES

CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

LARISSA CAMPOS LEANDRO

ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA

SUZAMARY ALMIRA DE FIGUEIREDO

CHAYEND ROCHA RAMOS

Autores

Adenízia Serafim dos Santos Farias

Cintia Gonçalves dos Santos

Claudia Alves Caetano

Flávio Gonçalves Batista Filho

João Carlos Machado

Maria Angélica Dornelles Dias

Maria da Paz Alves Lima

Maria Helena Abreu Pedrosa Mota

Maria Marta Coelho Miranda

Monia Cristina Gomes de Araújo Santana

Rodi Narciso

Vilma Gomes dos Santos Vieira

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne estudos que dialogam com diferentes dimensões da educação, articulando reflexões teóricas, práticas pedagógicas, inclusão, direitos humanos, tecnologias digitais, metodologias ativas e formação humana. A coletânea apresenta uma diversidade de olhares sobre os desafios e possibilidades da educação no cenário contemporâneo.

Os capítulos que compõem esta obra evidenciam a pluralidade do campo educacional, abordando desde discussões filosóficas e éticas sobre sujeito, consciência e responsabilidade, até experiências voltadas à Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, ao uso de mídias digitais, à inclusão de pessoas com deficiência, à gamificação, às metodologias ativas e à formação para o mundo do trabalho. Essa amplitude temática demonstra o compromisso dos autores com uma educação crítica, inclusiva, inovadora e socialmente comprometida.

Mais do que reunir pesquisas isoladas, esta coletânea constitui um espaço de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo compreender a educação como prática social, política, ética e transformadora. Os textos apresentados convidam o leitor a refletir sobre os modos como a escola, a universidade, os ambientes digitais e os espaços não convencionais de aprendizagem podem contribuir para a promoção da cidadania, da autonomia, da equidade e da dignidade humana.

Nesse sentido, esse novo volume de Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna se apresenta como uma contribuição relevante para pesquisadores, professores, estudantes e profissionais interessados em compreender os caminhos da educação na atualidade. A obra reafirma que pensar a educação moderna exige reconhecer suas complexidades, seus sujeitos, suas desigualdades e suas potências, sobretudo em um tempo marcado por intensas transformações sociais, tecnológicas e culturais.

Assim, esta publicação nasce como convite à leitura, à investigação e à construção coletiva de saberes, fortalecendo o compromisso com uma educação capaz de transformar realidades e ampliar horizontes formativos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO E INDIFERENÇA ÉTICA EM BOBÓK, DE DOSTOIÉVSKI: LIMITES DA CONSCIÊNCIA E DA RESPONSABILIDADE <i>Adenizia Serafim dos Santos Farias</i>	10
Capítulo 2 MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO <i>Monia Cristina Gomes de Araújo Santana</i>	23
Capítulo 3 A DIMENSÃO ÉTICA POLÍTICA DAS BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PRISIONAL <i>Cintia Gonçalves dos Santos</i>	33
Capítulo 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: ESTRATÉGIAS PARA A SALA DE AULA <i>Maria Angélica Dornelles Dias</i>	47
Capítulo 5 STORYTELLING NA EDUCAÇÃO <i>Monia Cristina Gomes de Araújo Santana</i>	65
Capítulo 6 O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL <i>Claudia Alves Caetano</i>	75
Capítulo 7 A IMPORTÂNCIA DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Flávio Gonçalves Batista Filho; Maria da Paz Alves Lima; Maria Helena Abreu Pedrosa Mota</i>	81
Capítulo 8 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO <i>Maria Marta Coelho Miranda</i>	96
Capítulo 9 METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO <i>Vilma Gomes dos Santos Vieira</i>	108
Capítulo 10 CAPACITAR PARA INCLUIR: INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E VIDA INDEPENDENTE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL <i>Rodi Narciso; João Carlos Machado</i>	114

Capítulo 1
FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO E INDIFERENÇA ÉTICA EM
BOBÓK, DE DOSTOIÉVSKI: LIMITES DA CONSCIÊNCIA E DA
RESPONSABILIDADE

Adenízia Serafim dos Santos Farias

DOI: 10.29327/5854010.1-1

FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO E INDIFERENÇA ÉTICA EM *BOBÓK*, DE DOSTOIÉVSKI: LIMITES DA CONSCIÊNCIA E DA RESPONSABILIDADE

Adenízia Serafim dos Santos Farias

Doutorado em Direitos Humanos

Universidade Tiradentes

RESUMO

O presente artigo analisa o conto *Bobók*, de Fiódor Dostoiévski, a partir de uma abordagem interdisciplinar que articula literatura, filosofia e psicanálise, com o objetivo de compreender a relação entre fragmentação do sujeito e indiferença ética na narrativa. Com base em uma leitura hermenêutica, investiga-se como a polifonia das vozes no espaço liminar entre vida e morte evidencia a fragmentação da consciência e a persistência de formas de autojustificação, revelando a dificuldade de reconhecimento do outro e os limites da responsabilidade moral. A análise desenvolve-se em três movimentos: inicialmente, examina-se a estrutura polifônica e a fragmentação das vozes; em seguida, discute-se a relação entre consciência, culpa e autojustificação; por fim, analisa-se a indiferença ética à luz das teorias contemporâneas da responsabilidade. Nesse percurso, o artigo dialoga com a hermenêutica de Paul Ricoeur, especialmente no que se refere à identidade narrativa, com a reflexão de Hannah Arendt acerca da banalidade do mal, e com a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, no que concerne à dinâmica da culpa e aos mecanismos de defesa. Conclui-se que *Bobók* explicita a insuficiência de uma concepção de sujeito fundada na autossuficiência da consciência, evidenciando uma dissociação entre linguagem, reconhecimento e responsabilidade, o que reforça sua relevância para a reflexão contemporânea sobre ética, alteridade e direitos humanos.

Palavras-chave: Fiódor Dostoiévski. *Bobók*. Fragmentação do Sujeito. Indiferença Ética. Hermenêutica. Responsabilidade. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article analyzes the short story *Bobók*, by Fiódor Dostoiévski, from an interdisciplinary perspective that articulates literature, philosophy, and psychoanalysis, aiming to understand the relationship between the fragmentation of the subject and ethical indifference in the narrative. Based on a hermeneutic approach, it investigates how the polyphony of voices in the liminal space between life and death reveals the fragmentation of consciousness and the persistence of self-justifying behavior, exposing the difficulty of recognizing the other and the limits of moral responsibility. The analysis unfolds in three stages: first, it examines the polyphonic structure and the fragmentation of voices; second, it discusses the relationship between consciousness, guilt, and self-justification; finally, it analyzes ethical indifference in light of contemporary theories of responsibility. In this process, the article engages with the hermeneutics of Paul Ricoeur, particularly regarding narrative identity, with the reflections of Hannah Arendt on the banality of evil, and with the psychoanalytic theory of Sigmund Freud, especially concerning the dynamics of guilt and defense mechanisms. It concludes that *Bobók* exposes the insufficiency of a conception of the subject grounded in the self-sufficiency of consciousness, highlighting a dissociation between language, recognition, and

responsibility, thereby reinforcing its relevance for contemporary reflections on ethics, alterity, and human rights.

Keywords: Fyodor Dostoevsky. Bobok. Fragmentation of the Subject. Ethical Indifference. Hermeneutics. Responsibility. Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

O conto *Bobók*, de Fiódor Dostoiévski, figura entre as narrativas mais singulares da literatura russa do século XIX, não apenas por seu caráter insólito, mas sobretudo pela forma como articula, sob o registro do grotesco e da ironia, uma reflexão radical acerca da consciência humana. Ao situar a ação em um espaço liminar – entre a vida e a morte –, o autor constrói um cenário em que as vozes dos mortos persistem, não como promessa de transcendência, mas como prolongamento de uma consciência que se recusa à responsabilidade.

Nesse horizonte, a morte não opera como ruptura, mas como continuidade de uma forma de existência já marcada pela dissociação ética. Como se lê no conto: “aqui, depois da morte, ainda se vive, mas tudo é permitido” (Dostoiévski, 2012, p. 20). A citação evidencia que a permanência da consciência não implica, necessariamente, a emergência de qualquer forma de responsabilidade moral. Ao contrário, o que se manifesta é a radicalização de uma liberdade desvinculada do reconhecimento do outro e da imputação de si.

Nesse espaço, a linguagem não cumpre uma função reconciliadora; ao contrário, revela a permanência de uma existência marcada pela autojustificação, pelo cinismo e pela indiferença ética. A fala, longe de produzir reconhecimento, expõe a incapacidade dos sujeitos de se confrontarem consigo mesmos e com o outro, evidenciando uma forma de fragmentação que não se encerra com a morte, mas que se prolonga como estrutura da própria experiência humana.

Embora frequentemente situado à margem das grandes obras de Dostoiévski, *Bobók* mostra-se particularmente fecundo para uma investigação filosófica da consciência e da responsabilidade. Sua brevidade não implica simplicidade; ao contrário, permite a condensação de temas centrais da obra dostoiévskiana, como a crise da moralidade, a fragmentação do sujeito e a dificuldade de reconhecimento da alteridade.

Diante disso, o presente artigo objetiva analisar como a narrativa de *Bobók* explicita a relação entre desagregação da unidade do sujeito e indiferença ética, evidenciando os limites da consciência como fundamento da responsabilidade. O tema

revela-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, marcado por crises de responsabilidade e por formas difusas de indiferença ética, que desafiam tanto a filosofia quanto o direito na compreensão dos limites do sujeito. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, desenvolvida por meio de uma abordagem hermenêutica-interpretativa, centrada na análise textual do conto *Bobók*, de Fiódor Dostoiévski, em diálogo com referenciais da filosofia e da psicanálise.

Para tanto, o texto mobiliza, de forma pontual, contribuições de Sigmund Freud, Paul Ricoeur e Hannah Arendt, buscando compreender como a ausência de reconhecimento e a incapacidade de julgamento comprometem a constituição de um sujeito ético. A análise se desenvolve em três movimentos: inicialmente, examina-se a estrutura polifônica e a fragmentação das vozes no espaço pós-morte; em seguida, investiga-se a relação entre consciência, culpa e autojustificação; por fim, discute-se a indiferença ética à luz das teorias contemporâneas da responsabilidade, evidenciando os limites de uma concepção de sujeito fundada na autossuficiência da consciência.

2 VOZES, MORTE E FRAGMENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

No interior do cemitério, onde os mortos ainda “falam” por um breve período após o sepultamento, instaura-se uma cena em que a linguagem perde sua função ética fundamental. Como observa Fiódor Dostoiévski (2012, p. 12-14), “muitas caras tristes, e também muita dor fingida e muita alegria franca”, evidenciando uma experiência marcada pela dissociação entre aparência e interioridade do sujeito. Tal multiplicidade de expressões não indica riqueza afetiva, mas antes a desagregação da unidade subjetiva, cuja exterioridade não corresponde a uma unidade interior, revelando uma consciência atravessada por tensões, simulações e rupturas.

Como se observa nas falas que emergem sob a terra, não há confissão, arrependimento ou reconciliação, mas a repetição de discursos marcados pela vaidade, pelo cinismo e pela indiferença. Um dos personagens afirma a intenção de “dizer toda a verdade” nesse estado liminar, mas tal promessa rapidamente se converte em exposição vulgar e autocomplacente, esvaziando qualquer possibilidade de verdade como reconhecimento do outro.

A morte, nesse contexto, não opera como ruptura, mas como prolongamento de uma condição já marcada pela fragmentação. Como se observa em Fiódor Dostoiévski (2012, p. 21), “eu ainda gostaria de viver!”, evidenciando que, mesmo após a morte, os

sujeitos permanecem presos a desejos, impulsos e formas de autoafirmação que não conduzem a qualquer transformação ética. As consciências que ali se manifestam não convergem para qualquer forma de síntese moral; ao contrário, reiteram ressentimentos e autojustificações que evidenciam a impossibilidade de constituição de um sujeito ético unificado.

A polifonia que estrutura o conto, longe de produzir harmonia, expõe a coexistência de vozes que não se escutam, instaurando uma dinâmica de isolamento que persiste mesmo naquilo que deveria ser, simbolicamente, um espaço comum. Conforme Mikhail Bakhtin (2015, p. 4), “a multiplicidade de vozes e consciências independentes [...] constitui a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski”.

3 CONSCIÊNCIA, CULPA E AUTOJUSTIFICAÇÃO

A persistência da autojustificação pode ser compreendida à luz da tradição psicanalítica inaugurada por Sigmund Freud, na medida em que os mecanismos de defesa operam como formas de preservação do eu diante da culpa. Como afirma o autor, “o eu não é senhor em sua própria casa” (Freud, 2010, p. 250-251), indicando que a consciência não detém pleno domínio sobre os processos psíquicos que a constituem. Nesse sentido, a consciência não se apresenta como instância transparente, mas como espaço atravessado por forças que limitam o acesso à responsabilidade.

Em *Bobók*, essa dinâmica adquire contornos extremos: mesmo quando há reconhecimento de si, ele não se converte em transformação ética. Como observa Dostoiévski (2012, p. 30), “sou apenas um pulha da ‘pseudo-alta sociedade’”, expressão que revela uma forma de autopercepção que, longe de produzir culpa ou mudança, é absorvida pelo cinismo e pela autojustificação. A fragmentação da consciência manifesta-se também na própria forma da linguagem. Como observa Dostoiévski (2012, p. 12), “teu estilo [...] está mudando, está truncado”, indicando que a desagregação do sujeito atinge a capacidade de organizar o discurso. A linguagem deixa de operar como mediação entre o sujeito e o mundo, tornando-se expressão de uma interioridade cindida, incapaz de produzir sentido e, conseqüentemente, de sustentar qualquer forma de responsabilidade.

Além disso, a análise da culpa e da autojustificação em *Bobók* permite refletir sobre a tensão entre moralidade internalizada e conformidade social. Os personagens demonstram que a consciência, mesmo consciente de normas éticas, pode permanecer passiva ou distorcida, enfatizando a diferença entre saber o que é certo e agir de acordo

com esse conhecimento. Essa dissociação revela que a responsabilidade moral não depende apenas da percepção da culpa, mas de uma prática contínua de reflexão e autocrítica, na qual o sujeito se reconhece como participante ativo no mundo ético e social.

Nesse ponto, torna-se possível tensionar as perspectivas teóricas mobilizadas. Enquanto Sigmund Freud evidencia a opacidade da consciência, marcada por mecanismos inconscientes que limitam o acesso à culpa, Paul Ricoeur propõe a reconstrução do sujeito por meio da identidade narrativa, fundada na imputação e no reconhecimento. Já Hannah Arendt, ao enfatizar a centralidade do pensamento e do julgamento, desloca o problema para a esfera da responsabilidade ética. A articulação dessas perspectivas revela que a fragmentação do sujeito em *Bobók* não pode ser compreendida a partir de um único modelo explicativo, exigindo uma abordagem que considere simultaneamente os limites da consciência, a mediação da linguagem e a necessidade do julgamento.

Nesse horizonte, torna-se necessário aprofundar a compreensão da fragmentação do sujeito a partir de sua dimensão temporal e narrativa. Conforme propõe Paul Ricoeur, a identidade do sujeito não se constitui como dado imediato, mas como processo interpretativo que se desenvolve ao longo do tempo, mediado pela linguagem e pela capacidade de narrar a própria experiência. A identidade narrativa implica, portanto, a possibilidade de articular passado, presente e futuro em uma trama coerente, na qual o sujeito se reconhece como autor de suas ações e responsável por elas.

Em *Bobók*, contudo, essa articulação encontra-se profundamente comprometida. As vozes que emergem no espaço pós-morte não conseguem inscrever suas experiências em uma narrativa dotada de continuidade e sentido; ao contrário, manifestam-se de forma fragmentária, reiterativa e desprovida de qualquer horizonte de transformação. A ausência de uma temporalidade orientada impede a constituição de uma identidade narrativa, fazendo com que os sujeitos permaneçam aprisionados em um presente contínuo, no qual a fala não conduz à reflexão, mas apenas à repetição.

Essa condição evidencia que a responsabilidade, tal como concebida por Paul Ricoeur, depende não apenas da consciência de si, mas da capacidade de narrar-se em relação ao outro e ao mundo. Sem essa mediação narrativa, o sujeito torna-se incapaz de estabelecer vínculos entre suas ações e suas consequências, comprometendo a própria possibilidade de imputação ética. Nesse sentido, a fragmentação observada em *Bobók* não representa apenas uma ruptura psicológica, mas uma falha estrutural na constituição do sujeito como agente responsável.

Além disso, a impossibilidade de construção de uma narrativa coerente aproxima-se daquilo que Sigmund Freud identifica como a ação de forças psíquicas que desorganizam a linearidade da experiência consciente. Os mecanismos de defesa, ao atuarem na distorção ou negação de conteúdos conflitivos, impedem a integração da experiência em uma totalidade significativa, reforçando a fragmentação do sujeito. Assim, a narrativa dostoevskiana antecipa, de forma literária, uma problemática que será posteriormente desenvolvida pela psicanálise: a dificuldade de o sujeito reconhecer-se plenamente como autor de seus próprios atos.

Dessa forma, a leitura de Bobók permite compreender que a responsabilidade não pode ser pensada como atributo imediato da consciência, mas como resultado de um processo complexo de mediação simbólica, no qual linguagem, temporalidade e alteridade desempenham papel fundamental. A ausência dessas mediações, como evidenciado na narrativa, conduz a uma forma de existência marcada pela repetição, pela autojustificação e pela indiferença ética, dificultando a constituição de um sujeito capaz de responder por si mesmo.

4 INDIFERENÇA ÉTICA, PENSAMENTO E RESPONSABILIDADE

Tal dinâmica evidencia o que Hannah Arendt compreende como uma falha na capacidade de pensar e julgar. Em *Bobók*, essa incapacidade manifesta-se na repetição de falas vazias e na normalização de condutas moralmente degradadas. Os personagens não se percebem como responsáveis; limitam-se a continuar falando, como se a linguagem pudesse substituir o julgamento. A ausência de reconhecimento, evidenciada nas falas, aproxima-se daquilo que Arendt descreve como uma limitação do pensamento enquanto atividade de julgamento.

Nesse sentido, a reflexão de Hannah Arendt permite aprofundar a compreensão da indiferença ética não apenas como ausência de normas, mas como uma falha na própria atividade do pensar. Para a autora, pensar não se reduz ao acúmulo de conhecimento, mas constitui um exercício reflexivo que impede a adesão automática a práticas e discursos. Quando essa atividade se encontra comprometida, o sujeito torna-se incapaz de estabelecer um diálogo interno que possibilite o julgamento, abrindo espaço para a reprodução acrítica de condutas. Em *Bobók*, essa ausência de diálogo interior manifesta-se na incapacidade dos personagens de interromper o fluxo de suas próprias falas, revelando uma forma de consciência que, embora ativa, permanece vazia de reflexão

crítica. Assim, a indiferença ética não decorre de uma escolha deliberada pelo mal, mas da suspensão do pensamento como instância de mediação entre ação e responsabilidade.

Destarte, a autora afirma que “a incapacidade de pensar não é estupidez; pode ser encontrada em pessoas altamente inteligentes, e a maldade dificilmente é a sua causa” (Arendt, 2004, p. 232). Tal formulação permite compreender que, em *Bobók*, não se trata propriamente de uma escolha consciente pelo mal, mas de uma forma de existência marcada pela suspensão do julgamento, na qual a linguagem persiste dissociada de qualquer horizonte de responsabilização ética.

Essa limitação pode ser compreendida também à luz de Sigmund Freud, para quem a consciência não é plenamente transparente a si mesma, sendo atravessada por mecanismos psíquicos que dificultam o acesso à culpa e à responsabilidade. Sob essa perspectiva, a ruptura da unidade da consciência evidenciada na narrativa de Fiódor Dostoiévski não constitui apenas um recurso literário, mas expressa uma condição mais ampla da subjetividade, na qual o reconhecimento do outro se torna problemático.

Essa configuração revela, portanto, uma forma de consciência que, embora capaz de enunciar o mal, mostra-se incapaz de julgá-lo, evidenciando uma profunda dissociação entre linguagem, pensamento e responsabilidade – elemento que prepara a passagem para uma reflexão mais ampla sobre as condições da responsabilidade no campo jurídico.

Além disso, a indiferença ética manifesta-se na incapacidade dos personagens de estabelecer conexões significativas com o outro, evidenciando a falência da empatia como núcleo da responsabilidade moral. A polifonia das vozes, longe de promover diálogo ou reconciliação, funciona como um espelho da fragmentação subjetiva, em que cada consciência isolada se ocupa de sua própria justificativa, sem reconhecer a existência do outro. Nesse sentido, a narrativa de Dostoiévski anteciparia questões centrais da ética relacional proposta por Paul Ricoeur, segundo a qual a responsabilidade emerge do entrelaçamento entre narratividade e alteridade, e não de uma consciência autossuficiente. A ausência dessa mediação relacional em *Bobók* evidencia os limites de uma ética fundada na autonomia absoluta do sujeito.

Adicionalmente, a persistência da linguagem dissociada da responsabilidade revela como a consciência pode enunciar normas ou valores sem efetivamente incorporá-los. Esse fenômeno aproxima-se da crítica freudiana de que o ego é permeável a impulsos inconscientes, podendo articular discursos de justificativa sem que haja transformação ética real. Assim, os mecanismos de defesa, que atuam como barreiras contra o

reconhecimento da própria culpa, são intensificados no espaço liminar entre vida e morte, tornando a fragmentação subjetiva não apenas uma característica literária, mas um modelo simbólico da dissociação entre pensamento, linguagem e ação moral. A reflexão torna-se, portanto, uma ponte necessária para compreender os desafios da responsabilização ética no mundo contemporâneo.

5 DA INDIFERENÇA ÉTICA À RESPONSABILIDADE JURÍDICA: JULGAMENTO, IMPUTAÇÃO E SUJEITO

A análise da indiferença ética em *Bobók* permite avançar para uma problematização mais ampla acerca da responsabilidade, especialmente quando considerada à luz do campo jurídico. Sustenta-se, nesse contexto, que a narrativa de *Bobók* não apenas evidencia uma crise ética, mas revela os limites estruturais da concepção moderna de sujeito como fundamento da responsabilidade jurídica. A narrativa de Fiódor Dostoiévski evidencia a persistência de uma consciência que fala, mas não responde, revelando uma dissociação entre linguagem, julgamento e responsabilidade. Tal configuração coloca em crise os pressupostos clássicos da imputação jurídica, tradicionalmente ancorados na ideia de um sujeito racional, consciente e capaz de autodeterminação.

Nesse contexto, a reflexão de Hannah Arendt oferece um ponto de inflexão decisivo ao demonstrar que a falha moral não decorre necessariamente de uma intenção maligna, mas pode emergir da incapacidade de pensar e julgar. Ao analisar os crimes do totalitarismo, a autora observa que “todos eles concordam num ponto: ordens manifestamente criminosas não devem ser obedecidas” (Arendt, 1999, p. 315). No entanto, a própria dinâmica do julgamento revela tensões internas, uma vez que “o julgamento concluiu que isso era especialmente incriminador para o acusado, o que certamente era muito compreensível, mas não muito coerente” (Arendt, 1999, p. 315). Tal ambivalência evidencia que a responsabilidade não pode ser reduzida a um esquema simplista de obediência ou desobediência, mas depende de uma efetiva capacidade de julgamento – precisamente aquilo que, em *Bobók*, se encontra profundamente comprometido.

Essa limitação do julgamento pode ser compreendida também à luz de Sigmund Freud, para quem a consciência não é plenamente transparente a si mesma, sendo atravessada por conflitos e mecanismos psíquicos que dificultam o acesso à culpa e à

responsabilidade. Sob essa perspectiva, a fragmentação do sujeito evidenciada na narrativa de Dostoiévski não constitui apenas um fenômeno literário, mas expressa uma condição estrutural da subjetividade.

Em contraposição a essa concepção fragmentada, a hermenêutica de Paul Ricoeur propõe uma reconfiguração do sujeito a partir da noção de identidade narrativa. Para o autor, a responsabilidade não se funda em uma consciência autossuficiente, mas em uma estrutura relacional mediada pela linguagem, pela alteridade e pela capacidade de imputação. O sujeito de direito constitui-se, assim, no entrelaçamento entre narratividade e reconhecimento, sendo chamado a responder por seus atos no interior de uma trama de significações compartilhadas.

Entretanto, o universo de *Bobók* evidencia a falência dessas condições: a persistência de uma consciência que enuncia, mas não responde, compromete os próprios fundamentos da imputação jurídica. Nesse sentido, a teoria garantista de Luigi Ferrajoli permite tensionar a análise ao destacar que a legitimidade do direito penal depende da existência de sujeitos capazes de compreensão e autodeterminação. Como afirma o autor, “o problema do garantismo penal é elaborar tais técnicas no plano teórico, torná-las vinculantes no plano normativo e assegurar sua efetividade no plano prático” (Ferrajoli, 2002, p. 57).

Dessa forma, a leitura de *Bobók* revela não apenas uma crítica à indiferença ética, mas uma problematização profunda das condições de possibilidade da responsabilidade jurídica. Ao expor a dissociação entre consciência, linguagem e julgamento, a narrativa de Dostoiévski exige a reconstrução do sujeito de direito a partir da alteridade, da linguagem e do reconhecimento, como condição para a própria inteligibilidade da imputação.

Além disso, a noção de imputação em Paul Ricoeur permite compreender que a responsabilidade jurídica não pode ser reduzida a um ato puramente formal de atribuição, mas envolve a capacidade do sujeito de se reconhecer como autor de suas ações no interior de uma narrativa coerente. A imputação pressupõe, assim, não apenas a existência de um agente, mas a possibilidade de inscrição de seus atos em uma trama de sentido compartilhada, na qual o outro desempenha papel fundamental. Nesse horizonte, a responsabilidade emerge como categoria relacional, dependente da mediação simbólica da linguagem e do reconhecimento mútuo, o que reforça a insuficiência de modelos jurídicos que se apoiam exclusivamente na racionalidade abstrata do sujeito.

Por outro lado, a crise dessa capacidade de autoinscrição narrativa, tal como evidenciada em *Bobók*, permite problematizar os limites concretos da responsabilização penal em contextos de fragmentação subjetiva. A contribuição de Luigi Ferrajoli torna-se, aqui, particularmente relevante ao enfatizar que o garantismo penal exige não apenas a previsão normativa da imputação, mas a verificação efetiva das condições de imputabilidade do sujeito. Quando tais condições se encontram comprometidas – seja pela incapacidade de julgamento, seja pela dissociação entre consciência e ação –, a própria legitimidade da sanção penal é colocada em questão. Desse modo, a leitura de Dostoiévski não apenas antecipa dilemas contemporâneos do direito penal, mas contribui para a reflexão crítica sobre os fundamentos da responsabilidade em sociedades marcadas pela fragmentação do sujeito.

A problematização da responsabilidade jurídica, nesse contexto, evidencia que o direito contemporâneo enfrenta o desafio de lidar com sujeitos cuja capacidade de julgamento e autoinscrição narrativa encontra-se fragilizada. Isso implica reconhecer que a imputação penal não pode ser compreendida apenas como um mecanismo formal de atribuição, mas deve considerar as condições concretas de constituição do sujeito. Nesse sentido, a articulação entre direito e literatura revela-se particularmente fecunda, na medida em que permite compreender, por meio da narrativa, os limites da racionalidade jurídica tradicional diante da complexidade da experiência humana.

CONCLUSÃO

O conto *Bobók*, de Fiódor Dostoiévski, evidencia de forma contundente a fragilidade de uma concepção de sujeito baseada na autossuficiência da consciência. A análise realizada ao longo deste artigo mostrou que a narrativa expõe a fragmentação da consciência, a persistência de mecanismos de autojustificação e a incapacidade de reconhecimento do outro, revelando os limites da responsabilidade moral. Ao situar a ação em um espaço liminar entre vida e morte, Dostoiévski constrói uma polifonia de vozes que não se escutam, funcionando como metáfora da dissociação subjetiva que atravessa tanto a ética quanto o direito.

A partir das contribuições de Freud, Arendt e Ricoeur, foi possível compreender que a fragmentação do sujeito não se restringe a um fenômeno literário, mas reflete uma condição estrutural da subjetividade humana. Nesse ponto, evidencia-se uma tensão teórica relevante: enquanto Sigmund Freud aponta para os limites da consciência diante

de sua opacidade estrutural, Hannah Arendt vincula a responsabilidade à capacidade de pensar e julgar, e Paul Ricoeur propõe sua reconstrução a partir da mediação narrativa e do reconhecimento do outro. A articulação dessas perspectivas revela que a responsabilidade não pode ser compreendida a partir de um único modelo, exigindo uma abordagem que considere simultaneamente consciência, linguagem e alteridade.

A conjugação dessas perspectivas permite perceber que a indiferença ética e a dificuldade de julgamento em *Bobók* antecipam desafios contemporâneos para a responsabilidade moral e jurídica. Nesse contexto, evidencia-se que os mecanismos de defesa descritos pela psicanálise, a fragilidade do julgamento destacada por Hannah Arendt e a mediação narrativa proposta por Paul Ricoeur não operam de forma isolada, mas revelam, em conjunto, a complexidade da constituição do sujeito responsável.

Além disso, a narrativa de Dostoiévski reforça a necessidade de repensar os fundamentos do direito e da imputação penal em contextos de fragmentação subjetiva. Nesse sentido, a problemática evidenciada na narrativa ultrapassa o campo literário, projetando-se sobre contextos contemporâneos marcados por crises de responsabilidade, despersonalização das relações sociais e enfraquecimento do reconhecimento do outro. Tal cenário reforça a atualidade da reflexão proposta, especialmente no âmbito dos direitos humanos.

Essa constatação reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que articule filosofia, literatura e direito, permitindo repensar os fundamentos da responsabilidade a partir de uma perspectiva mais sensível à complexidade da experiência humana e às formas contemporâneas de dissociação subjetiva. A persistência de uma consciência que fala, mas não responde, evidencia que a responsabilização ética e jurídica não pode se basear apenas na racionalidade abstrata do sujeito, exigindo mediações simbólicas, reconhecimento do outro e uma prática ética reflexiva.

Em síntese, *Bobók* revela a insuficiência de concepções tradicionais de sujeito e responsabilidade, ao mesmo tempo em que oferece elementos para uma reflexão crítica sobre ética, alteridade e direitos humanos. A narrativa não apenas enriquece a compreensão literária e filosófica da fragmentação do sujeito, mas também contribui para o debate contemporâneo sobre a relação entre consciência, linguagem e responsabilidade, propondo a necessidade de um sujeito ético e jurídico capaz de reconhecimento, diálogo e imputação de seus atos. Dessa forma, o conto não apenas problematiza a ética, mas exige a reformulação das bases contemporâneas da responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento.** Tradução Rousara Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2015.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Bobók.** Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão: teoria do garantismo penal.** São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 2002.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**, v. 14: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro.** Tradução de Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

Capítulo 2
MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
Monia Cristina Gomes de Araújo Santana

DOI: 10.29327/5854010.1-2

MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Monia Cristina Gomes de Araújo Santana

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

RESUMO

O estudo trata-se do uso de mídias digitais integradas ao currículo escolar e universitário, os quais têm demonstrados cada vez mais comuns e inovadores no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos tipos de mídias digitais, podem ser mencionados os vídeos educacionais, jogos digitais, aplicativos móveis, plataformas de ensino online, entre outros. Cada uma dessas mídias possui características próprias que podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Objetiva-se verificar os principais benefícios relatados pelos educadores e as possibilidades ao utilizar mídias digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, aumentando o engajamento dos alunos e facilitando a compreensão dos conteúdos. Quanto aos alunos, os benefícios são diversos. O uso de mídias digitais estimula a autonomia e a criatividade dos referidos, uma vez que eles podem explorar diferentes recursos e produzir conteúdo de forma colaborativa. Além disso, essas ferramentas possibilitam o acesso a uma infinidade de informações, tornando o processo de pesquisa mais dinâmico e abrangente. A pesquisa baseada em pesquisa bibliográfica como metodologia. Conclui-se que as mídias digitais têm promovido transformações significativas na educação, auxiliando tanto educadores quanto estudantes. Através de uma ampla gama de recursos e possibilidades de interação, essas ferramentas contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e inclusivo.

Palavras-chave: Educação. Midia. Digital.

ABSTRACT

The study deals with the use of digital media integrated into the school and university curriculum, which have proven to be increasingly common and innovative in the teaching and learning process. With regard to the types of digital media, educational videos, digital games, mobile applications, online teaching platforms, among others, can be mentioned. Each of these media has its own characteristics that can help develop students' skills and competencies. The aim is to verify the main benefits reported by educators and the possibilities when using digital media to make classes more dynamic and attractive, increasing student engagement and facilitating understanding of the content. As for students, the benefits are diverse. The use of digital media stimulates the autonomy and creativity of those referred, as they can explore different resources and produce content collaboratively. Furthermore, these tools enable access to a multitude of information, making the research process more dynamic and comprehensive. Research based on bibliographical research as a methodology. It is concluded that digital media have promoted significant transformations in education, helping both educators and students. Through a wide range of resources and interaction possibilities, these tools contribute to building a more dynamic, participatory and inclusive learning environment.

Keywords: Education. Media. Digital.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo traz a análise, no contexto atual, como a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente na educação, proporcionando novas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, as mídias digitais surgem como importantes ferramentas para integrar os currículos escolares e universitários, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Para tal produção desse material, apropriou-se da metodologia em pesquisa bibliográfica.

O primeiro aspecto a ser abordado diz respeito aos diferentes tipos de mídias digitais que podem ser utilizadas no ambiente educacional. Desde vídeos, jogos educativos, aplicativos e plataformas *online*, até realidade virtual e aumentada, há uma vasta gama de opções disponíveis. A inserção dessas mídias nos currículos permite explorar conteúdos de maneira mais dinâmica e interativa, tornando o aprendizado mais significativo e atrativo para os estudantes (Cerigatto, 2019).

É fundamental destacar os benefícios que tanto educadores quanto alunos percebem ao utilizar as mídias digitais na aprendizagem. Para os docentes, as mídias digitais oferecem a possibilidade de diversificar as estratégias de ensino, tornando-as mais alinhadas com as linguagens e interesses dos estudantes, resultando em uma maior motivação para aprender e melhores resultados acadêmicos. Por outro lado, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades digitais, como a capacidade de buscar informações, avaliar fontes, produzir conteúdos multimídia e trabalhar de forma colaborativa, competências essenciais para o momento presente.

Outro aspecto relevante a ser discutido é a inclusão de estudantes com deficiência na educação por meio das mídias digitais. Com o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, *softwares* de tradução de texto para áudio e ampliação de conteúdos visuais, torna-se possível oferecer aos alunos com deficiência igualdade de acesso ao conhecimento e a participação ativa nas atividades escolares (Fernandes, 2023).

A utilização de recursos multimídia facilita o processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes, proporcionando um ambiente mais inclusivo e igualitário. Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar os diferentes tipos de mídias digitais integradas ao currículo escolar e universitário, bem como os benefícios percebidos pelos educadores e alunos no uso dessas mídias na aprendizagem.

Busca-se investigar como as mídias digitais podem contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência na educação, promovendo uma educação mais acessível e inclusiva.

O artigo será dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro, após a Introdução, sobre os diferentes tipos de mídias digitais integradas ao currículo escolar e/ou universitário, o segundo, sobre benefícios percebidos pelos educadores e alunos no uso de mídias digitais na aprendizagem, no terceiro as mídias digitais e a inclusão de estudantes com deficiências na Educação, para finalizar, considerações finais e referências bibliográficas.

2 OS DIFERENTES TIPOS DE MÍDIAS DIGITAIS INTEGRADAS AO CURRÍCULO ESCOLAR E/OU UNIVERSITÁRIO

Existem diferentes tipos de mídias digitais integradas ao currículo escolar e universitário, que visam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Alguns exemplos são:

- Vídeos educativos: São recursos visuais que podem ser utilizados para explicar conceitos complexos, demonstrar experimentos, simulações ou apresentar conteúdos de forma mais dinâmica e atrativa (Alves, 2015).

- Aplicativos e jogos educativos: São programas interativos desenvolvidos especialmente para auxiliar no aprendizado de determinados conteúdo. Podem abordar diferentes disciplinas, como matemática, línguas estrangeiras, ciências, entre outras (Maia, 2023).

- *Podcasts*: São arquivos de áudio que podem ser ouvidos através de dispositivos digitais. Podem conter debates, entrevistas, aulas ou qualquer tipo de conteúdo educativo, que pode ser acessado a qualquer hora e em qualquer lugar (Jesus, 2014).

- *E-books* e livros digitais: São versões eletrônicas de livros físicos, que podem ser acessados em dispositivos eletrônicos como tablets, smartphones ou leitores digitais. Permitem a leitura com recursos interativos, como busca por palavras-chave, marcação de trechos importantes e inclusão de notas pessoais (Batista, 2018).

- Redes sociais e *blogs*: Podem ser utilizados como ferramentas de interação e colaboração entre alunos e professores, permitem a troca de informações, compartilhamento de conteúdo e debates sobre temas relacionados aos estudos (Rabello, 2015).

- Realidade aumentada e realidade virtual: São tecnologias que permitem a criação de ambientes simulados, que podem ser explorados pelos estudantes de forma imersiva. São utilizadas para proporcionar experiências práticas e interativas em diferentes áreas do conhecimento (Fernandes, 2020).

- Plataformas de ensino *online*: São ambientes virtuais que permitem a disponibilização de materiais didáticos, exercícios, avaliações e interação entre alunos e professores. Permitem o acesso ao conteúdo a qualquer momento e possibilitam a personalização do ritmo de estudo (Silva, 2023).

Esses são apenas alguns exemplos de mídias digitais que podem ser integradas ao currículo escolar e universitário. O uso dessas tecnologias busca tornar o ensino mais dinâmico, atrativo e adaptado às necessidades e interesses dos estudantes.

2.1 Benefícios Percebidos Pelos Educadores e Alunos no Uso de Mídias Digitais na Aprendizagem

Com o avanço da tecnologia, as mídias digitais apresentam-se como uma ferramenta promissora para potencializar a aprendizagem, permitindo aos educadores o acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, tais como vídeos, jogos, aplicativos e plataformas virtuais de aprendizagem. Essa diversidade de recursos auxilia os educadores na criação de atividades e materiais didáticos mais dinâmicos e atrativos.

Com as mídias digitais, os educadores têm a oportunidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno. Por meio de *softwares* e aplicativos educacionais, é possível adaptar o conteúdo e as atividades de forma individualizada, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva (Farias, 2023).

O uso das mídias digitais na sala de aula contribui para o aumento do engajamento dos alunos. O uso de vídeos, por exemplo, pode despertar o interesse dos estudantes pela temática abordada, tornando o processo de aprendizagem mais motivador e prazeroso.

As mídias digitais propiciam a realização de atividades em grupo, seja de forma presencial ou virtual. Essa modalidade de aprendizagem promove a troca de informações, a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolvendo habilidades socioemocionais dos alunos.

Permitem a utilização de recursos visuais e sonoros, o que contribui para uma maior estimulação sensorial durante o processo de aprendizagem. Isso potencializa a retenção e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos (Pereira, 2017).

Possibilitam que os alunos possam aprender de forma autônoma, explorando conteúdos e recursos além da sala de aula. Utilizando aplicativos educativos ou pesquisando na internet, os estudantes podem ampliar seus conhecimentos de forma independente.

A utilização das mídias digitais na aprendizagem tem se mostrado uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino. Os benefícios percebidos tanto pelos educadores quanto pelos alunos demonstram que o uso dessas ferramentas pode potencializar a aprendizagem e torná-la mais significativa. No entanto, é importante destacar a importância de uma abordagem pedagógica adequada, que considere o uso das mídias digitais de forma consciente e contextualizada, evitando que sejam utilizadas de maneira superficial ou como substitutas completas das atividades tradicionais.

Portanto, faz-se necessário investir na formação dos educadores para que possam utilizar as mídias digitais de forma qualificada, visando promover uma educação mais conectada às demandas da sociedade contemporânea.

2.2 As Mídias Digitais e a Inclusão de Estudantes Com Deficiência na Educação

As mídias digitais têm desempenhado um papel crucial na inclusão de estudantes com deficiência na educação. Com o avanço da tecnologia, essas ferramentas têm proporcionado acesso igualitário ao conhecimento e oportunidades de aprendizado para esses alunos.

Uma das principais vantagens das mídias digitais é a capacidade de oferecer conteúdo acessíveis, adaptados às necessidades individuais de cada estudante. Por exemplo, vídeos ou áudios podem ser legendados ou contar com recursos de descrição para alunos com deficiência auditiva ou visual, respectivamente (Munari, 2019).

As mídias digitais também permitem a personalização do aprendizado. Com o uso de *softwares* e aplicativos educacionais, os professores podem facilmente adaptar as atividades e materiais didáticos para que sejam adequados às habilidades e necessidades de cada aluno especial.

Outra contribuição importante das mídias digitais é a possibilidade de promover a interação e a participação ativa desses estudantes. Por meio de plataformas online, fóruns de discussão e *blogs*, por exemplo, eles podem interagir com seus colegas e professores, colaborar em projetos em grupo e se sentir integrados à comunidade escolar (Acosta, 2016).

As mídias digitais também auxiliam no desenvolvimento de habilidades de comunicação e autonomia dos estudantes com deficiência. Através do uso de ferramentas como computadores, *tablets* e *softwares* de comunicação alternativa, eles podem se expressar, perguntar e participar ativamente das aulas.

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência por meio das mídias digitais não deve se restringir apenas à disponibilização de acessibilidade e adaptações curriculares. É fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para utilizar essas tecnologias de forma efetiva, garantindo a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino oferecido a esses alunos.

As mídias digitais têm sido uma importante aliada na inclusão de estudantes com deficiência na educação, proporcionando acesso ao conhecimento, personalização do aprendizado, interação e desenvolvimento de habilidades. No entanto, é necessário um planejamento e uma preparação adequada para garantir que essas tecnologias sejam utilizadas de forma efetiva e inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes tipos de mídias digitais integradas ao currículo escolar e/ou universitário abrangem uma ampla variedade de recursos, como vídeos, apresentações eletrônicas, jogos educativos, plataformas de ensino *online*, *blogs*, redes sociais, entre outras ferramentas digitais, promovem a interatividade, a personalização do aprendizado e o acesso a informações e conteúdos diversos.

Os benefícios percebidos pelos educadores e alunos no uso de mídias digitais na aprendizagem são muitos. Fornecem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo, incentivando a participação e engajamento dos alunos. Além disso, o uso de recursos digitais possibilita a incorporação de diferentes linguagens e estilos de aprendizagem, permitindo que o desenvolvimento do potencial, de forma mais efetiva. Além de facilitar o acesso a informações, materiais educativos de qualidade, ampliando as oportunidades de pesquisa e estudo. Essas ferramentas podem promover a colaboração entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas cada vez mais valorizadas na sociedade.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência na educação, as mídias digitais desempenham um papel fundamental, proporcionando adaptações e recursos específicos para cada estudante, facilitando sua participação ativa e garantindo o acesso

a conteúdo de maneira adequada e inclusiva. Com o progresso tecnológico contínuo, é essencial que educadores e instituições de ensino explorem e incorporem cada vez mais essas mídias em seus currículos, a fim de proporcionar uma educação efetiva, inclusiva e adaptada aos desafios diários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, O. C. (2016). Recomendação de conteúdo em um ambiente colaborativo de aprendizagem baseada em projetos.

Alves, F. (2015). Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS editora.

Batista, L. R. (2018). A leitura digital por estudantes do curso de biblioteconomia da universidade de Brasília.

Clericato, M. (2019). Elaboração de materiais didáticos com recursos tecnológicos. Editora Senac São Paulo.

Farias, C. R. P. (2023). Transformação educacional com inteligência artificial: explorando ferramentas transformadoras para uma experiência de aprendizado aprimorada e para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Fernandes, H. R. (2023). A audiodescrição, os textos alternativos e as tecnologias da comunicação e informação: Um estudo acerca da escolarização das pessoas com deficiência visual.

Fernandes, F. A. (2020). iSEE: uma proposta para apoiar a educação de engenharia de software por meio da aprendizagem imersiva (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Jesus, W. B. D. (2014). Podcasts e educação: um estudo de caso.

Maia, L. E. D. O. (2023). Construções de situações didáticas utilizando o software Modellus e sua conexão com a engenharia didática e a modelagem matemática à luz do objeto de conhecimento de funções do SPAECE.

Munari, G. D. (2019). A acessibilidade das imagens em livros didáticos por meio da confluência entre design e tecnologia.

Pereira, M. J. D. C. C. (2017). Uma imagem vale mais do que mil palavras: o audiovisual como facilitador e motivador da aprendizagem de uma língua estrangeira (Master's thesis).

Rabello, C. R. L. (2015). Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio históricas de Vygotsky e Bakhtin. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3), 735-760.

Silva, C. A. M. (2023). Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura.

Capítulo 3
A DIMENSÃO ÉTICA POLÍTICA DAS BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PRISIONAL
Cintia Gonçalves dos Santos

DOI: 10.29327/5854010.1-3

A DIMENSÃO ÉTICA POLÍTICA DAS BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PRISIONAL

Cintia Gonçalves dos Santos

Doutorado em Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

RESUMO

O artigo analisa a dimensão ético política das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto prisional, com foco na inclusão da diversidade e no rigor legal que orienta a oferta educacional nesse espaço. A pesquisa fundamenta-se em estudo empírico realizado na Escola Estadual Irmã Dulce, situada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima (PE), articulando dados de campo, narrativas das estudantes e docentes e análise do arcabouço normativo da educação em prisões no Brasil. Os resultados evidenciam que, apesar das limitações estruturais do sistema prisional, é possível desenvolver práticas pedagógicas humanizadoras, pautadas na dialogicidade, contextualização e flexibilidade curricular, contribuindo para a reconstrução identitária e a ampliação do acesso a direitos. Conclui-se que a consolidação da EJA no ambiente prisional exige o fortalecimento de políticas públicas, a ampliação da Educação Profissional e Tecnológica e a afirmação da educação como direito humano fundamental. **Palavras-chave:** EJA Prisional. Direitos Humanos. Educação Profissional. Boas Práticas.

ABSTRACT

This article analyzes the ethical and political dimension of pedagogical practices developed in Youth and Adult Education (EJA) in a prison context, focusing on the inclusion of diversity and the legal rigor that guides the educational offer in this space. The research is based on an empirical study carried out at the Irmã Dulce State School, located in the Abreu e Lima Women's Penitentiary (PE), articulating field data, narratives from students and teachers, and an analysis of the normative framework of education in prisons in Brazil. The results show that, despite the structural limitations of the prison system, it is possible to develop humanizing pedagogical practices, based on dialogicity, contextualization, and curricular flexibility, contributing to identity reconstruction and the expansion of access to rights. It concludes that the consolidation of EJA in the prison environment requires the strengthening of public policies, the expansion of Professional and Technological Education, and the affirmation of education as a fundamental human right.

Keywords: Adult Education in Prisons. Human Rights. Vocational Education. Best Practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação em contextos de privação de liberdade constitui-se como um campo marcado por tensões entre o direito à escolarização, a lógica punitiva do sistema penal e as limitações estruturais das unidades prisionais. No Brasil, embora o ordenamento jurídico reconheça a educação como direito fundamental da população privada de liberdade, os dados revelam que o acesso permanece restrito para a maioria das pessoas encarceradas.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos assume papel estratégico ao possibilitar a retomada de trajetórias educacionais interrompidas e ao contribuir para processos de ressocialização e afirmação da dignidade humana. A oferta da EJA no ambiente prisional, entretanto, demanda práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos, o rigor legal que orienta o funcionamento das unidades prisionais e a dimensão ético-política inerente ao trabalho docente.

Este artigo tem como objetivo analisar as boas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA prisional, tomando como referência o estudo de campo realizado na Escola Estadual Irmã Dulce (PE), buscando compreender de que modo a educação pode se constituir como espaço de inclusão, resistência e garantia de direitos no interior do sistema penal.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em estudo de campo realizado na Escola Estadual Irmã Dulce, situada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima (PE). Os dados foram produzidos por meio da análise documental, observação das práticas pedagógicas e levantamento do perfil das estudantes e docentes que atuam na EJA prisional. A análise orientou-se pela perspectiva da epistemologia da prática, articulando os dados empíricos ao referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos e da educação em prisões.

3 MARCOS LEGAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O marco legal da educação em prisões no Brasil é fundamentado por um conjunto de leis nacionais e diretrizes internacionais que estabelecem o ensino como um direito fundamental e um dever do Estado, mesmo em contextos de privação de liberdade.

Abaixo, os principais instrumentos jurídicos que compõem esse cenário:

3.1. Legislação Nacional Base

- Constituição Federal de 1988: Define a educação como um direito social (Art. 6º) e estabelece o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como fundamento da República, assegurando que o tratamento digno passa pelo acesso ao conhecimento.
- Lei de Execução Penal (LEP - Lei nº 7.210/1984): É o marco mais direto. O Artigo 18 estabelece a obrigatoriedade do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental) para os presos, integrando-o ao sistema escolar da Unidade Federativa.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996): Estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade para aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade própria, o que abrange a grande maioria da população carcerária.

3.2. Normas e Resoluções Específicas

- Resolução CNE/CEB nº 2/2010: Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
- Decreto nº 7.626/2011: Instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), visando ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
- Resolução CNJ nº 391/2021: Estabelece procedimentos e diretrizes para a remição de pena por meio da leitura e participação em atividades educativas.

3.3. Remição de Pena: O Incentivo Jurídico

O sistema jurídico brasileiro utiliza a educação como ferramenta de ressocialização por meio da redução do tempo de condenação:

- Remição pelo Estudo: Para cada 12 horas de frequência escolar (divididas em, no mínimo, 3 dias), abate-se 1 dia da pena.
- Remição pela Leitura: Validada pelo STJ (Tema 1.278), permite a remição de 4 dias de pena por obra lida (limitado a 48 dias por ano), desde que o recluso apresente um relatório ou resenha avaliada por comissão pedagógica.

3.4. Marcos Internacionais

- Regras Mínimas das Nações Unidas (Regras de Mandela): Reforçam que a educação em prisões deve ser integrada ao sistema educacional do país e que reclusos analfabetos têm prioridade de atendimento.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): Estabelece a educação como um direito inalienável, independente da situação jurídica do indivíduo.

A integração desses marcos visa transformar a educação no ambiente prisional de uma mera "concessão" para um direito inalienável e um "direito chave", que permite ao recluso acessar outros direitos, como o trabalho e a informação.

4 O PAPEL DO PEDAGOGO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

O pedagogo no sistema penal atua como um defensor dos direitos humanos e articulador da escolarização. Sua formação deve pautar-se na "teoria como expressão da prática", onde o aprendizado profissional ocorre na e pela atividade cotidiana. Este profissional desenvolve atividades orgânicas vitais, como a participação na Comissão Técnica de Classificação (CTC) para a individualização da pena e o acompanhamento de egressos no regime aberto. A prática pedagógica está, todavia, subordinada às normas de segurança e à disponibilidade de policiais penais para a movimentação dos estudantes.

A epistemologia da prática permite compreender a atuação do pedagogo como um processo investigativo permanente, no qual o conhecimento profissional se constitui no enfrentamento das situações reais do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deixa de ocupar um lugar secundário e passa a ser reconhecida como espaço de análise crítica, tomada de decisões e reelaboração contínua da ação educativa.

Por fim, a epistemologia da prática é inseparável da ética. No ambiente prisional, o trabalho pedagógico desenvolve-se em meio a tensões estruturais, marcadas pela centralidade do controle e da punição, bem como por recorrentes violações de direitos. Esse contexto impõe à prática docente o desafio de afirmar a educação como espaço de reconhecimento humano e de enfrentamento de processos históricos de desumanização.

Por isso, sua atuação assume um caráter ético-político: defender o direito à educação, garantir dignidade, promover autonomia e combater a "pena sobre a pena". Freire (1996) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que "não há docência sem decência".

No contexto prisional, essa afirmação ganha força redobrada, pois a educação se torna um dos poucos espaços de reconhecimento e reconstrução de projetos de vida.

Assim, o papel do pedagogo na EJA e na educação prisional ultrapassa a dimensão técnica. Ele é um profissional reflexivo, mediador da diversidade, articulador de políticas públicas, produtor de conhecimento e agente ético-político. A epistemologia da prática oferece o arcabouço teórico necessário para compreender essa complexidade e reafirmar a centralidade da prática pedagógica como espaço de transformação social.

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): IMPORTÂNCIA, AUSÊNCIA NA ESCOLA PESQUISADA E IMPLICAÇÕES PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

A análise realizada neste capítulo evidencia que a oferta da Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional, embora essencial para a garantia do direito à educação, ainda apresenta lacunas significativas quando se considera a dimensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Escola Estadual Irmã Dulce, conforme descrito na dissertação, não oferta cursos de EPT nem programas integrados como o PROEJA, o que limita as possibilidades de formação integral das mulheres privadas de liberdade. Essa ausência é particularmente relevante porque, como afirma Frigotto (2010), a Educação Profissional e Tecnológica insere-se em uma concepção ampliada de educação ao buscar integrar diferentes dimensões da formação humana, como o trabalho, a produção do conhecimento, a cultura e o desenvolvimento tecnológico, ampliando as possibilidades de autonomia e inserção social dos sujeitos da EJA.

A dissertação demonstra que a participação das estudantes na EJA é marcada por engajamento, interesse e desejo de continuidade dos estudos, especialmente no que se refere à formação profissional. Muitas delas associam a educação à possibilidade de reconstruir suas trajetórias e acessar oportunidades de trabalho após o cumprimento da pena. Essa percepção dialoga com Arroyo (2017), os estudantes da Educação de Jovens e Adultos possuem trajetórias marcadas por interrupções educacionais e desigualdades sociais persistentes, o que confere à escola um papel estratégico na reconstrução das identidades, no fortalecimento da dignidade e na ampliação do acesso a direitos historicamente negados.

Nesse sentido, a ausência de EPT na escola pesquisada representa uma limitação estrutural importante. Como destaca Ciavatta (2012), a integração entre EJA e EPT, especialmente por meio do PROEJA, possibilita “a articulação entre formação geral e

formação profissional, ampliando horizontes de emancipação e inserção social”. Embora o PROEJA não esteja presente na unidade prisional analisada, sua relevância como política pública é amplamente reconhecida, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

Estudos internacionais reforçam a importância da formação profissional no sistema prisional. Segundo Davis et al. (2013), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, cada dólar investido em educação prisional economiza entre quatro e cinco dólares em futuras sentenças, demonstrando que a educação profissional reduz significativamente a reincidência criminal. Esses dados dialogam com os achados da sua dissertação, que mostram que as estudantes veem a formação profissional como caminho para autonomia econômica e reinserção social.

A participação das estudantes, elemento central identificado na pesquisa, reforça a necessidade de ampliação da oferta educativa. Freire (1996) afirma que “não há educação sem participação”, e a dissertação evidencia que as mulheres privadas de liberdade se reconhecem como protagonistas do processo educativo, contribuindo com suas narrativas, saberes e expectativas. No entanto, sem a oferta de EPT, essa participação não se converte plenamente em oportunidades concretas de trabalho e autonomia.

Assim, este capítulo demonstra que, embora a EJA ofertada na Escola Estadual Irmã Dulce cumpra papel fundamental na promoção da dignidade e na reconstrução de trajetórias, a ausência de EPT limita o alcance emancipatório da educação prisional. A integração entre EJA e EPT, especialmente por meio do PROEJA, representa uma possibilidade concreta de fortalecer a ressocialização, reduzir a reincidência e promover inclusão social, reafirmando a educação como direito humano e instrumento de transformação.

6 ANÁLISE DE CAMPO: ESCOLA ESTADUAL IRMÃ DULCE

A escola, situada na Unidade Prisional Feminina de Abreu e Lima, atende cerca de 330 estudantes em três turnos.

- Perfil: A maioria das estudantes se declara parda e interrompeu os estudos devido a gestações ou falta de apoio institucional.
- Desafios: A rotatividade e as transferências frequentes de detentas são as maiores barreiras para a permanência escolar, impactando negativamente o aprendizado.
- Resultados: As narrativas revelam que a escola representa um recomeço e uma esperança de reinserção social.

Tabela 1: Perfil Sociodemográfico das Estudantes da EJA na Escola Estadual Irmã Dulce

Variável	Descrição	Evidências do Campo
Faixa etária	18 a +45 anos	Heterogeneidade de ritmos e experiências
Escolarização anterior	Fundamental incompleto	Interrupções por trabalho, maternidade e violência
Marcadores sociais	Predominância de mulheres negras e pardas	Vulnerabilidades acumuladas
Situação familiar	Mães solo, vínculos fragilizados	Busca de reconexão familiar
Motivações para estudar	Reintegração social, autoestima, remissão	“Quero cuidar da minha família e ter um emprego”
Barreiras enfrentadas	Evasão, discriminação, pobreza	Relatos recorrentes nas narrativas

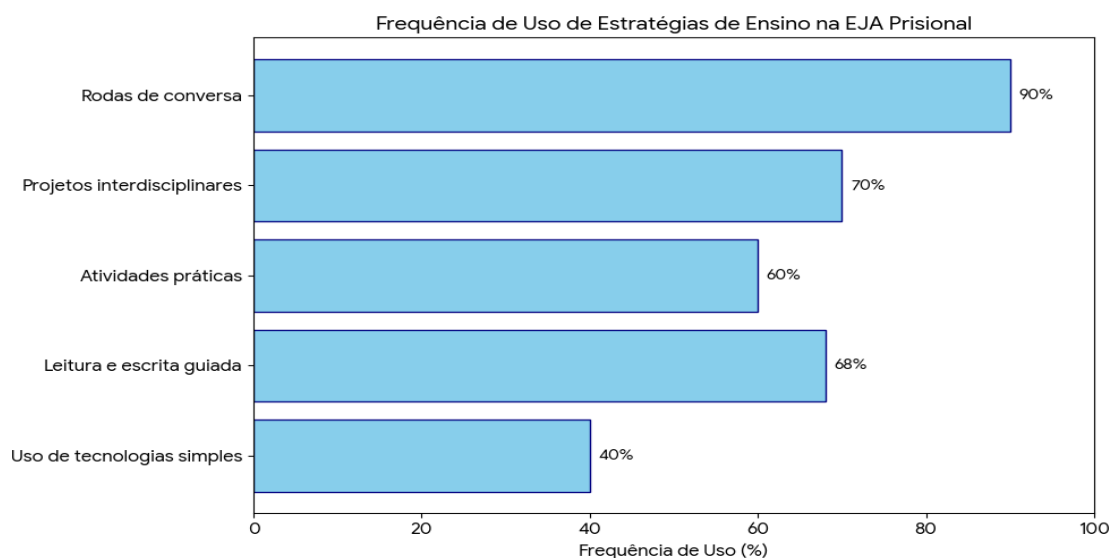
Fonte: (Santos, 2024).

A análise do perfil das estudantes da Escola Estadual Irmã Dulce revela um grupo marcado por trajetórias de exclusão escolar, vulnerabilidades sociais e experiências de violação de direitos. A maioria é composta por mulheres jovens e adultas, predominantemente negras e pardas, com histórico de escolarização interrompida por fatores como trabalho precoce, maternidade, violência doméstica e pobreza. As narrativas evidenciam que muitas estudantes retomam os estudos motivadas pelo desejo de reconstruir vínculos familiares, fortalecer a autoestima e ampliar perspectivas de reinserção social. Esse perfil confirma o que Arroyo (2017) denomina “sujeitos de direitos negados”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e valorizem os saberes prévios. Observa-se ainda que a escola se torna espaço de ressignificação das trajetórias, funcionando como território de acolhimento, escuta e reconstrução de projetos de vida.

No perfil dos professores que atuam na Escola Estadual Irmã Dulce evidencia profissionais com formações diversas, experiência variável e forte compromisso ético-político com a EJA. Embora muitos possuam formação inicial sólida, a formação continuada específica para o contexto prisional ainda é insuficiente, o que exige dos docentes uma postura reflexiva e adaptativa, alinhada à epistemologia da prática (SCHÖN, 1983). As observações de campo mostram que esses profissionais desenvolvem estratégias pedagógicas que valorizam a dialogicidade, a contextualização e a

interdisciplinaridade, buscando superar as limitações estruturais e institucionais do ambiente prisional. Os docentes evidenciam consciência quanto à complexidade que atravessa a atuação educativa no ambiente prisional, destacando a necessidade de permanente reflexão sobre a prática, adaptação às condições institucionais e reconstrução dos saberes profissionais a partir da experiência. Confirmando a perspectiva de Tardif (2002) sobre a construção experiencial dos saberes docentes. Assim, o perfil docente revela um coletivo que, apesar dos desafios, atua como mediador de direitos e agente de transformação social.

Tabela 2: Estratégias de Ensino na EJA Prisional



Fonte: (Santos, 2024).

As observações de campo mostram que esses profissionais desenvolvem estratégias pedagógicas que valorizam a dialogicidade, a contextualização e a interdisciplinaridade, buscando superar as limitações estruturais e institucionais do ambiente prisional.

A análise das práticas pedagógicas revela a presença de estratégias que dialogam com a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), com o interacionismo social (VYGOTSKY, 1988) e com a pedagogia freireana. Os professores utilizam metodologias que valorizam a experiência dos estudantes, promovem rodas de conversa, articulam conteúdos às vivências do ambiente prisional e desenvolvem atividades que estimulam a autonomia e a criticidade.

7 AS CINCO ESTRATÉGIAS DE BOAS PRÁTICAS

A pesquisa consolidou estratégias essenciais para a inclusão da diversidade:

1. Contextualização: Adequação aos saberes prévios e à realidade social.
2. Dialogicidade: Interação mediada pelo intercâmbio de significados (Vygotsky).
3. Interdisciplinaridade: Articulação de diferentes áreas do saber e temas como os direitos das mulheres.
4. Flexibilidade: Adaptação curricular às coreografias didáticas e ao tempo prisional.
5. Humanização: Foco no crescimento humano como processo educativo (Freire).

Infográfico 1: Boas práticas



Fonte: (Santos, 2024).

Tabela 3: Estratégias de Boas Práticas e Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Objetivo Pedagógico	Estratégia de Ensino	Dimensão da Diversidade	Pilar Metodológico	Impacto na Aprendizagem (Inferido)
Promover a inclusão social e ressocialização de jovens e adultos em privação de liberdade através da educação fundamental e média.	Flexibilidade curricular e adaptação às coreografias didáticas e ao tempo prisional.	Privação de liberdade, gênero (mulheres), raça (pardas) e idade (jovens e adultos).	Direito humano fundamental e princípios de humanização baseados em Paulo Freire.	Facilitação da reintegração social, reconstrução da identidade e redução da reincidência criminal.
Contextualizar o ensino a partir da realidade vivida pelas estudantes.	Uso de narrativas, intercâmbio de significados (Dialogicidade de Vygotsky) e foco na epistemologia da prática.	Gênero (questões femininas) e realidade social das detentas.	Concepção pedagógica do defensor de direitos humanos e sócio-interacionismo.	Emancipação do sujeito e compreensão crítica da própria condição histórica.
Combater discriminações que limitam direitos econômicos e sociais das mulheres no sistema prisional.	Interdisciplinaridade abordando temas como os direitos das mulheres e economia do cuidado (ex: amamentação).	Gênero, maternidade e vulnerabilidade socioeconômica.	Diretrizes Nacionais para oferta de educação em situação de privação de liberdade.	Valorização do papel social da mulher e conscientização sobre direitos fundamentais.
Integrar a escolarização básica à preparação para o mercado de trabalho.	Integração entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica (EPT) via programas como PROEJA.	Jovens e adultos trabalhadores no sistema penal.	Políticas públicas de qualificação profissional e integração curricular.	Recuperação da dignidade e preparação efetiva para a reinserção econômica.
Validar a leitura como ferramenta de estudo e desenvolvimento intelectual.	Projetos de remição pela leitura (remir 4 dias por obra lida, com limite de 48 dias por ano).	Pessoas privadas de liberdade.	Lei de Execução Penal (LEP) e entendimento jurídico do STJ (Tema 1.278).	Aumento do capital cultural e aceleração da progressão de regime.
Sistematizar o fazer pedagógico focado na aprendizagem significativa.	Uso de mapas conceituais (Novak) e levantamento de conhecimentos prévios (Ausubel).	Diversidade geracional e cultural presente nas turmas de EJA.	Construtivismo e Sócio-interacionismo.	Transformação do saber empírico em saber científico e autonomia intelectual.

Fonte: (Santos, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo evidenciam que a Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional pode assumir papel central na promoção da dignidade humana e na reconstrução de trajetórias marcadas por exclusões educacionais e sociais. A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Irmã Dulce revela que, mesmo diante de restrições institucionais e estruturais, é possível construir experiências educativas pautadas na inclusão da diversidade, na dialogicidade e no compromisso ético político com os direitos humanos.

Conclui-se que o fortalecimento da EJA prisional demanda a ampliação da Educação Profissional e Tecnológica, a formação continuada específica para docentes que atuam no ambiente prisional e a consolidação de políticas públicas que compreendam a educação como direito e não como concessão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AUSUBEL, David Paul. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Prisões*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Lei de Execução Penal (LEP). Lei nº 7.210/1984. Brasília, DF, 2024.
- BRUNER, Jerome. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAVIS, Lois M. et al. *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. Santa Monica: RAND Corporation, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Prática*. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GÓMEZ, Ángel Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 6–29, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação em Prisões no Brasil: políticas, práticas e desafios*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

NOVAK, Joseph. *Teoria da Aprendizagem Significativa*. São Paulo: Moraes, 1982.

NUNES, Terezinha. *A Construção do Número pela Criança*. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, S. B. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. *Eccos Revista Científica*, n. 48, 2019.

SAMPAIO, Maria das Graças; LEITE, Lígia. Educação em prisões: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 1–18, 2015.

SANTOS, Cintia Gonçalves dos. *Narrativas de boas práticas de ensino na EJA*. Dissertação (Mestrado) – UFPE, 2024.

SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

STJ. Tema 1.278: Remição de pena pela leitura. Brasília, 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, E. N. S. et al. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, 2021.

UNESCO. *Educação para Todos: relatório global*. Paris: UNESCO, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988

Capítulo 4
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: ESTRATÉGIAS PARA A
SALA DE AULA
Maria Angélica Dornelles Dias

DOI: 10.29327/5854010.1-4

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: ESTRATÉGIAS PARA A SALA DE AULA

Maria Angélica Dornelles Dias

Mestrado em Educação

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo analisar criticamente a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, considerando a mediação pedagógica, a adaptação curricular, os recursos de comunicação e a articulação entre escola e família como dimensões do processo inclusivo. O tema concentrou-se nas condições pedagógicas, comunicativas e relacionais que favoreceram a participação desses estudantes na escola comum, com atenção ao planejamento do ensino, ao uso de apoios visuais, à organização da rotina e ao trabalho colaborativo. Para isso, adotou-se pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura e interpretação de estudos acadêmicos relacionados ao objeto investigado, o que permitiu reunir contribuições teóricas complementares e examinar limites e possibilidades das práticas inclusivas. A análise mostrou que a inclusão escolar não se sustentou apenas pela matrícula, mas dependeu de mediação docente qualificada, estratégias ajustadas às singularidades do estudante, recursos comunicativos adequados e corresponsabilidade entre escola, família e profissionais de apoio. Também se verificou que a participação e a convivência escolar se fortaleceram quando houve organização do ensino, clareza nas propostas pedagógicas e atenção às necessidades de comunicação e interação. Concluiu-se, portanto, que a inclusão de estudantes com TEA exigiu ações pedagógicas intencionais, articulação entre os sujeitos envolvidos e compromisso institucional com percursos escolares mais participativos e formativos.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Mediação Docente. Participação Escolar. Vínculos Institucionais. Corresponsabilidade.

ABSTRACT

This research aimed to critically analyze the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context, considering pedagogical mediation, curricular adaptation, communication resources, and the articulation between school and family as dimensions of the inclusive process. The theme focused on the pedagogical, communicative, and relational conditions that favored the participation of these students in mainstream schools, paying attention to lesson planning, the use of visual aids, the organization of routines, and collaborative work. To this end, a qualitative bibliographic research approach was adopted, developed through the selection, reading, and interpretation of academic studies related to the investigated object. This allowed for the gathering of complementary theoretical contributions and the examination of the limits and possibilities of inclusive practices. The analysis showed that school inclusion was not sustained solely by enrollment, but depended on qualified teacher mediation, strategies adjusted to the student's individual needs, adequate communicative resources, and co-responsibility between school, family, and support professionals. It was also found that participation and coexistence at school were strengthened when there was organization

of teaching, clarity in pedagogical proposals, and attention to communication and interaction needs. It was concluded, therefore, that the inclusion of students with ASD required intentional pedagogical actions, coordination among the subjects involved, and institutional commitment to more participatory and formative educational pathways.

Keywords: Educational Planning. Teacher Mediation. School Participation. Institutional Links. Co-responsibility.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) assumiu crescente relevância no campo educacional, sobretudo em razão da ampliação das matrículas desses alunos em classes comuns e da necessidade de garantir não apenas acesso, mas participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, o presente artigo delimitou-se à análise de três dimensões articuladas desse processo: a mediação pedagógica e a adaptação curricular, o uso de apoio visual, comunicação alternativa e rotina escolar como estratégias de participação, e a relação entre socialização, trabalho colaborativo e parceria escola-família. Tal delimitação mostrou-se necessária porque a inclusão escolar de estudantes com TEA não pôde ser compreendida de forma restrita ao ingresso na escola regular, mas precisou ser examinada à luz das condições pedagógicas, comunicativas e relacionais que sustentaram sua permanência e seu envolvimento no cotidiano escolar.

A escolha do tema justificou-se pela permanência de desafios observados nas práticas escolares voltadas aos estudantes com TEA, especialmente no que se referiu à adaptação do ensino, à organização de recursos comunicativos e à articulação entre escola, família e profissionais de apoio. A motivação para o desenvolvimento do estudo decorreu da necessidade de compreender como a produção acadêmica recente tem discutido respostas pedagógicas capazes de favorecer participação, aprendizagem e convivência desses estudantes na escola comum. A relevância do tema também esteve associada ao fato de que muitas dificuldades enfrentadas no processo inclusivo não se explicaram apenas pelas características do estudante, mas também pelos limites institucionais, pela formação docente, pela insuficiência de planejamento e pela fragilidade de práticas colaborativas no espaço escolar.

A questão norteadora que orientou a investigação foi formulada nos seguintes termos: 'De que modo a mediação pedagógica, os recursos de comunicação e apoio visual, e a articulação entre escola, família e demais profissionais contribuíram para a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar?'. Essa pergunta partiu do entendimento de

que a inclusão não poderia ser analisada apenas no plano normativo, mas precisava ser examinada a partir das estratégias concretas mobilizadas na prática pedagógica. Desse modo, tornou-se necessário investigar em que medida esses elementos favoreceram a participação do estudante com TEA e em que aspectos ainda revelaram limites, tensões e lacunas.

Com base nessa questão, o objetivo geral do artigo consistiu em analisar criticamente a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, considerando a mediação pedagógica, a adaptação curricular, os recursos de comunicação e a articulação entre escola e família como dimensões do processo inclusivo. Como objetivos específicos, buscou-se discutir a relação entre mediação pedagógica e adaptação curricular na inclusão de estudantes com TEA; examinar o apoio visual, a comunicação alternativa e a rotina escolar como estratégias de participação; e analisar a socialização, o trabalho colaborativo e a parceria escola-família no processo inclusivo. Esses objetivos orientaram tanto a seleção dos materiais quanto a organização do percurso argumentativo desenvolvido ao longo do artigo.

No plano metodológico, adotou-se pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Esse procedimento possibilitou reunir, selecionar, ler e interpretar estudos já publicados sobre inclusão escolar de estudantes com TEA, com ênfase em referenciais voltados à prática pedagógica, à comunicação alternativa, ao planejamento educacional individualizado e às relações de apoio entre escola, família e equipe multiprofissional. A pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada porque permitiu articular produções de naturezas distintas, identificar pontos de aproximação e contraponto entre os autores e construir uma leitura crítica sobre o objeto investigado. Para a localização dos materiais, utilizou-se a SciELO, compreendida como biblioteca eletrônica de periódicos científicos, além do levantamento de estudos diretamente vinculados ao foco temático adotado.

As palavras-chave empregadas nas buscas incluíram 'TEA e inclusão escolar', 'mediação pedagógica e TEA', 'adaptação curricular e autismo', 'comunicação alternativa na escola', 'apoio visual e autismo', 'rotina escolar e TEA' e 'parceria escola-família e autismo'. A escolha desses descritores ocorreu porque eles sintetizaram os núcleos conceituais centrais do estudo e favoreceram a recuperação de textos coerentes com o problema de pesquisa. Quanto aos critérios de inclusão, priorizaram-se artigos científicos e pesquisas acadêmicas com relação direta ao tema, pertinência teórica e contribuição efetiva para os três eixos analisados. Em contrapartida, foram excluídos materiais

repetidos, estudos excessivamente genéricos e textos que não dialogavam de forma consistente com o recorte temático definido.

No que se refere ao referencial teórico, o artigo apoiou-se principalmente em Rosa e Borges (2024), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Andrade et al. (2024) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021). Rosa e Borges (2024) contribuíram para a compreensão das tensões e dos desafios da inclusão de estudantes com TEA em classes comuns, especialmente no que se refere à organização da escola, ao papel da rotina e ao lugar da convivência escolar. Costa, Schmidt e Camargo (2023) ofereceram elementos importantes para a discussão sobre o Plano Educacional Individualizado e o trabalho colaborativo como suporte à prática docente. Andrade et al. (2024) possibilitaram ampliar a reflexão sobre recursos educacionais, apoio acadêmico e suporte às famílias, enquanto Nunes, Barbosa e Nunes (2021) favoreceram a análise da comunicação alternativa, do apoio visual e dos contextos interativos na escola regular. A articulação desses autores permitiu construir uma abordagem que não separou o pedagógico do comunicativo nem o escolar do relacional.

A partir desse conjunto de referenciais, o desenvolvimento do artigo foi organizado de modo a percorrer progressivamente as dimensões centrais do problema investigado. Em um primeiro momento, discutiu-se a relação entre mediação pedagógica e adaptação curricular na inclusão de estudantes com TEA, destacando-se a necessidade de planejamento flexível, organização do ensino e respostas ajustadas às singularidades do aluno. Em seguida, analisaram-se o apoio visual, a comunicação alternativa e a rotina escolar como estratégias de participação, com atenção ao papel da previsibilidade, da clareza das instruções e dos recursos comunicativos no cotidiano da sala de aula. Posteriormente, examinou-se a socialização, o trabalho colaborativo e a parceria escola-família, evidenciando-se que a inclusão se fortaleceu quando houve corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por fim, o artigo organizou-se em três capítulos analíticos, seguidos das seções de 'Resultados e discussões' e 'Conclusão'. O primeiro, 'Mediação pedagógica e adaptação curricular na inclusão de estudantes com TEA', examinou o planejamento do ensino e os ajustes necessários à participação do estudante. O segundo, 'Apoio visual, comunicação alternativa e rotina escolar como estratégias de participação', discutiu recursos e condições que favoreceram compreensão, previsibilidade e envolvimento nas atividades. O terceiro, 'Socialização, trabalho colaborativo e parceria escola-família no processo

inclusivo', voltou-se às relações estabelecidas entre escola, família e demais profissionais no fortalecimento da inclusão. Na sequência, 'Resultados e discussões' apresentou a síntese analítica dos achados, enquanto a 'Conclusão' retomou a pergunta de pesquisa, os objetivos alcançados e as lacunas identificadas.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, por se mostrar adequada à análise de produções já publicadas sobre inclusão escolar de estudantes com TEA, mediação pedagógica, comunicação alternativa, apoio visual, adaptação curricular e parceria entre escola e família. Esse encaminhamento permitiu reunir referenciais teóricos distintos, identificar aproximações e tensões entre os estudos selecionados e construir uma interpretação articulada do problema investigado. Tal escolha metodológica contribuiu diretamente para o alcance dos objetivos do artigo, uma vez que possibilitou examinar, em perspectiva crítica, as condições pedagógicas e relacionais que sustentam a participação escolar desses estudantes.

Para conceituar esse tipo de investigação, adotou-se o entendimento de Minayo (2011), para quem uma análise consistente exige domínio dos fundamentos filosóficos e epistemológicos que orientam a pesquisa desde a definição do objeto, o que, neste artigo, foi aplicado na delimitação do tema e na organização dos três eixos de discussão. A autora também esclarece que o senso comum se forma por experiências, vivências, valores, crenças e modos de agir que orientam a vida cotidiana. Essa reflexão foi importante porque permitiu diferenciar percepções espontâneas sobre inclusão de uma análise acadêmica apoiada em referenciais científicos, evitando que o artigo fosse construído apenas com impressões generalizantes sobre a presença de estudantes com TEA na escola.

No desenvolvimento do trabalho, a pesquisa bibliográfica foi aplicada em etapas articuladas. Primeiro, definiu-se o objeto do estudo e a questão central que orientaria a investigação. Em seguida, estabeleceram-se os três tópicos analíticos do artigo: 'Mediação pedagógica e adaptação curricular na inclusão de estudantes com TEA', 'Apoio visual, comunicação alternativa e rotina escolar como estratégias de participação' e 'Socialização, trabalho colaborativo e parceria escola-família no processo inclusivo'. Posteriormente, realizou-se o levantamento dos materiais, a leitura exploratória dos títulos, resumos e

palavras-chave, e, depois, a leitura analítica dos textos selecionados. Na sequência, os estudos foram organizados conforme a contribuição oferecida a cada tópico, o que permitiu sustentar a argumentação do artigo com maior coerência interna.

Como base de dados, utilizou-se a SciELO, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos de diferentes áreas e amplia o acesso a pesquisas revisadas e publicadas em formato acadêmico. Sua função, neste artigo, foi viabilizar a localização de textos confiáveis e diretamente relacionados ao tema investigado. A escolha dessa base ocorreu porque ela favorece a recuperação de estudos em língua portuguesa e permite identificar produções relevantes para a área da educação inclusiva. Desse modo, a SciELO serviu como instrumento de busca e seleção dos materiais que compuseram o referencial teórico do trabalho.

As buscas foram realizadas com combinações simples de descritores, apresentados entre aspas curvas simples, como 'TEA e inclusão escolar', 'mediação pedagógica e TEA', 'adaptação curricular e autismo', 'comunicação alternativa na escola', 'apoio visual e autismo', 'rotina escolar e TEA', 'socialização de estudantes com TEA' e 'parceria escola-família e autismo'. A opção por expressões objetivas teve a finalidade de recuperar textos diretamente vinculados ao foco da pesquisa, evitando dispersão temática. Esses descritores foram escolhidos porque sintetizavam os núcleos conceituais do artigo e correspondiam aos três eixos analíticos definidos desde o início da investigação.

Quanto aos critérios de inclusão, foram priorizados artigos científicos com relação direta ao tema, pertinência teórica e contribuição efetiva para a discussão sobre práticas pedagógicas, recursos de comunicação, adaptação do ensino e redes de apoio à inclusão de estudantes com TEA. Também se considerou a relevância dos estudos para responder ao problema de pesquisa e dialogar com os objetivos estabelecidos. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, textos excessivamente genéricos, publicações sem relação consistente com o recorte adotado e estudos cujo conteúdo não oferecia elementos suficientes para sustentar os tópicos desenvolvidos no artigo. Esse procedimento permitiu selecionar um conjunto de referenciais mais coerente com a proposta do trabalho.

As orientações metodológicas dos autores utilizados não permaneceram apenas no plano conceitual, mas foram efetivamente aplicadas durante a formação do artigo. A reflexão de Minayo (2011) sobre a necessidade de compreender os fundamentos do objeto investigado foi incorporada desde a delimitação do tema e da pergunta norteadora.

Já a distinção entre conhecimento do cotidiano e análise científica orientou o cuidado em selecionar apenas estudos acadêmicos pertinentes, evitando interpretações baseadas apenas em experiências dispersas ou em opiniões não fundamentadas. Assim, a metodologia não serviu apenas para descrever o caminho percorrido, mas estruturou a própria construção do artigo, da seleção das fontes à organização dos argumentos apresentados.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A mediação pedagógica na inclusão de estudantes com TEA exige compreender que a presença desses alunos na escola não se justifica apenas pelo acesso formal, mas pela possibilidade de participação real nas experiências de ensino. Rosa e Borges (2024) defendem que o convívio com a rotina escolar produz benefícios importantes, embora esse processo não ocorra de modo uniforme. Assim, a inclusão demanda leitura atenta das necessidades de cada estudante e respostas pedagógicas compatíveis com seus modos de aprender.

Além disso, Costa, Schmidt e Camargo (2023) mostram que a flexibilização pedagógica e curricular constitui condição relevante quando os perfis de aprendizagem são muito diferenciados. Esse entendimento aproxima-se de Andrade et al. (2024), ao indicarem que condições adequadas de ensino e aprendizagem são indispensáveis para a assimilação do conhecimento. Desse modo, não basta manter o estudante em sala comum sem reorganizar práticas, recursos e formas de acompanhamento.

Nessa direção, Rosa e Borges (2024) chamam atenção para o fato de que a inclusão de alunos com maiores demandas requer mais apoio, mais organização e maior capacidade institucional de acolhimento. Esse ponto dialoga com Costa, Schmidt e Camargo (2023), para quem o planejamento individualizado deve orientar o trabalho escolar de forma documentada e articulada. Em ambos os casos, a defesa da inclusão vem acompanhada da exigência de ajustes concretos, e não de uma expectativa abstrata de adaptação espontânea. Ao discutir esse cenário, Costa, Schmidt e Camargo (2023) afirmam:

A despeito de alguns posicionamentos equivocados sugerirem que a inclusão requer uma reconfiguração, substituição e/ou elaboração de um novo currículo, a prática do PEI no cenário internacional sugere uma gradação de ações,

partindo de acomodações e ajustes discretos pelo ensino diferenciado até modificações mais significativas no conteúdo e na avaliação. (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 5).

Essa formulação é importante porque evita dois extremos: a manutenção rígida de um currículo inflexível e a ideia de que toda inclusão exige ruptura total com a proposta pedagógica da escola. Nunes, Barbosa e Nunes (2021) reforçam essa leitura ao mostrarem que práticas interventivas em contextos naturais tendem a ser mais proveitosas do que ações isoladas em ambientes apartados. Portanto, a mediação docente precisa ocorrer no interior da vida escolar, articulada ao cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, Andrade *et al.* (2024) ressaltam que ainda são insuficientes as construções sistemáticas baseadas em evidências para estudantes com TEA, especialmente fora do ensino básico. Essa observação amplia a discussão ao indicar que a adaptação curricular não depende apenas de boa vontade docente, mas de referenciais consistentes, recursos disponíveis e formação específica. Quando esses elementos faltam, o ensino tende a oscilar entre improviso, simplificação excessiva e respostas pouco planejadas.

Também merece destaque o argumento de Rosa e Borges (2024) de que trabalhar com estudantes com TEA requer saber técnico, rotina, antecipação e organização prévia. Tal posição aproxima-se da defesa de Nunes, Barbosa e Nunes (2021), que apontam a urgência de investir na formação de professores para o uso de recursos e estratégias adequadas. Com isso, a mediação pedagógica deixa de ser entendida como sensibilidade genérica e passa a ser reconhecida como prática profissional que exige estudo, planejamento e acompanhamento.

Santana *et al.* (2026) contribuem para esta discussão ao defenderem que a inteligência artificial na educação deve estar vinculada à mediação pedagógica e ao uso responsável de tecnologias. No caso do trabalho com estudantes autistas, essa compreensão é especialmente relevante, pois recursos digitais podem favorecer a organização da rotina, apoio visual, comunicação e personalização de atividades, desde que sejam utilizados de forma articulada ao planejamento docente e às necessidades específicas do estudante. Assim, a presença da tecnologia pode ampliar estratégias inclusivas, mas sua efetividade depende da intervenção pedagógica e da parceria entre escola, professor e família.

Por fim, a leitura articulada desses autores permite sustentar que a mediação pedagógica e a adaptação curricular na inclusão de estudantes com TEA dependem de planejamento flexível, conhecimento técnico, apoio institucional e atenção às singularidades do estudante. A escola inclusiva não se realiza apenas pela matrícula nem pela permanência física em sala comum. Ela se efetiva quando o ensino é reorganizado para favorecer participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar.

APOIO VISUAL, COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E ROTINA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO

O apoio visual, a comunicação alternativa e a organização da rotina escolar ampliam as possibilidades de participação de estudantes com TEA no cotidiano da escola. Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mostram que esses recursos ganham maior relevância quando inseridos em situações reais de interação. Assim, a participação passa a ser construída no interior da vida escolar, e não em práticas isoladas do contexto da sala de aula.

Nesse quadro, Rosa e Borges (2024) indicam que a antecipação das atividades e a organização prévia do ambiente favorecem o trabalho pedagógico com esses estudantes. Tal compreensão se aproxima de Andrade *et al.* (2024), que destacam a importância de recursos capazes de tornar a comunicação mais clara e a aula mais acessível. Desse modo, a previsibilidade do cotidiano escolar atua como apoio à compreensão e ao envolvimento nas tarefas.

Sob esse prisma, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) explicam que a Comunicação Alternativa e Ampliada não se reduz ao uso de materiais, mas envolve sua inserção em trocas significativas. Por isso, o apoio visual precisa estar articulado à interação com professores e colegas. Quando usado apenas como suporte mecânico, o recurso perde parte de sua potência pedagógica e comunicativa.

Em paralelo, Andrade *et al.* (2024) observam que artefatos audiovisuais, suportes de acompanhamento e ferramentas educacionais podem auxiliar estudantes com TEA em demandas acadêmicas e sociais. Costa, Schmidt e Camargo (2023) reforçam essa leitura ao defender que os apoios devem ser escolhidos conforme as necessidades concretas do estudante. Com isso, o recurso passa a ter função pedagógica quando responde a dificuldades reais de participação.

Ainda assim, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) alertam que muitos suportes visuais têm sido empregados mais para favorecer compreensão e regulação de comportamento do que como sistemas de comunicação propriamente ditos. Essa distinção é importante porque evita confundir apoio visual com comunicação alternativa em sentido pleno. Em razão disso, a mediação do professor torna-se decisiva para que o recurso não se limite a orientar condutas, mas também favoreça expressão e interação.

Nessa perspectiva, Rosa e Borges (2024) afirmam que “com o TEA, você tem que ter uma rotina, você tem que ter uma organização prévia” (Rosa; Borges, 2024, p. 9). A formulação evidencia que a previsibilidade não é mero detalhe organizacional. Ao contrário, ela pode reduzir inseguranças, facilitar a compreensão das situações escolares e qualificar o acesso do estudante às propostas desenvolvidas em sala.

Por sua vez, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mostram que houve aumento das interações sociais quando pranchas e suportes visuais passaram a integrar o cotidiano escolar. Nesse sentido, os autores registram “um aumento na frequência de interações sociais dos educandos” (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021, p. 663). Tal resultado sugere que a participação cresce quando a escola oferece meios mais acessíveis de compreensão e expressão.

Ao mesmo tempo, Andrade *et al.* (2024) lembram que ainda existem lacunas na sistematização dessas estratégias e na formação dos profissionais que as utilizam. Costa, Schmidt e Camargo (2023) seguem a mesma direção ao associar planejamento individualizado e escolha adequada de recursos. Por fim, a leitura conjunta desses estudos permite sustentar que apoio visual, comunicação alternativa e rotina escolar favorecem participação quando integrados a práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e comprometidas com a inclusão.

SOCIALIZAÇÃO, TRABALHO COLABORATIVO E PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO

A inclusão de estudantes com TEA demanda compreender que a escolarização não se limita ao acesso ao conteúdo acadêmico. Rosa e Borges (2024) mostram que a presença desses alunos na escola também se relaciona ao convívio, ao pertencimento e à humanização. Sob essa perspectiva, a socialização não aparece como aspecto secundário, mas como dimensão constitutiva do processo educativo. Assim, o espaço escolar precisa ser pensado como lugar de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de participação relacional.

Nesse contexto, Costa, Schmidt e Camargo (2023) defendem que o trabalho colaborativo entre professores, pais e equipe multiprofissional fortalece a inclusão ao orientar a prática pedagógica para as necessidades do estudante. Tal entendimento amplia a discussão ao mostrar que a resposta escolar não pode recair apenas sobre o docente da turma. Ao contrário, a inclusão exige articulação entre diferentes sujeitos, com responsabilidades compartilhadas e diálogo contínuo em torno do percurso escolar do aluno.

Por sua vez, Andrade *et al.* (2024) indicam que os recursos educacionais mais relevantes incluem apoio e acompanhamento educacional, formação em competências sociais e serviços não acadêmicos voltados ao bem-estar e à interação. Esse dado se aproxima de Rosa e Borges (2024), que reconhecem o direito do estudante com TEA de aprender e conviver na escola comum. Em ambos os casos, a socialização aparece vinculada a condições concretas de apoio, e não a uma expectativa espontânea de adaptação ao ambiente escolar. Nessa linha, Costa, Schmidt e Camargo (2023) afirmam:

Quando os pais são muito envolvidos, o professor também tem maior engajamento com aqueles estudantes e, trabalhando junto e recebendo dicas dos pais, o professor pode reconhecer com maior facilidade as dificuldades do aluno para auxiliar precocemente a sua vida acadêmica. Os estudantes, então, passam a apresentar menos problemas de comportamento e alcançam níveis mais altos academicamente. (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 6).

Essa formulação evidencia que a parceria escola-família não se restringe à troca ocasional de informações. Trata-se de uma relação que pode qualificar o olhar pedagógico e ampliar as possibilidades de resposta às demandas do estudante. Em aproximação com essa perspectiva, Andrade *et al.* (2024) ressaltam que o suporte direcionado aos familiares é fundamental, pois muitas decisões acadêmicas e sociais requerem orientação ao longo do percurso escolar. Desse modo, a família deixa de ocupar papel periférico e passa a integrar a rede de apoio à inclusão.

Sob outro ângulo, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mostram que interações em contextos naturais, com interlocutores conhecidos, favorecem avanços importantes, embora persistam lacunas pragmáticas na comunicação dos educandos. Essa observação introduz um contraponto relevante, pois indica que a simples presença de pares, professores e familiares não assegura, por si só, participação qualificada. A socialização precisa ser mediada, planejada e sustentada por recursos e práticas que promovam trocas mais significativas no cotidiano escolar.

De modo complementar, Rosa e Borges (2024) alertam que certas ofertas terapêuticas podem se sobrepor ao papel da escola e da família, esvaziando funções que deveriam ser preservadas nesses dois espaços. Essa crítica não desvaloriza apoios especializados, mas reposiciona a centralidade do vínculo familiar e da experiência escolar no desenvolvimento do estudante. Nessa direção, o processo inclusivo exige equilíbrio entre atendimentos complementares e fortalecimento das relações que se constroem no convívio diário com professores, colegas e familiares.

Além disso, Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que a reunião da equipe responsável pelo Plano Educacional Individualizado constitui espaço decisivo para discutir necessidades, definir metas e construir encaminhamentos com a participação dos pais. Em sentido próximo, Andrade *et al.* (2024) observam que mentorias, orientações semanais e grupos de apoio podem ampliar o acompanhamento acadêmico e social. Por fim, a leitura articulada desses estudos permite sustentar que socialização, trabalho colaborativo e parceria escola-família são dimensões interdependentes do processo inclusivo, pois a participação do estudante se fortalece quando a escola articula acolhimento, planejamento e corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do estudo indicaram que a inclusão de estudantes com TEA não se efetiva apenas pela presença na escola comum. A análise dos referenciais mostrou que a participação depende da qualidade da mediação pedagógica, da organização do ensino e da existência de apoios ajustados às necessidades do estudante. Rosa e Borges (2024) e Costa, Schmidt e Camargo (2023) permitem compreender que a escolarização com sentido formativo exige planejamento e acompanhamento contínuos.

Além disso, verificou-se que a mediação docente ocupa posição central nesse processo. Costa, Schmidt e Camargo (2023) associam o planejamento individualizado à definição mais clara de objetivos e encaminhamentos, enquanto Andrade *et al.* (2024) ressaltam a importância de recursos que favoreçam acesso, compreensão e permanência. Assim, o estudo confirmou que a aprendizagem do estudante com TEA não depende de soluções genéricas, mas de respostas pedagógicas construídas a partir de suas singularidades.

Outro achado importante foi o papel do apoio visual, da comunicação alternativa e da rotina escolar. Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mostram que esses recursos favorecem

a compreensão das atividades e ampliam as possibilidades de interação em contextos naturais. Em sentido próximo, Rosa e Borges (2024) destacam que a antecipação das situações e a organização prévia do ambiente reduzem obstáculos no cotidiano escolar. Desse modo, previsibilidade e clareza revelaram-se condições importantes para ampliar a participação.

Também se observou que a socialização precisa ser compreendida como parte constitutiva do processo inclusivo. Rosa e Borges (2024) mostram que a escola exerce função acadêmica, mas também relacional, o que amplia o significado da permanência do estudante no espaço escolar. Andrade *et al.* (2024) reforçam essa leitura ao identificarem a relevância de mentorias, orientações e outros suportes que fortalecem vínculos e participação. Com isso, o estudo indicou que aprender e conviver não se separam.

No que se refere à parceria escola-família, os referenciais mostraram que ela amplia a capacidade de acompanhamento e favorece respostas mais consistentes às necessidades do estudante. Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que o envolvimento dos pais contribui para maior engajamento docente e para identificação mais precisa das dificuldades. Andrade *et al.* (2024) seguem a mesma direção ao ressaltarem a importância do suporte oferecido às famílias ao longo do percurso escolar. Assim, a inclusão mostrou-se mais potente quando construída de forma compartilhada.

As descobertas dialogam com produções anteriores ao reforçarem que recursos isolados não garantem participação qualificada. Nunes, Barbosa e Nunes (2021) indicam resultados positivos no uso da comunicação alternativa, mas apontam limites na ampliação de funções comunicativas mais complexas. Esse dado ajuda a compreender que a presença de estratégias e materiais, por si só, não resolve as barreiras existentes. O efeito pedagógico depende do modo como esses recursos são integrados ao cotidiano da escola.

Quanto às limitações, os próprios estudos analisados exigem cautela na generalização dos resultados. Andrade *et al.* (2024) reconhecem diferenças entre amostras, contextos e procedimentos, o que dificulta comparações mais amplas. Nunes, Barbosa e Nunes (2021) assinalam lacunas na descrição de certas interações e dificuldades na distinção entre suportes usados para comunicação e para regulação de comportamento. Essas restrições ajudam a explicar por que alguns achados aparecem como parciais ou ainda pouco conclusivos.

Em suma, o estudo sugere a necessidade de novas pesquisas sobre formação docente, implementação de recursos em contextos reais de sala de aula e articulação entre escola, família e equipes de apoio. Mostra-se relevante investigar como essas dimensões se combinam no cotidiano escolar e quais condições favorecem respostas pedagógicas mais consistentes. Esse avanço pode contribuir para uma compreensão mais precisa das práticas inclusivas e de seus efeitos na experiência escolar de estudantes com TEA.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu responder à questão central da pesquisa ao demonstrar que a inclusão de estudantes com TEA não se efetiva apenas pela presença na escola comum. O estudo evidenciou que a participação escolar depende de mediação pedagógica qualificada, organização do ensino, recursos comunicativos adequados e articulação entre escola, família e demais profissionais envolvidos. Dessa forma, tornou-se possível afirmar que a inclusão exige condições concretas para que o estudante participe, compreenda, interaja e aprenda no cotidiano escolar.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados porque o artigo examinou, de forma articulada, três dimensões fundamentais do tema. A primeira, voltada à mediação pedagógica e à adaptação curricular, mostrou que o ensino precisa considerar as singularidades do estudante, com planejamento flexível e acompanhamento contínuo. A segunda, dedicada ao apoio visual, à comunicação alternativa e à rotina escolar, evidenciou que esses recursos favorecem compreensão, previsibilidade e maior envolvimento nas atividades quando integrados ao trabalho docente. A terceira, centrada na socialização, no trabalho colaborativo e na parceria escola-família, revelou que a inclusão se fortalece quando há corresponsabilidade entre os sujeitos que acompanham o percurso escolar do estudante.

Entre as principais conclusões, destacou-se a compreensão de que a mediação docente ocupa posição decisiva no processo inclusivo. Ficou evidente que a aprendizagem do estudante com TEA não se sustenta por práticas homogêneas nem por respostas genéricas. Ao contrário, requer escolhas pedagógicas ajustadas, recursos adequados e organização do ambiente escolar de modo a reduzir barreiras e ampliar possibilidades de participação. Nesse mesmo sentido, verificou-se que o apoio visual, a comunicação alternativa e a estruturação da rotina não podem ser tratados como recursos acessórios,

pois assumem função importante na ampliação do acesso ao ensino e das interações no espaço escolar.

Também se concluiu que a socialização não deve ser compreendida como consequência secundária da escolarização. O estudo mostrou que conviver, comunicar-se e participar da vida da turma integra a própria formação do estudante e amplia o sentido de sua permanência na escola. Além disso, a parceria entre escola e família revelou-se relevante não apenas para o acompanhamento das dificuldades, mas também para a construção de respostas pedagógicas mais consistentes. Do mesmo modo, o apoio multiprofissional mostrou-se importante quando contribui para o fortalecimento do percurso escolar, sem substituir o papel educativo da escola nem o vínculo fundamental da família.

Outro ponto importante foi a constatação de que a inclusão não se realiza de maneira uniforme, pois depende das condições concretas oferecidas pela escola e da forma como os recursos são utilizados. O estudo permitiu perceber que materiais, estratégias e serviços de apoio produzem melhores efeitos quando articulados ao planejamento pedagógico e à mediação cotidiana. Isso significa que a simples existência de recursos não garante, por si, participação qualificada. O que lhes confere sentido é sua inserção em práticas intencionais, coerentes com as necessidades do estudante e com os objetivos educativos da escola.

As lacunas identificadas ao longo da pesquisa indicam a necessidade de novas investigações. Mostra-se relevante ampliar estudos sobre formação docente para o uso de recursos visuais e comunicativos em contextos reais de sala de aula, bem como pesquisas que examinem de forma mais precisa os efeitos da adaptação curricular nas diferentes etapas da Educação Básica. Também se revelam importantes investigações sobre a articulação entre escola, família e equipes multiprofissionais, especialmente para compreender em que condições essa parceria favorece a participação escolar sem gerar sobreposição de funções. Além disso, merecem maior atenção estudos sobre socialização, interação entre pares e práticas que ampliem o envolvimento acadêmico e relacional do estudante com TEA.

Por fim, conclui-se que a inclusão escolar desses estudantes exige mais do que permanência física na sala comum. Ela requer ensino organizado, mediação qualificada, recursos adequados e compromisso institucional com a participação. Sem esses elementos, a inclusão tende a permanecer apenas formal. Com eles, tornam-se possíveis

percursos escolares mais justos, mais participativos e mais coerentes com o direito à educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. M.; GIRARDI, J. da M.; MELO, M. do N.; PEREIRA, D. C. R.; LIMA, M. da G.; AMORIM, R. F. B. de; SILVA, W. M. C. da. Recursos educacionais para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, e259575, 2024.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NUNES, D. R. de P.; BARBOSA, J. P. da S.; NUNES, L. R. de P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0212, 2021.

ROSA, S. S. da; BORGES, J. de M. “Um estranho no ninho”: tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com TEA em salas de aula comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0072, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; CAPARROZ, L. H.; SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, I. dos S.; SOUZA, T. F. da S.; SOUSA, F. P. de; MANENTI, G.; FREIRE, S. de S. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.

Capítulo 5
STORYTELLING NA EDUCAÇÃO
Monia Cristina Gomes de Araújo Santana

DOI: 10.29327/5854010.1-5

STORYTELLING NA EDUCAÇÃO

Monia Cristina Gomes de Araújo Santana

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

RESUMO

O uso do *Storytelling* na educação tem se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino-aprendizagem. Este artigo investiga como narrativas podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para engajar os alunos, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e promovendo habilidades críticas, como a empatia e o pensamento crítico. A partir de uma revisão da literatura, discutimos os princípios do *Storytelling*, suas aplicações práticas em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, e os benefícios cognitivos e emocionais resultantes do uso de narrativas no ambiente escolar. Além disso, abordamos desafios e limitações enfrentados pelos educadores na implementação desta estratégia, assim como sugestões para sua integração efetiva no currículo. O objetivo geral deste artigo é investigar e analisar a eficácia do uso da técnica de Storytelling como uma abordagem pedagógica inovadora no contexto educacional, visando compreender como essa prática pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimular a criatividade dos alunos, promover o engajamento emocional e melhorar a retenção do conhecimento, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A pesquisa foi qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e utilizou como suporte as bases de dados: Google Acadêmico, Capes, SciELO e BDTD. Concluímos que o Storytelling não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos e conscientes em um mundo cada vez mais complexo.

Palavras-chave: Storytelling. Educação. Engajamento. Narrativas. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The use of storytelling in education has emerged as an innovative and effective approach to teaching and learning. This article investigates how narratives can be used as pedagogical tools to engage students, facilitating the understanding of complex content and promoting critical skills, such as empathy and critical thinking. Based on a literature review, we discuss the principles of storytelling, its practical applications in different levels of education and areas of knowledge, and the cognitive and emotional benefits resulting from the use of narratives in the school environment. In addition, we address challenges and limitations faced by educators in implementing this strategy, as well as suggestions for its effective integration into the curriculum. The general objective of this article is to investigate and analyze the effectiveness of using the storytelling technique as an innovative pedagogical approach in the educational context, aiming to understand how this practice can enrich the teaching and learning process, stimulate students' creativity, promote emotional engagement and improve knowledge retention, thus contributing to the comprehensive education of students and the development of essential skills for the 21st century. The research was qualitative, based on bibliographic research and used the following databases as support: Google Scholar, Capes, SciELO and BDTD. We concluded that storytelling not only enriches the educational process, but also

contributes to the formation of more creative and conscious individuals in an increasingly complex world

Keywords: Storytelling. Education. Engagement. Narratives. Teaching-Learning.

1 INTRODUÇÃO

O *Storytelling*, ou a arte de contar histórias, tem se consolidado como uma ferramenta poderosa na educação contemporânea, despertando o interesse de educadores, estudantes e pesquisadores. Este método, que remonta a práticas ancestrais de transmissão de conhecimento, promove uma abordagem mais envolvente e significativa ao aprendizado, permitindo que os alunos se conectem emocionalmente com o conteúdo estudado. Nas últimas décadas, avanços nas pesquisas em neurociência e pedagogia têm evidenciado a eficácia do *Storytelling* na construção de narrativas que não apenas facilitam a retenção de informações, mas também estimulam o pensamento crítico e a empatia.

A crescente diversidade de contextos educacionais e a necessidade de métodos inovadores que atendam às demandas de uma sociedade em constante mudança tornam o uso de narrativas uma estratégia relevante para a promoção de aprendizagens significativas. Ao integrar experiências pessoais e culturais nas aulas, o *Storytelling* não apenas enriquece o currículo, mas também proporciona um espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas e valorizadas. Essa prática favorece a inclusão, ao possibilitar que diferentes perspectivas sejam compartilhadas e exploradas em ambientes colaborativos (Gomes,2023).

Este artigo tem o objetivo geral de investigar e analisar a eficácia do uso da técnica de Storytelling como uma abordagem pedagógica inovadora no contexto educacional, visando compreender como essa prática pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimular a criatividade dos alunos, promover o engajamento emocional e melhorar a retenção do conhecimento, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A pesquisa foi qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e utilizou como suporte as bases de dados: Google Acadêmico, Capes, SciELO e BDTD.

2 HISTÓRIA DO STORYTELLING

O *Storytelling*, ou a arte de contar histórias, é uma forma de comunicação profundamente enraizada na história da humanidade. Esse fenômeno não é apenas um

recurso narrativo, mas sim um elemento central no entendimento do mundo, na transmissão de cultura e, mais recentemente, na educação. Para compreender a evolução e a relevância do *Storytelling*, é necessário explorar suas origens, sua trajetória ao longo do tempo e sua influência nas práticas educacionais contemporâneas.

As origens do *Storytelling* remontam aos primórdios da civilização humana. Estudos sugerem que nossos ancestrais já contavam histórias em torno de fogueiras, usando mitos e lendas para explicar fenômenos naturais, transmitir valores e fortalecer laços sociais. Esses relatos orais eram fundamentais para a coesão das comunidades, funcionando como um meio de conservação da memória coletiva e como uma forma de instigar a imaginação. Através da oralidade, o conhecimento se perpetuava, e lições essenciais sobre vida, moral e cultura eram passadas de uma geração à outra (Fernandes, Wessel & Cardoso, 2016).

Com o advento da escrita, o *Storytelling* ganhou novas dimensões. Civilizações como os egípcios, babilônios e gregos começaram a registrar suas histórias em papiros, tabletas e, posteriormente, em livros. A literatura clássica, como as epopeias de Homero, incorporou elementos narrativos sofisticados que ainda reverberam na atualidade. A Idade Média trouxe consigo a tradição das fábulas e contos populares, que, através da figura do trovador, mantiveram viva a prática de contar histórias para entreter e educar.

Com a Revolução Industrial e a ascensão das novas mídias, como o cinema e a televisão, o *Storytelling* se transformou ainda mais. As histórias tornam-se não apenas uma forma de entretenimento, mas também uma maneira de refletir sobre a sociedade e seus desafios. A narrativa visual adquiriu proeminência, permitindo que histórias complexas e emoções fossem transmitidas de maneira impactante. No século XXI, com a proliferação da internet e das redes sociais, o *Storytelling* se democratizou; qualquer pessoa com acesso a essas plataformas pode contar suas histórias, impactando uma audiência global (Costa, 2017).

Hoje, a influência do *Storytelling* é notável nas práticas educacionais. Pesquisas demonstram que histórias são eficazes para facilitar a compreensão e a retenção de informações. O uso de narrativas no processo de ensino-aprendizagem não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também promove um ambiente mais colaborativo e envolvente. Educadores têm utilizado o *Storytelling* para abordar conteúdos complexos, tornando conceitos abstratos mais acessíveis e memoráveis.

A prática de contar histórias estimula a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Projetos que incorporam a narrativa em sala de aula, como a criação de histórias em grupo ou a análise de textos narrativos, revelam-se como metodologias valiosas no desenvolvimento das competências, promovendo um aprendizado mais significativo (Gonzaga,2023).

É uma prática rica e multifacetada que atravessa os tempos, evoluindo desde suas origens orais até as narrativas digitais contemporâneas. Sua importância nas práticas educacionais reforça não apenas sua capacidade de entreter, mas também de educar e criar conexões humanas. Ao contar histórias, não apenas preservamos nossa cultura, mas também moldamos futuras gerações, equipando-as com as ferramentas necessárias para entender e transformar o mundo ao seu redor.

3 OS BENEFÍCIOS DO STORYTELLING NA EDUCAÇÃO

O uso do *Storytelling* na educação se mostra cada vez mais relevante no contexto atual, em que a forma de transmitir conhecimento evolui constantemente. Ao contar histórias, educadores têm a oportunidade de engajar os alunos de maneira mais efetiva, facilitando a assimilação de conteúdos complexos e promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico. Nesse sentido, os benefícios do *Storytelling* na educação podem ser analisados sob quatro perspectivas fundamentais: estímulo à criatividade, desenvolvimento da empatia, melhoria na retenção de conteúdo e fomento ao pensamento crítico.

Em primeiro lugar, o *Storytelling* estimula a criatividade dos alunos. As narrativas permitem que os estudantes se imaginem em diferentes contextos e realidades, o que os incentiva a explorar novas ideias e a pensar fora da caixa. Ao criar personagens, cenários e tramas, os alunos são incentivados a expressar suas próprias perspectivas e a desenvolver suas habilidades de criação. Este ambiente criativo é crucial para a formação de um pensamento inovador, que se faz cada vez mais necessário na sociedade contemporânea, onde a resolução de problemas complexos exige soluções originais e criativas (Jenkins,2015).

Promove o desenvolvimento da empatia. As histórias frequentemente abordam dilemas humanos, conflitos e emoções que permitem aos alunos se identificarem com as experiências de outras pessoas. Essa identificação cria uma ponte emocional entre o narrador e o público, levando os alunos a refletirem sobre realidades diferentes das suas.

Como consequência, a prática do *Storytelling* faz com que os estudantes se coloquem no lugar do outro, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos sentimentos e das motivações alheias, o que é fundamental para a convivência e o respeito mútuo em sociedade (Barbosa,2024).

Outro benefício significativo do *Storytelling* na educação é a melhoria na retenção de conteúdo. Estudos indicam que as informações apresentadas por meio de narrativas têm maior probabilidade de serem lembradas do que aqueles que são transmitidos exclusivamente por meio de dados frios ou fórmulas. Isso ocorre porque as histórias criam conexões emocionais que facilitam a assimilação e a memória. Quando os alunos se conectam a uma narrativa, eles não apenas absorvem informações, mas também as contextualizam em suas próprias experiências, o que ajuda a fixá-las por mais tempo na memória.

Ao ouvir ou contar histórias, os alunos são frequentemente levados a questionar as ações e escolhas dos personagens, a refletir sobre os temas apresentados e a discutir possíveis desfechos. Isso os encoraja a analisar diferentes pontos de vista, a construir argumentos e a desenvolver habilidades de análise crítica. Ao fazê-lo, os estudantes não apenas aprendem a questionar as narrativas que consomem, mas também se tornam capazes de criar suas próprias narrativas fundamentadas e bem elaboradas.

Dessa forma, o *Storytelling* se revela uma ferramenta educacional poderosa, capaz de transformar o ambiente de aprendizagem e tornar o processo educacional mais enriquecedor. Ao estimular a criatividade, desenvolver a empatia, melhorar a retenção de conteúdo e fomentar o pensamento crítico, o *Storytelling* não apenas contribui para a formação acadêmica dos alunos, mas também para seu desenvolvimento como cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo complexo e diversificado. Portanto, torna-se imprescindível que educadores integrem essa abordagem em suas práticas pedagógicas, garantindo que o aprendizado seja uma experiência memorável e profundamente significativa (Araujo,2024).

4 ELEMENTOS DO STORYTELLING

O *Storytelling*, ou a arte de contar histórias, é uma prática permeada por elementos essenciais que tornam a narrativa envolvente e impactante. Este texto aborda os principais componentes do *Storytelling*, incluindo a estrutura narrativa, os personagens e

enredos, bem como o uso de conflitos e resoluções. Tais elementos são fundamentais para instigar a imaginação do público e transmitir mensagens eficazes.

A estrutura narrativa é o esqueleto da história, organizando o fluxo de eventos de forma a conduzir o leitor ou espectador por uma jornada envolvente. Essa estrutura pode ser dividida em três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão (Amaral,2023).

A introdução é a porta de entrada para a narrativa. Aqui, são apresentados os personagens principais, o cenário e o contexto da história. Uma introdução eficaz deve capturar a atenção do público e instigar sua curiosidade, preparando-o para os desafios que virão. Por exemplo, ao introduzir um herói em um mundo repleto de perigos, o autor estabelece as expectativas do leitor quanto às provações que o protagonista enfrentará (Soares,2023).

O desenvolvimento é a parte central da narrativa, onde a trama se complica. Neste segmento, os conflitos surgem, os personagens evoluem e as relações se aprofundam. É através do desenvolvimento que o público se conecta emocionalmente com a história, uma vez que testemunha os desafios e triunfos dos personagens. Por meio de reviravoltas e momentos de tensão, a experiência do espectador se intensifica, criando um desejo contínuo de saber o que acontecerá a seguir.

Finalmente, a conclusão é o fechamento da narrativa. É o momento em que os conflitos são resolvidos e as tramas se desenrolam. Uma boa conclusão não apenas amarra as pontas soltas, mas também proporciona uma reflexão sobre a jornada vivida. Assim, o público é deixado com uma sensação de satisfação ou uma nova perspectiva sobre a vida.

Os personagens e o enredo são elementos interligados que sustentam a narrativa. Os personagens são as figuras que habitam o universo da história e, através deles, o público se identifica e se emociona. Personagens bem desenvolvidos possuem profundidade e complexidade, o que os torna mais realistas e relacionáveis. Cada personagem desempenha um papel fundamental na progressão da trama, seja como herói, vilão ou figura de apoio, e suas motivações e desejos são essenciais para o desenvolvimento do enredo (Gonçalves,2022).

O enredo, por sua vez, é a sequência de eventos que compõem a história. Um enredo envolvente apresenta tensões e reviravoltas que mantêm o público interessado. A construção do enredo deve ser lógica e coerente, permitindo que o espectador acompanhe a evolução da história de forma satisfatória. O equilíbrio entre o desenvolvimento do

enredo e a construção de personagens é crucial para garantir uma narrativa coesa e impactante.

Os conflitos são a força motriz de qualquer narrativa interessante. Eles representam os desafios que os personagens enfrentam e são essenciais para engajar o público. Conflitos podem ser internos, refletindo dilemas emocionais e psicológicos dos personagens, ou externos, envolvendo antagonistas ou situações adversas. A presença de conflitos leva à ação, à evolução dos personagens e, conseqüentemente, à criação de um arco narrativo rico.

As resoluções, por outro lado, são o mecanismo pelo qual os conflitos são resolvidos. Uma resolução impactante não só encerra a história de forma satisfatória, mas também oferece lições ou reflexões ao público. Quando os conflitos são resolvidos de maneira eficaz, os espectadores podem experimentar um senso de fechamento e conexão emocional, tornando a história memorável (Cardoso,2024).

Em síntese, os elementos do *Storytelling* estrutura narrativa, personagens e enredo, e o jogo entre conflitos e resoluções são cruciais para criar experiências narrativas imersivas e significativas. Ao dominar esses elementos, contadores de histórias podem transmitir mensagens, provocar reflexões e, acima de tudo, tocar o coração do público. A arte de contar histórias continua a ser uma ferramenta poderosa na comunicação e na expressão da condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Storytelling*, ou a arte de contar histórias, tem sido uma prática milenar que transcende culturas e gerações. Na educação, essa técnica se revela como um poderoso instrumento didático, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem. A combinação de narrativa, emoção e contexto permite que os educadores se conectem mais profundamente com os alunos, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e estimulando o pensamento crítico. Neste texto, discutiremos os benefícios do *Storytelling* na educação, suas aplicações práticas e os desafios que podem surgir ao implementá-lo.

Os benefícios do *Storytelling* na educação são diversos. Primeiramente, a narrativa facilita a retenção de informações. Estudos mostram que as pessoas tendem a lembrar melhor de informações apresentadas em forma de histórias do que de dados isolados. Quando os alunos se envolvem com uma narrativa, eles não apenas absorvem

informações, mas também a contextualizam e a relacionam com suas próprias experiências de vida.

A aplicação do *Storytelling* na sala de aula pode ocorrer de diversas formas. Os educadores podem utilizar narrativas para introduzir novos conteúdos, contar histórias de personagens históricos ou científicos, ou ainda convidar os alunos a criar e compartilhar suas próprias narrativas. Essa abordagem não apenas torna as aulas mais dinâmicas e envolventes, mas também estimula a criatividade e a colaboração entre os alunos.

No entanto, a implementação do *Storytelling* na educação não está isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência a essa metodologia por parte de alguns educadores, que podem considerar as histórias como menos rigorosas comparadas a métodos tradicionais de ensino. Além disso, é necessário investir tempo e recursos na formação de professores para que eles possam dominar essa técnica e aplicá-la de maneira eficaz.

Em conclusão, o *Storytelling* na educação emerge como uma estratégia inovadora e eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ao transformar a aprendizagem em uma experiência mais envolvente e significativa, o *Storytelling* não só melhora a retenção de informações, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Embora enfrente desafios de aceitação e implementação, é fundamental que as instituições educacionais reconheçam o potencial dessa abordagem e promovam sua incorporação no currículo. Ao fazê-lo, estarão não apenas preparando os alunos para absorver conteúdos acadêmicos, mas também para se tornarem narradores de suas próprias histórias em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, A. L. O. D. (2023). Narrativa transmitia no contexto de capacitações on-line para a redução de riscos de desastre: um processo de design.

Araújo, E. A. (2024). Formação continuada de professores/as da área de linguagens no ensino médio, a partir da prática de metodologias ativas em uma perspectiva de aprendizagem significativa (Doctoral dissertation).

Barbosa, J. G. M. (2024). A contação de histórias e o livro didático nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cardoso, F. (2024). Nothing, Forever: a práxis enunciativa e a produção de sentido na geração autônoma do audiovisual por inteligência artificial.

Costa, C. G. A. (2017). Gestão de mídias sociais. Editora Intersaberes.

Fernandes, P., Wessel, D. F., & Cardoso, S. M. (2016). Subprodutos agroindustriais-uma nova fonte de ingredientes funcionais. II Simpósio Internacional Alimentação e Cultura: Tradição e Inovação na Produção e Consumo de Alimentos.

Gonçalves, B. V. N. (2022). A Conceção Psicológica das Personagens em Cinema—O trabalho do ator, do realizador e a influência do espectador na narrativa.

Gomes, L. M. A. (2023). O componente curricular autobiografia e educação do Curso de Pedagogia da UFC e a formação de docentes.

Gonzaga, B. D. S. (2023). Promovendo competências com diversão: puzzles e o desenvolvimento do pensamento computacional no ensino fundamental I.

Jenkins, H. (2015). Cultura da convergência. Aleph.

Soares, M. F. C. (2023). Pedagogia do inanimado: teoria da animação e prática pedagógica na construção do espetáculo.

Capítulo 6
O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: A
IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Claudia Alves Caetano

DOI: 10.29327/5854010.1-6

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Claudia Alves Caetano

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST Universtiy

RESUMO

O brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, sendo um dos principais meios de aprendizagem na infância. Por meio das atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de estimular a criatividade e a resolução de problemas. O brincar também favorece a interação entre os pares, promovendo a colaboração e a comunicação. Na educação infantil, o uso do lúdico como estratégia pedagógica permite que a criança aprenda de forma prazerosa e significativa. Jogos, brincadeiras e atividades interativas contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia. Além disso, a abordagem lúdica auxilia no engajamento e na motivação dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Estudos indicam que o brincar está diretamente ligado ao desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental para o fortalecimento de habilidades socioemocionais e para a preparação para desafios futuros. Dessa forma, é essencial que educadores e famílias incentivem e valorizem o brincar como parte do aprendizado, garantindo um ambiente enriquecedor e estimulante para o crescimento infantil.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem Lúdica. Desenvolvimento Infantil. Interação Social. Habilidades Cognitivas.

ABSTRACT

Play is an essential tool for child development and one of the main means of learning in childhood. Through playful activities, children explore the world around them, develop cognitive, social, emotional, and motor skills, as well as stimulate creativity and problemsolving. Playing also fosters peer interaction, promoting collaboration and communication. In early childhood education, using play as a pedagogical strategy allows children to learn in an enjoyable and meaningful way. Games, play, and interactive activities contribute to knowledge construction and the development of autonomy. Furthermore, a playful approach helps engage and motivate students, making the teaching-learning process more dynamic. Studies indicate that play is directly linked to a child's holistic development, being fundamental for strengthening socio-emotional skills and preparing them for future challenges. Therefore, it is essential that educators and families encourage and value play as part of the learning process, ensuring a rich and stimulating environment for children's growth.

Keywords: Play. Playful Learning. Child Development. Social Interaction. Cognitive Skills.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, sendo um dos principais meios de aprendizagem na infância. Através do lúdico, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas possibilidades e constroem conhecimentos de maneira natural e prazerosa. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, o brincar favorece a criatividade, a resolução de problemas e a interação entre os pares.

No contexto educacional, o uso de estratégias lúdicas no ensino possibilita uma aprendizagem mais significativa e motivadora, tornando o processo dinâmico e envolvente. Jogos, brincadeiras e atividades interativas promovem a autonomia e fortalecem habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, compreender a importância do brincar na aprendizagem infantil é essencial para que educadores e famílias incentivem essa prática, criando um ambiente enriquecedor e propício ao crescimento. Este estudo busca explorar como o lúdico pode ser uma ferramenta eficaz no ensino e desenvolvimento das crianças, destacando sua relevância para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e preparados para os desafios futuros.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, sendo considerado uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Por meio do lúdico, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas possibilidades e constroem conhecimentos essenciais para seu crescimento cognitivo, emocional e social. Diversos estudiosos analisaram o papel do brincar na educação, sendo Jean Piaget, Lev Vygotsky e Johan Huizinga três dos principais teóricos que destacaram sua importância no desenvolvimento infantil. Suas contribuições fornecem uma base sólida para compreender como o brincar pode ser utilizado como estratégia pedagógica e sua relevância na formação da criança.

Para Jean Piaget, o brincar é essencial no desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança assimilar novas experiências e transformar suas estruturas mentais. O autor dividiu o brincar em três tipos principais: jogos funcionais, que envolvem a repetição de ações motoras simples; jogos simbólicos, onde a criança representa situações do seu cotidiano e estimula a imaginação; e jogos de regras, que exigem o respeito a normas e

incentivam a socialização. Segundo Piaget, "o jogo é a forma mais elevada de pesquisa", pois permite à criança testar hipóteses e consolidar seu aprendizado por meio da experimentação ativa (Piaget, 1971). Assim, o brincar é uma etapa essencial no processo de construção do conhecimento infantil.

Já Lev Vygotsky destacou a influência do brincar no desenvolvimento social e cultural da criança. Para ele, as interações sociais durante as brincadeiras permitem que os pequenos adquiram novos conceitos e desenvolvam habilidades superiores, como linguagem, criatividade e pensamento crítico. Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que demonstra como a criança pode aprender com a ajuda de adultos ou colegas mais experientes. Ele afirmava que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual", indicando que o lúdico potencializa as capacidades infantis e possibilita avanços no aprendizado (Vygotsky, 1933). Assim, o brincar não apenas diverte, mas também impulsiona o desenvolvimento da criança para níveis mais avançados de conhecimento.

Enquanto Piaget e Vygotsky abordam o brincar sob a ótica do desenvolvimento cognitivo e social, Johan Huizinga amplia essa visão ao analisar o jogo como um fenômeno cultural. Em sua obra *Homo Ludens*, ele argumenta que "o jogo antecede qualquer cultura", sugerindo que brincar não é apenas uma atividade infantil, mas um elemento essencial na construção de sociedades e na evolução da humanidade (Huizinga, 1938). Para Huizinga, o jogo envolve criatividade, experimentação e inovação, permitindo que os indivíduos desenvolvam novas formas de pensar e agir. Essa perspectiva reforça a importância do brincar não apenas na infância, mas também em outros momentos da vida, influenciando comportamentos e práticas sociais.

No contexto educacional, a integração do brincar como estratégia pedagógica proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. Jogos, dramatizações e brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam autonomia, experimentem novas ideias e melhorem suas habilidades de resolução de problemas. Além disso, o brincar fortalece os laços sociais, promovendo a empatia e o trabalho em equipe. Com base nas teorias de Piaget, Vygotsky e Huizinga, percebe-se que o lúdico é uma ferramenta essencial para o ensino, pois respeita o ritmo de aprendizado infantil e potencializa o desenvolvimento global das crianças.

Portanto, compreender a importância do brincar no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para garantir um desenvolvimento integral das crianças. As

contribuições de Piaget, Vygotsky e Huizinga demonstram que o lúdico não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas sim como um método pedagógico eficiente e necessário. Quando o brincar é valorizado na educação, ele possibilita um aprendizado mais significativo, estimula a criatividade e fortalece as bases para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Dessa forma, educadores e famílias devem incentivar práticas lúdicas no cotidiano escolar e doméstico, garantindo um ambiente enriquecedor para a formação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois estimula habilidades cognitivas, sociais e emocionais. As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Johan Huizinga demonstram como as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento. Piaget enfatiza o papel do brincar na assimilação e acomodação de novas informações, Vygotsky destaca sua função na interação social e no aprendizado mediado, enquanto Huizinga analisa o jogo como um fenômeno cultural essencial.

Dessa forma, é essencial que educadores e famílias incentivem o brincar como parte do processo educativo, tornando a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. Ao criar oportunidades para experiências lúdicas, respeita-se o ritmo de cada criança e potencializam-se suas habilidades, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos e preparados para os desafios futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Piaget, J. (1976). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar.

Vygotsky, L. S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes.

Huizinga, J. (1993). Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. Perspectiva.

Capítulo 7
A IMPORTÂNCIA DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Flávio Gonçalves Batista Filho
Maria da Paz Alves Lima
Maria Helena Abreu Pedrosa Mota

DOI: 10.29327/5854010.1-7

A IMPORTÂNCIA DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Flávio Gonçalves Batista Filho

Pós-Graduação em Ensino de Matemática e Física
Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras da Boa Esperança

Maria da Paz Alves Lima

Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Regional do Cariri

Maria Helena Abreu Pedrosa Mota

Pós-Graduação em Gestão Escolar
Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo discute a importância das atividades práticas no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando um relato de experiência realizado no CEJA Luzia Araújo Freitas, em Tauá-CE. A escola não possui laboratório de Ciências, e o atendimento é individualizado, geralmente com apenas um estudante por vez. Por isso, todas as práticas foram realizadas dentro da própria sala de aula, utilizando materiais alternativos ou equipamentos retirados do laboratório da escola e levados até o aluno. Muitos estudantes, após longos anos afastados da escola, têm dificuldade de compreender conteúdos apenas pela teoria. As práticas tornaram as aulas mais concretas e facilitaram a aprendizagem, especialmente em temas como mecânica, óptica, estrutura molecular, eletricidade, entre outras. Os resultados mostraram aumento do interesse, maior segurança e compreensão mais clara dos conteúdos. Conclui-se que, mesmo com limitações estruturais, a experimentação é essencial para tornar o ensino mais motivador, significativo e próximo da realidade dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Ciências. EJA. Ensino. Aprendizagem. Práticas.

ABSTRACT

This article discusses the importance of hands-on activities in science education for young people and adults (EJA), presenting an experience report from the CEJA Luzia Araújo Freitas school in Tauá, Ceará, Brazil. The school does not have a science lab, and instruction is individualized, generally with only one student at a time. Therefore, all practical activities were conducted within the classroom itself, using alternative materials or equipment borrowed from the school's lab and brought to the student. Many students, after many years away from school, have difficulty understanding content through theory alone. The hands-on activities made the lessons more concrete and facilitated learning, especially in topics such as mechanics, optics, molecular structure, electricity, and others.

The results showed increased interest, greater confidence, and a clearer understanding of the content. It is concluded that, even with structural limitations, experimentation is essential to make teaching more motivating, meaningful, and relevant to the reality of EJA students.

Keywords: Science. Adult Education. Teaching. Learning. Practices.

INTRODUÇÃO

Ensinar Ciências para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige estratégias que valorizem suas experiências e respeitem seu ritmo de aprendizagem. Muitos desses alunos passaram anos longe da escola, trabalham no campo ou em outras atividades, e encontram dificuldade para entender conteúdos quando apresentados apenas de forma teórica.

No CEJA Luzia Araújo Freitas, localizado em Tauá-CE, a ausência de laboratório de Ciências apresenta um desafio ainda maior. Mesmo assim, foram desenvolvidas práticas experimentais utilizando materiais simples e acessíveis, diretamente na sala de aula, geralmente com um único estudante por vez. Essas práticas buscaram tornar os conteúdos mais próximos da realidade, despertando curiosidade e facilitando a compreensão.

Este artigo apresenta o processo, os resultados e a importância dessas atividades para o ensino e aprendizagem na EJA.

2. Justificativa e Contextualização

A ideia deste estudo surgiu da necessidade de melhorar a compreensão dos conteúdos de Ciências entre os estudantes da EJA. Observou-se que, quando as aulas eram totalmente teóricas, muitos alunos apresentavam dificuldade em relacionar os temas com situações do dia a dia, o que diminuía sua motivação e autoconfiança.

O CEJA Luzia Araújo Freitas atende jovens e adultos com perfis muito variados: estudantes afastados da escola por longos períodos, pessoas da zona rural, trabalhadores que estudam em horários alternativos e alunos com diferentes níveis de escolarização. O atendimento é individualizado, exigindo que o professor adapte a explicação e as atividades ao nível de cada estudante.

Mesmo sem laboratório, foi possível desenvolver práticas simples em sala de aula utilizando materiais alternativos, como garrafas PET, lanternas, espelhos elétricos, pilhas e objetos do cotidiano. Além disso, quando necessário, alguns equipamentos do laboratório foram levados para a sala do aluno.

A experiência mostrou que essas práticas despertaram curiosidade, favoreceram a participação e ajudaram os estudantes a compreender fenômenos que antes pareciam abstratos.

3 OBJETIVO GERAL

Analisar como atividades práticas simples e adaptadas contribuem para a aprendizagem dos estudantes da EJA no CEJA Luzia Araújo Freitas, mesmo diante da falta de um espaço adequado para experimentação científica.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o pensamento crítico e investigativo dos estudantes.
- Desenvolver habilidades de observação, registro e análise.
- Aumentar o interesse pelas aulas de Ciências.
- Relatar as práticas realizadas em sala e seus resultados.
- Refletir sobre os desafios da experimentação em uma escola sem espaço adequado.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversos autores defendem a importância da prática experimental no ensino de Ciências. Segundo Ausubel (1980, 2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno relaciona o novo conteúdo com algo que já conhece, o que é facilitado pela prática. Para Vygotsky (2008), a aprendizagem é social e ocorre a partir da interação e da mediação do professor, mesmo quando o atendimento é individual. Galiazzi et al. (2001) e Lima e Martins (2019) reforçam que a experimentação desenvolve habilidades como observação, análise, interpretação e raciocínio lógico.

Freire (1996) afirma que a aprendizagem deve partir dos saberes e experiências dos alunos, criando condições para que construam o próprio conhecimento. Essa perspectiva se alinha à EJA e às práticas experimentais simples utilizadas, que valorizam o contexto de vida dos estudantes e tornam o aprendizado mais significativo.

Zanon e Raboni (2008) defendem que o laboratório – ou qualquer espaço adaptado para experimentação – deve ser um ambiente de investigação e criatividade, e não apenas um local para seguir roteiros prontos.

Assim, mesmo sem infraestrutura ideal, atividades práticas simples podem promover aprendizagem significativa, curiosidade e autonomia no estudante da EJA.

6 O CEJA LUZIA ARAÚJO FREITAS

O CEJA Luzia Araújo Freitas é uma escola estadual que atende jovens e adultos com metodologia flexível e atendimento individualizado. Os estudantes frequentam a escola em horários diferentes, de acordo com sua rotina de trabalho e vida pessoal.

A escola não possui laboratório de Ciências em funcionamento, o que torna o ensino experimental um desafio. Para superar essa limitação, o professor organiza práticas diretamente na sala de aula, utilizando materiais alternativos ou equipamentos transportados do laboratório da escola.

Essa adaptação permite que mesmo um único estudante tenha acesso a atividades práticas, tornando o processo mais personalizado e eficiente.

7 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada pela observação direta das práticas e pelo acompanhamento individualizado dos estudantes da EJA. Por se tratar de um relato de experiência, o foco esteve na descrição detalhada das atividades realizadas e na análise das percepções dos alunos durante o processo.

A pesquisa baseou-se em:

- Observações diretas das aulas;
- Registros das atividades e das falas dos estudantes;
- Questionários simples sobre percepção da aprendizagem;
- Aplicação de práticas experimentais adaptadas.

7.1 Procedimentos adotados

Os principais instrumentos de coleta de dados incluíram:

- Observação sistemática das aulas e das reações dos estudantes;
- Registros escritos e fotográficos das práticas experimentais;
- Falas espontâneas dos alunos, anotadas durante os encontros;
- Pequenos questionários sobre compreensão do conteúdo após a prática;
- Atividades aplicadas antes e depois das aulas experimentais, permitindo comparar a evolução na aprendizagem.

7.2 Organização das etapas

As etapas incluíram:

a) Estudo prévio do conteúdo

Antes da prática, o estudante recebia explicações introdutórias ou assistia a vídeos curtos. O objetivo era ativar conhecimentos prévios e reduzir a ansiedade de quem estava há muito tempo sem estudar.

b) Práticas adaptadas na sala

As atividades experimentais ocorreram dentro da própria sala de aula, utilizando materiais alternativos e, quando necessário, equipamentos transportados do laboratório da escola. Os conteúdos trabalhados incluíram:

- **Mecânica:** leis de Newton, força e aceleração;
- **Óptica:** propagação da luz, formação de sombras e reflexão;
- **Eletricidade:** circuitos simples, lâmpadas, chaves e resistores;
- **Química:** estrutura molecular com modelos alternativos;
- **Biologia:** funcionamento do olho humano e modelos didáticos.

As práticas foram pensadas para estudantes com ritmos e níveis diferentes, permitindo que cada um explorasse o fenômeno no seu próprio tempo.



Figura 1: experimento da inércia



Figura 2: experimento da inércia



Figura 3: estudo do olho humano

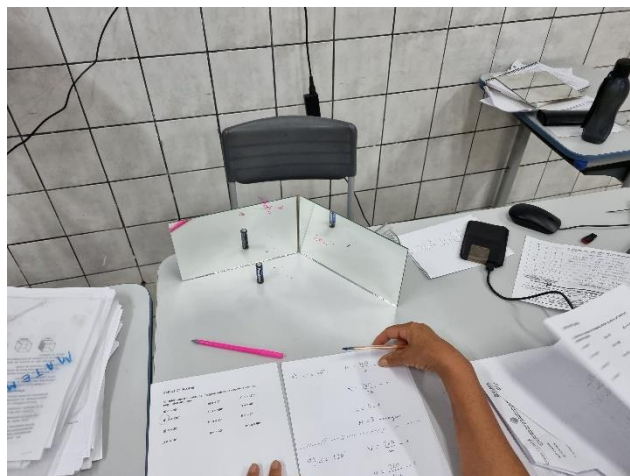


Figura 4: espelhos planos



Figura 5: circuitos simples

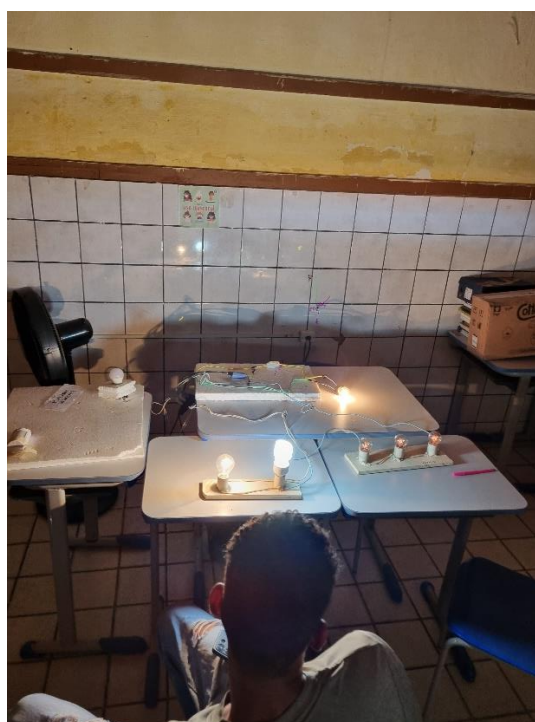


Figura 6: associação de resistores



Figura 7: montagem de moléculas



Figura 8: montagem de moléculas

c) Discussão guiada

Após a prática, o professor conduzia uma conversa reflexiva com os estudantes, estimulando-os a expressarem o que observaram, levantarem hipóteses e compararem suas expectativas com os resultados. Esse momento dialogado favoreceu a construção coletiva do conhecimento e ajudou os alunos a relacionar o experimento com situações do cotidiano, aproximando o conteúdo científico de suas vivências pessoais.

A mediação docente foi decisiva nesse processo, pois, conforme afirma Vygotsky (2008), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança (ou o indivíduo) interage com outras pessoas em seu ambiente”.

Assim, ao orientar a discussão, o professor atuou como mediador das significações, ampliando a compreensão dos estudantes e oferecendo suporte para que avançassem em sua zona de desenvolvimento proximal. Esse diálogo guiado possibilitou que cada aluno reconstruísse o sentido da atividade, transformando a prática em conhecimento significativo.

d) Registro

Os estudantes realizaram registros individuais das práticas, utilizando formatos variados — desenhos, listas, esquemas, tabelas ou frases curtas — sempre respeitando o

nível de escrita e organização de cada um. Esse processo de registro teve como objetivo incentivar a autonomia, reforçar a observação cuidadosa e estimular a sistematização das ideias.

Além das anotações espontâneas, os alunos também preencheram os relatórios das práticas, detalhando materiais utilizados, procedimentos realizados e conclusões obtidas. Esse instrumento ajudou a consolidar o aprendizado, permitindo que cada estudante revisitasse o que foi feito e percebesse sua própria evolução ao longo das atividades.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados mostraram melhora significativa na aprendizagem. Os estudantes relataram que, após anos longe da escola, a prática ajudou a “dar sentido” ao conteúdo.

Entre os principais avanços observados:

- Melhoria da compreensão conceitual
- Engajamento e motivação
- Desenvolvimento de habilidades cognitivas
- Atendimento individual como diferencial
- Limitações e desafios

8.1 Melhoria da compreensão conceitual

Os alunos demonstraram compreensão mais sólida de fenômenos como:

- Movimento e inércia;
- Comportamento da luz e formação de sombras;
- Funcionamento de circuitos elétricos;
- Estrutura tridimensional das moléculas.

Conteúdos que antes pareciam abstratos foram compreendidos com maior clareza quando o estudante pôde “ver acontecer”.

8.2 Engajamento e motivação

Um dos resultados mais evidentes foi o aumento da participação. Muitos alunos comentaram que nunca tinham tido uma aula prática, e isso despertou grande curiosidade.

Observou-se:

- Maior permanência em sala;
- Maior disposição para perguntar;
- Redução da insegurança e da timidez;
- Fortalecimento da autoestima.

Alguns estudantes relataram que passaram a enxergar a disciplina de Ciências “com outros olhos”.

8.3 Desenvolvimento de habilidades cognitivas

As práticas estimularam:

- Raciocínio lógico;
- Capacidade de comparar resultados;
- Habilidades de análise e síntese;
- Interpretação de gráficos simples;
- Organização de ideias para explicar fenômenos.

Essas habilidades são essenciais para jovens e adultos que buscam retomar os estudos.

8.4 Atendimento individual como diferencial

O atendimento individualizado permitiu:

- Adequação da linguagem e do ritmo;
- Liberdade para o aluno repetir procedimentos;
- Personalização completa da atividade;
- Atenção às dúvidas específicas de cada estudante.

Diferente de turmas numerosas, o aluno não sentiu vergonha ou medo de errar.

8.5 Limitações e desafios

Apesar dos bons resultados, alguns desafios foram identificados:

- Dificuldade de armazenar e organizar materiais na sala;
- Tempo necessário para montar e adaptar cada prática;
- Receio inicial de alguns alunos em manipular objetos desconhecidos;

- Falta de recursos para ampliar o número de experimentos.

Apesar das limitações e dos poucos recursos, as atividades foram desenvolvidas com criatividade, favorecidas pelo atendimento individual que permitiu a cada estudante realizar a experiência no seu próprio ritmo, o que transformou a forma como viam a Ciência, tornando o aprendizado mais concreto e agradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada no CEJA Luzia Araújo Freitas demonstra que a experimentação, mesmo com materiais simples e em um espaço não ideal, é fundamental para o ensino de Ciências na EJA. As práticas desenvolvidas tornaram os conteúdos mais claros, despertaram interesse, fortaleceram a autoconfiança e permitiram que os estudantes compreendessem fenômenos que antes pareciam abstratos. O atendimento individualizado contribuiu para um processo de aprendizagem personalizado e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e tornando a disciplina mais próxima da realidade do aluno jovens e adultos.

Além disso, a experiência mostrou que pequenas adaptações podem suprir, em parte, a ausência de um laboratório estruturado, revelando que a criatividade e a intencionalidade pedagógica são elementos essenciais para o sucesso da prática docente. Recomenda-se, portanto, ampliar o uso de metodologias ativas, investir em kits experimentais de baixo custo, organizar um espaço móvel de Ciências e fortalecer a formação continuada dos professores. Essas ações podem potencializar a aprendizagem, possibilitar novas abordagens práticas e consolidar um ensino de Ciências mais significativo, inclusivo e motivador para o público da EJA.

Conclui-se que, apesar das limitações, é plenamente possível oferecer ensino de Ciências de qualidade na EJA, desde que exista criatividade, adaptação e compromisso com a aprendizagem significativa.

Recomenda-se ampliar os investimentos em equipamentos simples e formação continuada para professores, garantindo que mais práticas possam ser desenvolvidas com segurança e criatividade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1980.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUEDES, A. Ensinar Ciências com experimentos simples. São Paulo: Scipione, 2005.

GALIAZZI, M. do C.; BIZZO, N.; SCHROEDER, E.; BARROS, M.; SILVEIRA, F. Laboratório de ensino de ciências: perspectivas de pesquisa e formação docente. Caxias do Sul: Educus, 2001.

LIMA, C. F.; MARTINS, A. F. A prática experimental no ensino de Física: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0200.

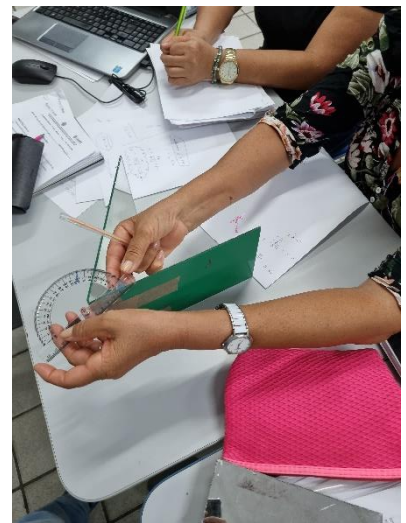
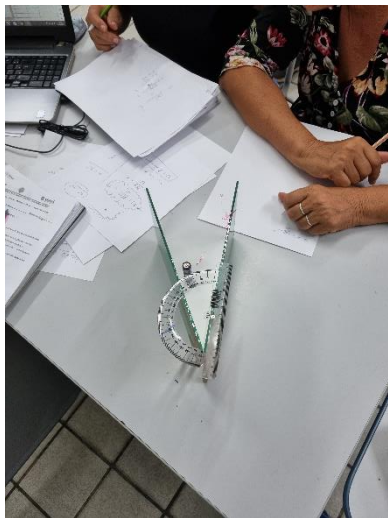
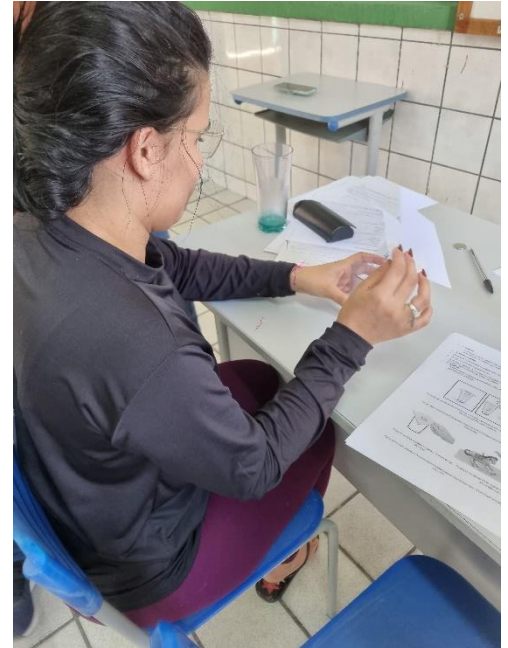
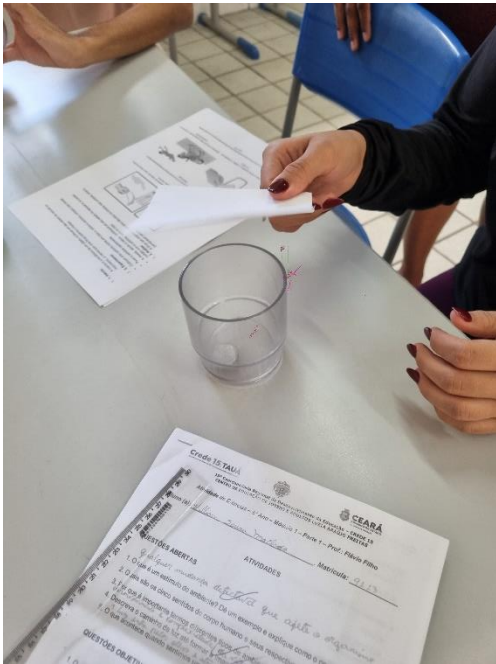
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

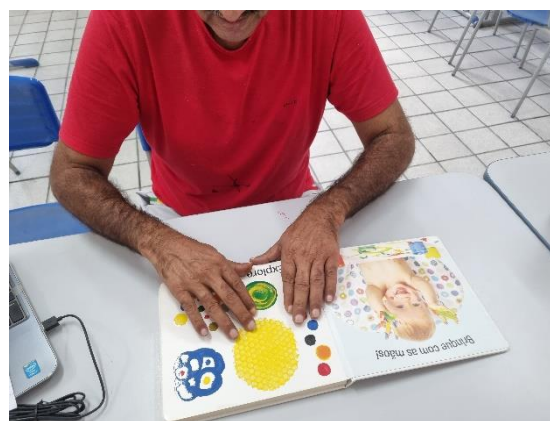
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

ZANON, A.; RABONI, P. C. A. Laboratório de ciências: um ambiente de aprendizagem criativa. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 25, n. 3, p. 365-383, 2008. DOI: 10.5007/%25x.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE







Capítulo 8
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS ATRAVÉS DA
GAMIFICAÇÃO

Maria Marta Coelho Miranda

DOI: 10.29327/5854010.1-8

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO

Maria Marta Coelho Miranda

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

RESUMO

A referida pesquisa versa sobre as Metodologias Ativas na Educação: Explorando aprendizagens significativas através da Gamificação, traz como reflexões abordagens sobre suas definições, importância, objetivos, além de pontuar a relevância das tecnologias e sua relação com as metodologias ativas, destaca ainda a utilização da gamificação, sua funcionalidade e possibilidade de incorporação ao ensino. O objetivo deste estudo visa discorrer sobre a relevância das Metodologias ativas como estratégias inovadora no contexto escolar, bem como sua aplicabilidade como proposta potencializadora na construção de aprendizagens significativas e personalizadas, oportunizando o protagonismo dos estudantes através da gamificação como práticas motivadoras, colaborativas e inovadoras. Portanto, necessário se faz repensar a implementação das Metodologias ativas na educação, em especial, a gamificação por considerar uma estratégia inovadora, instigativa e de engajamento. Desta forma, a gamificação oferece uma abordagem lúdica e interativa que estimula o interesse, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes, tornando a aprendizagem uma experiência prazerosa, desafiadora e repleta de significado. A metodologia da referida pesquisa, está centrada em uma pesquisa descritiva, por meio de uma abordagem qualitativa, pautada em uma análise crítica e conceitual das informações, de caráter bibliográfico, permeado por uma discussão teórica em livros e artigos, contribuindo assim para uma reflexão da temática, evidenciando a possibilidade do professor ressignificar suas práticas cotidianas, no que concerne a utilização de Metodologias Ativas no seu fazer pedagógico, com destaque para a gamificação, tornando-as lúdicas, inovadoras, personalizadas, significativas e inclusiva, de acordo com as demandas de transformação de uma sociedade conectada.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Gamificação. Aprendizagens Significativas. Engajamento. Personalização.

ABSTRACT

This research deals with Active Methodologies in Education: Exploring significant learning through Gamification, brings as reflections approaches on their definitions, importance, objectives, in addition to highlighting the relevance of technologies and their relationship with active methodologies, it also highlights the use of gamification, its functionality and possibility of incorporation into teaching. The objective of this study aims to discuss the relevance of active methodologies as innovative strategies in the school context, as well as their applicability as a potential proposal in the construction of meaningful and personalized learning, providing opportunities for students to take a leading role through gamification as motivating, collaborative and innovative practices. Therefore, it is necessary to rethink the implementation of active methodologies in education, in particular, gamification as it is considered an innovative, instigating and

engaging strategy. In this way, gamification offers a playful and interactive approach that stimulates students' interest, collaboration and critical thinking, making learning a pleasant, challenging and meaningful experience. The methodology of this research is centered on descriptive research, through a qualitative approach, based on a critical and conceptual analysis of information, of a bibliographic nature, permeated by a theoretical discussion in books and articles, thus contributing to a reflection on the theme, highlighting the possibility for teachers to give new meaning to their daily practices, with regard to the use of Active Methodologies in their teaching, with emphasis on gamification, making them playful, innovative, personalized, meaningful and inclusive, in accordance with the demands of transformation of a connected society.

Keywords: Active Methodologies. Gamification. Significant Learning. Engagement. Personalization.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo em constante evolução, sempre em busca de novas práticas pedagógicas eficazes, que promovam o engajamento, a participação ativa e a construção de conhecimento pelos estudantes. É salutar enfatizar que as tecnologias mudaram muito as rotinas das nossas vidas nos dias atuais, e com a constante evolução tecnológica, novas formas de ensinar e aprender têm surgido nas salas de aula. Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque como uma alternativa inovadora às práticas tradicionais de ensino. Essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, buscando criar experiências educacionais mais significativas e alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea.

Diante deste contexto, as metodologias ativas tem se destacado como uma alternativa eficaz para incorporar novas estratégias de ensino, em especial a gamificação, tornando-se uma possibilidade promissora, pois engaja os alunos de forma interativa, estimulando-os a exploração de diferentes perspectivas de aprendizagem. Assim nesta pesquisa será explorado o papel das Metodologias Ativas na educação, abordando sobre sua relevância e seus impactos para o ensino, cujo abordagem será a gamificação como estratégia inovadora, permitindo que professores e alunos interajam, criando um ambiente reflexivo, autônomo, e propício para uma aprendizagem significativa, onde o aluno seja o protagonista de sua própria aprendizagem.

É importante destacar que a gamificação pode desempenhar um papel relevante na construção e sistematização dos conhecimentos, possibilitando grandes benefícios, além de contribuir para o engajamento nas atividades. Sua maior importância é permitir aprendizagens instigantes, inovadoras e lúdicas, potencializando a aprendizagem no contexto de sala de aula. Neste sentido, o referido trabalho visa explicar, embasados em

uma metodologia de pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa, pautada em uma análise crítica e conceitual dos autores da área, de caráter bibliográfico de forma clara, sucinta e objetiva uma reflexão sobre a possibilidade de incorporação das Metodologias Ativas nas práticas pedagógicas, para promover aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

Portanto, o objetivo desta pesquisa será discorrer sobre a relevância das Metodologias ativas como estratégias inovadora no contexto escolar, bem como sua aplicabilidade como proposta potencializadora na construção de aprendizagens significativas e personalizadas, oportunizando o protagonismo dos estudantes através da gamificação como práticas motivadoras, colaborativas e inovadoras para o ensino. Por meio deles, os alunos poderão ser protagonistas de sua aprendizagem, com possibilidades de explorar diferentes perspectivas, expressando-se e ampliando seus horizontes. A incorporação dessas estratégias pedagógicas nas práticas escolares oferece um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e inclusivo.

O referido trabalho tem como Título: Metodologias Ativas na Educação: Explorando aprendizagens significativas através da Gamificação que se subdivide em primeiro nível com o Título 2 – Metodologias Ativas na Educação: Definições, importância, objetivos e sua relação com as tecnologias, que pontua aspectos relacionados a relevância de implementação das Metodologias ativas na educação, seus impactos e destaque para a utilização de práticas inovadoras ao processo ensino aprendizagem, de acordo com alguns teóricos da área. E subdivide em: 2.1) Gamificação: Explorando aprendizagens significativas; que contempla uma abordagem sobre a importância da gamificação no ensino, bem como seus benefícios, funcionalidades e possibilidade de uso na prática cotidiana, implementando estratégias inovadoras, engajadoras, lúdicas e significativas ao incorporar elementos e mecânicas de jogos ao contexto de sala de aula, permitindo e estimulando o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos de forma mais engajadora, promovendo aprendizagens significativas e eficazes.

2 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: CONCEITO, IMPORTÂNCIA, OBJETIVOS, SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIAS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

É importante destacar que a tecnologia já é de fato uma realidade em nossas vidas cotidianas, e na educação não poderia ser diferente, pois, a inovação tecnológica trouxe novas formas de se relacionar, de interagir e conceber o aprendizado no ambiente escolar. E partindo desta premissa, a educação está passando por grandes transformações,

impulsionada pelo avanço da tecnologia e pela necessidade de preparar os estudantes para essas novas formas de aprendizagens do mundo em constante mudança.

Diante deste contexto, as escolas precisam ressignificar seu papel e redimensionar suas práticas pedagógicas para acompanhar esta evolução tecnológica tão presente na vida cotidiana dos estudantes nos dias atuais. Pois, à medida que avançamos em um mundo cada vez mais digital e em ritmo acelerado de informações, é necessário repensar os métodos de ensino tradicionais e explorar abordagens inovadoras para oferecer experiências educacionais mais impactantes e relevantes na aquisição de aprendizagem significativa.

Assim, as metodologias ativas têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula, surgindo como possibilidades aos alunos de experienciar aprendizagem mais interativas e significativas. Diante destas novas necessidades contemporâneas, Moran (2018, p.41), define que, “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.” O referido autor, acrescenta ainda que, as “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. É salutar compreender que, as metodologias são fundamentadas em uma abordagem pedagógica em que o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, tornando-se um participante ativo e responsável pelo seu próprio conhecimento. E o professor é o tutor, o mediador do conhecimento, proporcionando a personalização da aprendizagem dos estudantes.

Partindo desta concepção, é oportuno enfatizar que as metodologias ativas é, portanto, um conjunto de estratégias, visando promover a participação efetiva e a interação dos estudantes no processo da aprendizagem. Desta forma, as metodologias ativas têm ganhado destaque como uma alternativa eficaz às práticas tradicionais de ensino. De acordo com Moran (2018), essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, buscando criar aprendizagens mais significativas e alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea.

Moran (2018, p.41), enfatiza que, “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.” Assim, as metodologias ativas na educação, representam oportunidades reais de

potencializar o processo de aprendizagem, tornando o ensino mais motivados, engajados, promovendo aprendizagem mais significativa e engajadora.

Desta forma, segundo Moran (2018), uma das principais características das metodologias ativas é a ênfase na construção do conhecimento através do protagonismo do aluno, diferentemente do modelo tradicional de ensino, que privilegia a transmissão de informações pelo professor. Assim, conforme afirmativa do início do parágrafo, as metodologias ativas buscam estimular a participação, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes, onde ao envolvê-los em atividades práticas, essas metodologias oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de personalizar a aprendizagem, conforme enfatiza Moran (2018, p.43),

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

A importância das metodologias ativas, segundo Moran (2018), reside na necessidade de atualização dos currículos e as práticas educativas para atender às demandas de um mundo em constante transformação. Em um cenário em que a informação está cada vez mais acessível e as mudanças são constantes, é fundamental que os alunos sejam preparados para lidar com desafios complexos, tomar decisões informadas e se adaptar a novas situações.

De acordo com Moran (2018), os objetivos das metodologias ativas incluem não apenas o aprendizado de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida e para a inserção no mercado de trabalho, promovendo a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Essas metodologias preparam os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI. Além disso, as metodologias ativas buscam desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e inteligência emocional, que são cada vez mais valorizadas em uma sociedade globalizada e diversa. Segundo Moran (2018, p.51), “é absurdo educar de costas para um mundo conectado,

educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)”.

De acordo com Moran (2018), a relação entre as metodologias ativas e as tecnologias é extremamente relevante, pois, as tecnologias oferecem ferramentas poderosas para potencializar as práticas pedagógicas e enriquecer a experiência de aprendizagem, na qual com o uso de dispositivos móveis, aplicativos, plataformas online e recursos digitais, os educadores podem criar ambientes interativos e personalizados, adaptando o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo a participação ativa dos estudantes, estimulando o engajamento, nesse sentido Moran (2018, p.52) evidencia que,

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

Desta forma, é impar compreender que as tecnologias tem um grande potencial e são relevantes para o ensino, entretanto, segundo Moran (2018), é preciso utilizar a tecnologia com ética, de forma estratégica e equilibrada, onde os alunos sejam convidados a manuseá-las com consciência, na construção de uma sociedade mais humana, justa e não uma sociedade de consumo, de destruição e individualista. É importante ressaltar que as tecnologias por si só não são suficientes para promover o aprendizado significativo, é necessário um planejamento cuidadoso e uma reflexão da gestão, sobre como integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de forma efetiva, bem como sua possibilidade de uso no contexto escolar.

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (Moran, 2018, p.53).

Portanto, a incorporação das metodologias ativas na área educacional, traz benefícios significativos aos estudantes, preparando-os para os desafios do século XXI, valorizando a participação ativa, o pensamento crítico e a criatividade, promovendo aprendizagens repleta de significado para todos os alunos. Essas metodologias são fundamentadas em uma abordagem pedagógica em que o discente é colocado no centro do processo de aprendizagem, tornando-se um participante ativo e responsável pelo seu próprio conhecimento, como destaca Moran (2018, p.52).

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Vale enfatizar que de acordo com Moran (2018), existe diversas Metodologias Ativas inovadoras, entre elas destaca-se; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em Projetos; Aprendizagem baseada em Problemas; Aprendizagens baseada em equipe; Ensino Híbrido; Design Thinking; Gamificação, entre outros. Entretanto, esta pesquisa terá como foco de estudo e aprofundamento a Gamificação.

2.1 Gamificação: Conceito e Suas Potencialidades na Aprendizagem

A gamificação surge como uma estratégia inovadora no campo educacional, oferecendo elementos de jogos para promover a aprendizagem de forma lúdica e engajadora, como destaca Cunha, Barraqui e Freitas (2017, p.1743), “As estratégias gamificadas ativam as motivações para tornar o ensino uma experiência desafiadora de forma a intervir na realidade escolar, envolvendo respectivamente os seus autores como protagonistas do processo ensino aprendizagem.” Assim, ao associar elementos do jogo ao processo educacional, a gamificação desperta o interesse das crianças, estimula sua participação ativa e proporciona uma experiência de aprendizagem mais significativa.

Ao utilizar elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições saudáveis, os educadores podem cativar a atenção dos alunos e estimular o seu envolvimento ativo na busca por conhecimento. A gamificação não apenas torna a aprendizagem mais divertida, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como colaboração, resolução de problemas complexos e pensamento crítico. Portanto, a definição de Gamificação consiste em,

Gamificação são os elementos ou as mecânicas que compõe os jogos, e não o jogo propriamente dito. os jogos são caracterizados por regras, competição entre indivíduo em busca de resultado e objetivo. Desta forma, o sistema gamificado utilizará os componentes dos jogos em uma determinada situação. (Gaio, 2021, p.09).

Diante da definição no parágrafo anterior, Gaio (2021), evidencia que através da gamificação, os alunos são motivados a buscar novos desafios, experimentar e aprender com seus erros, recebendo feedback imediato e construindo conhecimento de forma mais concreta e significativa. A gamificação na educação propõe uma mudança na dinâmica tradicional da sala de aula, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Ao introduzir elementos de jogos, como competição saudável, recompensas e desafios, os estudantes se sentem motivados e estimulados a participar ativamente das aulas. Ao mesmo tempo, a gamificação permite que os alunos experencie o aprendizado de forma prática, tornando-o mais tangível e concreto.

Outro aspecto positivo da gamificação é que o “propósito da gamificação não é criar um jogo que promova a resolução de problemas em um mundo virtual, e sim servir-se das mesmas bases e dos mesmos pensamentos (game thinking) para solucionar os problemas condizentes com situações do mundo real,” (Fardo, 2013, citado em Gaio, 2021, p.10), desta forma promove a interação, a colaboração e a competição saudável desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe, comunicação, resiliência e pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da sociedade atual.

De acordo com Gaio (2021), a gamificação proporciona feedback imediato, permitindo que eles acompanhem seu progresso e reflitam sobre suas estratégias de aprendizagem. Isso contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento e aprendizagem. Através do feedback contínuo, os estudantes são incentivados a ajustar suas estratégias, aprimorar suas habilidades e superar seus limites.

Por conseguinte, a gamificação cria um ambiente colaborativo, onde proporciona aprendizagens ativa, interativa e cooperativa entre os estudantes. A competição saudável e a possibilidade de trabalhar em equipe contribuem para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a capacidade de se comunicar, interagir e resolver conflitos de forma construtiva e colaborativa. A gamificação se mostra especialmente eficaz, oferecendo uma abordagem interativa para ensinar diferentes conteúdo. Ao desafiar os

estudantes, os mesmos são estimulados a pensar estrategicamente, resolver problemas e consolidar os conhecimentos de forma prática e envolvente, como enfatiza Cunha et al. (2017, p.1743), “O uso da gamificação fora do mundo dos jogos influencia o comportamento e envolve os estudantes de forma significativa e motivadora,”

Portanto, a gamificação apresenta-se como uma alternativa promissora para o ensino, sendo uma aliada valiosa para educadores comprometidos em proporcionar uma educação de qualidade, que estimule o interesse e a motivação dos alunos, preparando-os para os desafios de nossa sociedade atual. A implementação bem-sucedida da gamificação requer um planejamento cuidadoso e um entendimento das necessidades e interesses individuais dos alunos. Além disso, é essencial que os educadores estejam preparados e capacitados para usar a tecnologia de forma responsável e integrá-la de maneira harmoniosa com as práticas pedagógicas.

No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser aplicada de maneira descontextualizada ou superficial. Para explorar aprendizagens significativas e personalizadas, é necessário um planejamento cuidadoso e uma integração adequada da gamificação ao currículo e aos objetivos de aprendizagem. Os educadores devem escolher estratégias gamificadas que estejam alinhadas ao conteúdo a ser ensinado, levando em consideração as características dos alunos e as preferências individuais. Além disso, é fundamental que a gamificação seja utilizada como uma ferramenta complementar, promovendo a diversidade de abordagens e mantendo o equilíbrio entre a inovação e as práticas pedagógicas consolidadas.

No entanto, é importante mencionar que a gamificação não deve se limitar apenas ao uso de jogos. Ela pode abranger uma variedade de estratégias, como aplicativos educativos, jogos de tabuleiro, Kahoot, Plickers, entre outros. A diversidade de abordagens permite aos educadores adaptarem a gamificação de acordo com as necessidades e características de cada turma, tornando o processo de aprendizagem mais personalizado e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas na educação representam uma abordagem inovadora e eficaz para promover um aprendizado mais significativo e engajador. Ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa, a colaboração e o pensamento crítico, essas metodologias preparam os estudantes para

enfrentar os desafios do século XXI. A relação das metodologias ativas com as tecnologias é fundamental para potencializar o ensino e a aprendizagem, permitindo criar ambientes interativos, personalizados e enriquecedores. No entanto, é crucial que o uso das tecnologias seja planejado de forma estratégica, garantindo que estejam integradas de maneira harmoniosa às práticas pedagógicas, sempre com foco no desenvolvimento integral dos alunos.

É importante salientar que gamificação como estratégias de ensino, têm o potencial de revolucionar o processo da aprendizagem, proporcionando aprendizagens significativas, eficazes e engajadoras. Pois, através da gamificação, os alunos são motivados a participar ativamente do processo educacional, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. No entanto, é necessário que educadores e instituições educacionais estejam dispostos a investir tempo e recursos na criação de ambientes gamificados adequados, capazes de promover experiências de aprendizagem enriquecedoras, além prover a capacitação e formação continuada dos professores no que tange aos conhecimentos tecnológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Moran, J. (2018). Metodologias ativas por uma Aprendizagem mais profunda. In Bacich, L. e Moran, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. (pp.34-76). Porto Alegre: Penso. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=metodologias+ativas+&ots=oh4-9OnEts&sig=WNmUn6ETo659tqVeU_dO-ucCT-8#v=onepage&q&f=false. Acessado em 24 de novembro de 2023.

Cunha, G., Barraqui, L., & Freitas, S. (2017). Uso da gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, 28(1), 1742. Disponível em: [doi:https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1742](https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1742) Acessado em 20 de novembro de 2023.

Gaio, O. (2021). Gamificação. Contentus. <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acessado em 24 de novembro de 2023.

Capítulo 9
METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
EDUCAÇÃO

Vilma Gomes dos Santos Vieira

DOI: 10.29327/5854010.1-9

METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

Vilma Gomes dos Santos Vieira

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

RESUMO

Esta pesquisa, apresenta as possibilidades de uma aprendizagem antes tradicional, onde o aluno só recebia os conteúdos de forma passiva, partindo no mundo contemporâneo para uma aprendizagem significativa em que o professor é um mediador, motivador utilizando metodologias ativas contribuindo principalmente com a metodologia ativa Design Thinking, em que consiste em realizar projetos desvendando problemas com empatia e de forma colaborativa. Desde modo, entender a metodologia ativa como mais um recurso e ferramenta para despertar o senso crítico criativo do educando, podendo refletir sistematizando os seus conhecimentos prévios, sua capacidade intelectual valorizando suas experiências, conforme sua cultura. A metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica científica e possui como principais teóricos os autores Libâneo, Moran (2013), Vygotsky (1995) que elucidaram sobre as metodologias ativas. Diante disto, constata-se as contribuições das metodologias ativas no cenário educacional, sendo de suma importância na formação dos educandos, de forma criativa, crítica e reflexiva, possibilitando uma análise criteriosa dos resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologia. Ativa. Design. Thinking. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research presents the possibilities of previously traditional learning, where the student only received content passively, leaving in the contemporary world for meaningful learning in which the teacher is a mediator, motivator using active methodologies contributing mainly to the active methodology Design Thinking, which consists of carrying out projects by unraveling problems with empathy and collaboratively. Therefore, understanding the active methodology as another resource and tool to awaken the student's creative critical sense, being able to reflect by systematizing their prior knowledge, their intellectual capacity, valuing their experiences, according to their culture. The methodology used is a scientific bibliographic review and its main theorists are the authors Libâneo, Moran (2013), Vygotsky (1995) who elucidated on active methodologies. In view of this, the contributions of active methodologies in the educational scenario can be seen, being of paramount importance in the training of students, in a creative, critical and reflective way, enabling a careful analysis of significant results in the teaching and learning process.

Keywords: Methodology. Activates. Design. Thinking. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação nos tempos contemporâneos, vem enfrentando grandes obstáculos, e desafios diante de tantas transformações, sociais, políticas e culturais que a sociedade vem passando. Um dos principais problemas, é almejar que os jovens possam compreender o sentido da educação, frente a tantos motivos que dispersam o interesse em buscar o conhecimento e ser protagonista de seus projetos de forma independente. Desta forma, urge em adequar e buscar novos parâmetros, transformando o tradicional onde o professor era o detentor do saber e o aluno considerado como uma folha em branco. Para tanto com as transformações ocorridas no mundo contemporâneo é preciso investimentos na área da educação utilizando a tecnologia e internet de fácil acesso, como uma ferramenta no processo de ensinar e aprender. Segundo Libâneo (2001). A transformação da sociedade, acaba por repercutir na educação, nas escolas e na forma de ensinar e aprender. Deste modo, as tecnologias desafiam as instituições a saírem do ensino tradicional, onde o professor era o centro das atenções e do saber, para uma aprendizagem participativa e integrada com vínculos pessoais afetivos só que de forma virtual. Moran (2013). Nesse sentido, as tecnologias, entra na sociedade para integrar com espaços e tempos, exigindo uma nova postura dos docentes e discentes, postura proativa, integração, colaboração, visão empreendedora. Moram (2015). Contudo o objetivo principal é compreender como se processa as tecnologias com ênfase nas metodologias ativas no cenário educacional, sendo o discente sujeito no processo de ensino e aprendizagem. O que podemos destacar algumas questões importantíssimas no decorrer do trabalho tais como: O que são de fato metodologias ativas? Qual a importância das metodologias ativas no cenário educacional? O que significa Design Thinking?

O presente trabalho, se fundamenta em referencial teórico, pesquisa elaborada tendo como referencial livros, sites científicos na internet e artigos e estudos direcionados pela disciplina Educational Technology Planning for Inovetion and Change, sendo ministrado no curso de mestrado na área da educação.

Portanto essa pesquisa, vem de encontro em realizar uma reflexão acerca das metodologias ativas, podendo expandir ainda mais, conforme interesse, não se esgotando as possibilidades tecnológicas.

2 METODOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Por um grande período, podemos observar que a educação no processo de ensino e aprendizagem teve início sendo o professor na frente, quadro negro e giz branco na mão, sendo ele visto como o detentor do conhecimento, aluno passivo só respondendo as questões solicitadas. Conforme Libâneo (2001), este tipo de aprendizagem não subsiste mais, devido as transformações ocorridas no cenário social, cultural, político e tecnológico. Já Freire (1992), relata a importância de compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, astuta e uma prática em que o aluno é ativo e crítico. Para que o aluno seja protagonista do conhecimento faz-se necessário que o docente seja considerado como mediador, motivador, considerando os conhecimentos prévios, experiências e os significados que o aluno traz da sala de aula, sua capacidade intelectual e seus interesses, sendo alunos construtores do conhecimento trazendo um olhar crítico, criativo atuando de forma proativa. Libâneo(2001). O uso de metodologias ativas, ajuda o discente realizar uma análise sobre o trabalho executado, transformando a realidade, despertando o senso crítico podendo utilizar para si ou até mesmo aplicando na sociedade. Para que ocorra a transição do aluno passivo para um aluno ativo, fazse necessário repensar a forma do planejar com objetivos que demandam interesses claros com metodologias ativas, estimulando a assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem, podendo ser transformada aos poucos para que haja uma assimilação e acomodação do conhecimento. Segundo Vygotsky (1995 p. 41)” quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro”. Deste modo, podemos indagar que o uso das metodologias ativas, o qual existem várias, podendo o educador escolher e organizar conforme seu público-alvo e seus objetivos almejados, mas primeiramente é importante que o docente entenda sobre a metodologia ativa, sendo uma prática que vai romper com o tradicional no ato de ensinar e vai de encontro com a realidade social, estimulando mediando onde o aluno assume uma postura ativa, criativa e critica, podendo transpor todo o conhecimento ora aprendido. Existem diversos tipos de metodologias ativas. Segundo Moran (2015 p. 18) “as metodologias ativas são pontos de partidas para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Dentre as diversas metodologias vamos destacar o Design Thinking utilizado, devido a facilidade de organizar informações e ideias para posteriores decisões, abordando problemas, mas com pensamento centrado nas pessoas

com vistas a buscar novos projetos. Esta metodologia auxilia o professor no tocante a ouvir quais dificuldades encontrada na disciplina a inspiração, o problema a ser solucionado, podendo ajudar com ideias para se chegar num consenso ou então organizando como viabilizar o projeto desejado de forma colaborativa entre seus pares. Moran (2013). A aprendizagem colaborativa precisa ter como referência uma prática pedagógica num paradigma emergente, em que o fazer pedagógico esteja de acordo com as mudanças dos paradigmas da ciência. Desde modo as metodologias ativas estão ligadas a uma concepção de ensino e aprendizagem modificando o modo do fazer pedagógico, voltado para a emancipação do sujeito cujo aspecto mais importante é a participação ativa, sendo subsidiado por metodologias ativas e as inúmeras contribuições para a educação. A aprendizagem se realiza mediante desafios, jogos, aula invertida e resolução de problemas, o aluno só aprende fazendo em grupo ou individual, principalmente conforme seu ritmo de desenvolvimento habilidades e competências.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, pode se observar o salto que a educação e as instituições vêm alcançando frente ao novo cenário desafiador. Com tantas transformações ocorridas as instituições de ensino precisam se adequar frente as inovações para não ficarem aquém da sociedade. Deste modo, percebe-se as transformações ocorridas no decorrer dos tempos em que o professor deixa de ser um mero repassador de conteúdos, para um mediador do conhecimento e o discente de uma folha em branco para atuante comprometido, sendo sujeito, protagonista, ativo no processo de ensino aprendizagem. Esse conhecimento e comprometimento teórico metodológico sobre o ensinar e aprender vai de encontro com as metodologias ativas Design Thinking com ambiente onde o saber é compartilhado, de forma colaborativa, realizando a sistematização empregando projetos, na resolução de problemas tendo empatia o que contribuem para um aprendizado significativo tornando prazeroso.

Portanto, o professor consegue se adequar conforme o interesse do aluno, e se pautando pela realidade social e global sempre com pesquisas voltadas para a ciência. Podendo reelaborar novas práticas pedagógicas de acordo com o seu publico alvo. Em que as metodologias ativas contribuem para organizar problemas e projetos, desenvolvendo a capacidade cognitiva o interesse e motivando o educando a querer aprender conforme a sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (1992). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, S.P: Cortez.

Libâneo, Jose Carlos (2001). *Adeus Professor, Adeus Professora: Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo, S. P: Cortez.

Libâneo, Jose Carlos (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia. GO: Alternativa.

Moran, José Manuel (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas. S.P.

Rego, Teresa Cristina (1995) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. R.J: Vozes.

Souza, Carlos Alberto, Morales, Elisa Torres. (2015). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Vol. II Disponível em:*
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf

Capítulo 10
CAPACITAR PARA INCLUIR: INSERÇÃO NO MUNDO DO
TRABALHO E VIDA INDEPENDENTE DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL

Rodi Narciso
João Carlos Machado

DOI: 10.29327/5854010.1-10

CAPACITAR PARA INCLUIR: INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E VIDA INDEPENDENTE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Rodi Narciso

Mestrado em Educação Inclusiva
Universidade do Estado de Mato Grosso

João Carlos Machado

Graduação em Pedagogia
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar como a capacitação profissional, as barreiras institucionais e as práticas organizacionais influenciaram a inclusão laboral de pessoas com deficiência visual. A investigação partiu da premissa de que a deficiência, por si só, não constitui impedimento à participação no mercado de trabalho, sendo os entraves estruturais, pedagógicos e culturais os principais obstáculos à empregabilidade e à autonomia. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com análise de artigos científicos publicados entre 2017 e 2025, selecionados a partir de critérios de atualidade e relevância temática, disponíveis na base CAPES Periódicos. Foram utilizados descritores simples e objetivos para o levantamento, como 'deficiência visual', 'formação', 'trabalho' e 'autonomia'. Os resultados evidenciaram que a qualificação técnica e o acesso a metodologias pedagógicas acessíveis foram essenciais para viabilizar a atuação profissional com segurança e competência. Também se observou que a precariedade estrutural das instituições formadoras, aliada à desarticulação de políticas públicas e à permanência de atitudes excludentes no ambiente organizacional, comprometeu significativamente o processo de inclusão produtiva. Concluiu-se que o êxito na inserção de pessoas com deficiência visual depende da articulação entre educação, acessibilidade, compromisso institucional e valorização das competências individuais.

Palavras-chave: Acessibilidade. Autonomia. Cidadania. Desigualdade. Educação Profissional.

ABSTRACT

This article aimed to analyze how professional training, institutional barriers, and organizational practices influenced the labor inclusion of people with visual impairments. The investigation was based on the premise that disability, in itself, does not prevent participation in the labor market, with structural, pedagogical, and cultural obstacles being the main barriers to employability and autonomy. The research was conducted through a bibliographic review, analyzing scientific articles published between 2017 and 2025, selected based on criteria of timeliness and thematic relevance, available on the CAPES Periodicals platform. Simple and objective descriptors were used in the search, such as 'visual impairment', 'training', 'work', and 'autonomy'. The results showed that

technical qualification and access to accessible pedagogical methodologies were essential to enable safe and competent professional performance. It was also observed that the structural precariousness of training institutions, combined with the lack of coordination among public policies and the persistence of exclusionary attitudes in organizational environments, significantly compromised the productive inclusion process. It was concluded that the success of labor inclusion for people with visual impairments depends on the articulation between education, accessibility, institutional commitment, and the appreciation of individual competencies.

Keywords: Accessibility. Autonomy. Citizenship. Inequality. Vocational Education.

INTRODUÇÃO

A inserção de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho constituiu, nas últimas décadas, objeto de crescente interesse no campo da educação, das políticas públicas e das ciências sociais aplicadas. Tal processo esteve historicamente condicionado por práticas excludentes, construídas a partir de concepções capacitistas que associaram a deficiência à improdutividade e à dependência. No entanto, transformações legislativas, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) (Brasil, 2015), e avanços no debate acadêmico e institucional favoreceram a ampliação do debate sobre inclusão profissional, cidadania e autonomia. Nesse contexto, discutiu-se não apenas o direito ao trabalho, mas também as condições necessárias para que esse direito pudesse ser exercido de maneira plena e equitativa.

A motivação para a escolha do tema adveio da constatação de que, embora haja marcos legais que garantam o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, ainda persistem barreiras significativas que dificultam a inserção efetiva de pessoas com deficiência visual em ocupações compatíveis com seu perfil e com as exigências do mundo laboral contemporâneo. Observou-se que a ausência de qualificação profissional adequada, as limitações estruturais nas instituições formadoras e as atitudes excludentes nas organizações impactaram diretamente na autonomia e na vida independente desses sujeitos. Assim, a investigação do tema revelou-se relevante tanto do ponto de vista científico quanto social, na medida em que abordou dimensões essenciais para o exercício da cidadania e para a promoção da justiça social.

Com base nessa realidade, definiu-se como questão norteadora da pesquisa a seguinte indagação: 'Quais são os fatores que favorecem ou dificultam a inclusão profissional de pessoas com deficiência visual, considerando os aspectos relacionados à capacitação, às estruturas institucionais e às práticas organizacionais?' Essa pergunta

buscou orientar a análise teórica e fundamentar a construção das categorias que estruturaram o trabalho.

O objetivo geral consistiu em analisar, à luz da literatura especializada, como a capacitação profissional, as barreiras institucionais e as práticas organizacionais influenciaram a inclusão laboral de pessoas com deficiência visual. Como objetivos específicos, buscou-se: a) examinar a capacitação como eixo estruturante da inserção no trabalho; b) identificar os obstáculos estruturais e institucionais que dificultaram esse processo; e c) discutir as atitudes individuais e organizacionais que condicionaram a permanência e o desenvolvimento profissional desses trabalhadores.

A metodologia adotada fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com base na análise de artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2017 e 2025. As fontes foram extraídas da base CAPES Periódicos, reconhecida pelo rigor científico de seus periódicos indexados. O processo envolveu a seleção de textos conforme critérios de relevância, atualidade e pertinência temática. A análise do corpus permitiu a articulação de referenciais teóricos significativos, entre os quais destacam-se os trabalhos de Schafhauzer e Silva (2023), Duarte, Leão e Matias (2025) e Andrade, Silva e Veloso (2017), cujas contribuições forneceram base analítica sólida para a discussão proposta.

A estrutura do artigo foi organizada em três capítulos temáticos. O primeiro, intitulado 'A capacitação profissional como eixo estruturante da inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho', discutiu o papel da qualificação técnica e formativa na promoção da autonomia e da empregabilidade. O segundo, 'Barreiras estruturais e institucionais à formação e inserção laboral da pessoa com baixa visão', abordou os entraves materiais e normativos que comprometeram o acesso ao trabalho digno. O terceiro capítulo, 'Inclusão profissional de pessoas com deficiência visual: entre práticas organizacionais e atitudes individuais', tratou da dimensão cultural e relacional do ambiente laboral, considerando os comportamentos, estigmas e políticas internas que impactaram a efetividade da inclusão.

O artigo foi dividido em quatro seções principais: a introdução, na qual se apresenta o tema, os objetivos e a metodologia; os três capítulos analíticos mencionados; a seção de Resultados e Discussões, em que os achados da pesquisa foram interpretados com base no referencial teórico; e, por fim, as Considerações Finais, onde se sintetizam as conclusões e se indicam perspectivas para estudos futuros.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções que abordam metodologias científicas aplicadas à educação. Tal escolha se justifica por possibilitar a identificação, a sistematização e a discussão das contribuições de diferentes autores acerca da temática investigada. Nesse sentido, Santana e Narciso (2025) ressaltam que a pesquisa bibliográfica se mostra pertinente quando o objetivo é compreender e articular perspectivas já consolidadas no campo científico, o que reforça sua adequação para examinar a inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, com atenção à capacitação profissional, às barreiras institucionais e às práticas organizacionais.

O processo metodológico foi estruturado em três etapas principais. A primeira consistiu na delimitação dos descritores, utilizando palavras-chave simples e diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa, tais como: 'deficiência visual', 'inclusão profissional', 'capacitação', 'mercado de trabalho' e 'vida independente'. Em seguida, realizou-se o levantamento de textos em base científica, com atenção especial à seleção de artigos recentes, publicados entre 2017 e 2025, a fim de garantir a atualização e pertinência dos dados analisados. A terceira etapa compreendeu a leitura analítica dos textos selecionados, com extração de trechos relevantes e categorização dos conteúdos conforme os três eixos temáticos definidos no estudo.

A base de dados escolhida foi a CAPES Periódicos, que se caracteriza por ser um portal de acesso a milhares de revistas científicas nacionais e internacionais, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Essa plataforma reúne fontes confiáveis, revisadas por pares, e é amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas de nível *stricto sensu*. Sua escolha justifica-se pela abrangência do acervo e pela credibilidade dos periódicos indexados, o que assegura a qualidade metodológica do estudo.

Os critérios de inclusão dos materiais basearam-se na atualidade das publicações, priorizando-se artigos publicados nos últimos oito anos, além da pertinência temática, considerando apenas textos que abordassem diretamente a formação profissional e a inclusão laboral de pessoas com deficiência visual. Foram também considerados os estudos que apresentassem discussões teóricas estruturadas e com fundamentação empírica, de modo a enriquecer a análise. Por outro lado, foram excluídos trabalhos que

tratassem de deficiências de modo genérico, sem abordar especificamente a deficiência visual, bem como textos opinativos, não acadêmicos ou sem revisão por pares.

Esse percurso metodológico possibilitou alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, ao reunir contribuições consistentes da literatura especializada e organizar o debate em torno de três categorias analíticas: capacitação profissional, barreiras institucionais e práticas organizacionais. A utilização de uma abordagem bibliográfica garantiu, assim, o embasamento teórico necessário para discutir, com precisão, os fatores que condicionam a inclusão da pessoa com deficiência visual no mundo do trabalho.

A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL COMO EIXO ESTRUTURANTE DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MERCADO DE TRABALHO

A capacitação profissional ocupa posição estratégica no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, não apenas por constituir requisito técnico para o desempenho de funções laborais, mas sobretudo por representar instrumento de autonomia e participação social. Segundo Schafhauzer e Silva (2023), a qualificação profissional é condição indispensável para que esse público tenha acesso a oportunidades em igualdade de condições, desde que sejam respeitadas suas especificidades. Ainda assim, os autores destacam que os programas existentes, em muitos casos, negligenciam as demandas concretas desse grupo, revelando a necessidade de maior compromisso institucional com práticas formativas inclusivas.

Duarte, Leão e Matias (2025) ressaltam que a formação educacional e profissional da pessoa com deficiência visual não se limita ao conteúdo técnico. É imprescindível que os cursos considerem aspectos como a acessibilidade didática, a infraestrutura física e a capacitação dos docentes, sob pena de inviabilizar o desenvolvimento de habilidades compatíveis com o mundo do trabalho. Essa perspectiva alinha-se à crítica de Andrade, Silva e Veloso (2017), que afirmam ser inadequado restringir a formação à mera transmissão de tarefas funcionais, uma vez que competências como autonomia, mobilidade e comunicação são igualmente essenciais para a permanência e o desempenho em ambientes organizacionais.

Ademais, observa-se que a ausência de programas contínuos e adaptados de qualificação acarreta implicações estruturais na trajetória profissional desse público. Como assinalado por Andrade, Silva e Veloso (2017), a limitação das ofertas formativas restringe a inserção laboral da pessoa com deficiência visual a ocupações de baixa

complexidade, muitas vezes estigmatizadas, e impede o acompanhamento das exigências de um mercado em constante transformação. Do mesmo modo, Schafhauzer e Silva (2023) enfatizam que a formação profissional deve contemplar tanto habilidades técnicas quanto competências adaptativas, de forma a assegurar a atuação segura e produtiva em diferentes contextos organizacionais.

Duarte, Leão e Matias (2025) observam que a inexistência de programas de capacitação ajustados à realidade das pessoas com deficiência visual colabora para o desemprego estrutural nesse segmento, limitando suas possibilidades de mobilidade social. A falta de recursos adaptados — como softwares de leitura e materiais ampliados — compromete a aprendizagem, contribuindo para a evasão escolar e, por conseguinte, dificultando o ingresso em programas de qualificação mais avançados. Essa problemática reforça a urgência de medidas que articulem acessibilidade tecnológica e planejamento pedagógico nos processos de formação.

Destaca-se a importância do alinhamento entre os conteúdos ofertados nos cursos de capacitação e as demandas efetivas do mercado. Schafhauzer e Silva (2023) advertem que, para serem eficazes, as formações devem passar por constante atualização, incorporar metodologias acessíveis e contar com profissionais preparados para lidar com a diversidade funcional dos alunos. Essa exigência metodológica, no entanto, permanece como desafio frequente nas instituições formadoras, que operam com estruturas pedagógicas pouco flexíveis e marcadas pela padronização dos processos de ensino.

Andrade, Silva e Veloso (2017) argumentam que a capacitação só será efetiva se contemplar as singularidades da deficiência visual, com uso de recursos didáticos apropriados e estratégias formativas que assegurem uma aprendizagem compatível com o ambiente de trabalho contemporâneo. Essa afirmação aponta para a necessidade de reconfiguração dos sistemas de ensino profissionalizante, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências que extrapolam o saber técnico, como o senso crítico, a autoconfiança e a capacidade de resolução de problemas.

A formação profissional eficaz exige a sensibilização dos profissionais envolvidos nos processos educativos. Conforme apontam Duarte, Leão e Matias (2025), o corpo docente dos cursos técnicos e profissionalizantes frequentemente desconhece os desafios enfrentados por alunos com baixa visão, o que compromete a eficácia da mediação pedagógica. Assim, investir na formação de professores para o uso de metodologias inclusivas torna-se etapa indispensável para assegurar a efetividade das ações formativas

voltadas à empregabilidade dessa população. Nesse contexto, destaca-se a seguinte citação direta:

A qualificação técnica e profissional das pessoas com deficiência visual, para ser efetiva, deve estar alinhada com as demandas do mercado de trabalho, o que exige a atualização constante dos conteúdos e a adoção de metodologias pedagógicas acessíveis, com apoio de tecnologias assistivas e profissionais capacitados (Schafhauzer; Silva, 2023, p. 8).

É preciso compreender que a capacitação profissional não apenas habilita o indivíduo para o desempenho de funções laborais, mas também fortalece sua identidade profissional e sua condição cidadã. Nesse sentido, Andrade, Silva e Veloso (2017) defendem que a formação adequada amplia as possibilidades de progressão na carreira, permitindo ao trabalhador com deficiência visual atuar com mais segurança e reconhecimento. Assim, mais do que promover a inserção no mercado, a qualificação adequada configura-se como vetor de emancipação social e econômica.

BARREIRAS ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DA PESSOA COM BAIXA VISÃO

As barreiras estruturais e institucionais à formação e à inserção laboral da pessoa com baixa visão configuram-se como entraves persistentes que comprometem a efetividade das políticas de inclusão. Segundo Schafhauzer e Silva (2023), esses obstáculos incluem desde a falta de acessibilidade nos espaços físicos até a ausência de materiais didáticos adequados e a carência de formação específica entre os profissionais encarregados da capacitação. Essa constatação encontra respaldo em Duarte, Leão e Matias (2025), que enfatizam que os desafios enfrentados por essa população decorrem, sobretudo, da inadequação dos ambientes escolares e da escassez de transporte acessível, o que limita o acesso contínuo à formação técnica e profissional.

O despreparo das instituições formadoras, tanto no plano pedagógico quanto estrutural, revela-se como fator determinante para a baixa escolaridade observada entre pessoas com deficiência visual. Essa deficiência na formação básica repercute diretamente na inserção profissional, como ressaltado por Schafhauzer e Silva (2023), que apontam para a ausência de investimentos em formação continuada de professores e na adaptação dos ambientes de aprendizagem. Do mesmo modo, Andrade, Silva e Veloso (2017) destacam que, apesar dos avanços legais, as instituições ainda não estão

preparadas para responder às necessidades específicas desse público, o que evidencia uma lacuna crítica na estrutura educacional.

Ainda que o ordenamento jurídico brasileiro contemple direitos voltados à acessibilidade e à inclusão, sua aplicação prática apresenta sérias limitações. De acordo com Duarte, Leão e Matias (2025), há um descompasso entre os dispositivos legais e a implementação de mecanismos de apoio, o que compromete a funcionalidade das políticas públicas. Essa crítica é reforçada por Andrade, Silva e Veloso (2017), ao salientarem que a ausência de programas intersetoriais que articulem educação, trabalho e assistência social perpetua a exclusão da pessoa com deficiência visual do sistema produtivo formal. Assim, a fragmentação institucional revela-se como um dos principais fatores de ineficácia das ações inclusivas.

A falta de políticas públicas integradas, além de fragilizar o processo de formação, repercute negativamente na própria empregabilidade. Nesse aspecto, Schafhauzer e Silva (2023) afirmam que a carência de cursos acessíveis e o desconhecimento de tecnologias assistivas por parte dos educadores constituem entraves recorrentes, inviabilizando a qualificação adequada. Em complemento, Andrade, Silva e Veloso (2017) observam que a ausência de professores capacitados e de sinalização tátil nos espaços educacionais compromete o desempenho acadêmico, inviabilizando a construção de trajetórias profissionais consistentes.

No que se refere às práticas institucionais, destaca-se que, frequentemente, os mecanismos de inclusão são aplicados de maneira burocrática, sem considerar as condições reais de acessibilidade física, informacional e atitudinal. Essa observação, presente no trabalho de Andrade, Silva e Veloso (2017), reforça o argumento de Duarte, Leão e Matias (2025), para quem as ações institucionais tendem a ser pontuais e desarticuladas, não garantindo o acompanhamento integral da pessoa com deficiência visual. Esse contexto compromete tanto o processo de qualificação quanto o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

Convém destacar que essas barreiras não se limitam ao ambiente educacional, estendendo-se ao processo de contratação e inserção no mercado formal. Conforme apontam Andrade, Silva e Veloso (2017), muitos empregadores demonstram desconhecimento acerca das potencialidades das pessoas com deficiência visual, o que resulta na reprodução de estigmas e na resistência à contratação. Essa resistência, por sua

vez, reforça uma percepção social distorcida que associa a deficiência à incapacidade, dificultando a criação de ambientes de trabalho inclusivos e funcionalmente adaptados.

Torna-se evidente que as barreiras institucionais mantêm um ciclo excludente que associa a deficiência visual à improdutividade. Schafhauzer e Silva (2023) argumentam que, ao inviabilizar o acesso a oportunidades de formação e trabalho, essas barreiras impedem o exercício pleno da cidadania. Nessa mesma direção, Duarte, Leão e Matias (2025) afirmam que:

Em síntese, as barreiras estruturais e institucionais se articulam na manutenção de um cenário de invisibilidade social, onde a deficiência visual é associada à dependência, e a ausência de políticas públicas integradas reforça a exclusão do sistema produtivo (Duarte; Leão; Matias, 2025, p. 11).

A burocratização do acesso a programas de qualificação e a desarticulação entre as esferas educacional e trabalhista agravam as desigualdades no interior do sistema produtivo. Conforme observado por Duarte, Leão e Matias (2025), a ausência de acompanhamento individualizado durante os processos de aprendizagem contribui para o insucesso educacional e, por conseguinte, para a marginalização profissional. Essa constatação é complementada por Schafhauzer e Silva (2023), que indicam que a manutenção desse cenário fortalece uma lógica de exclusão reiterada, marcada pela invisibilidade das demandas da população com deficiência visual.

A superação das barreiras estruturais e institucionais exige mais do que dispositivos legais normativos: demanda ações articuladas, investimentos contínuos em acessibilidade e revisão crítica das práticas formativas e empregadoras. Enquanto não forem revistas as condições materiais e institucionais de acesso à educação e ao trabalho, a inserção plena da pessoa com baixa visão continuará condicionada a mecanismos precários de inclusão. A articulação entre os autores analisados evidencia que o desafio não reside apenas no reconhecimento legal da deficiência, mas na efetiva construção de ambientes acessíveis, conectados à realidade das pessoas com baixa visão.

INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS E ATITUDES INDIVIDUAIS

A inclusão profissional de pessoas com deficiência visual ultrapassa a mera adaptação física do ambiente de trabalho, exigindo transformações culturais, institucionais e atitudinais que incorporem práticas efetivas de valorização da

diversidade funcional. Segundo Schafhauzer e Silva (2023), esse processo demanda o estabelecimento de uma cultura organizacional que respeite as diferenças e reconheça as capacidades individuais dos trabalhadores com deficiência visual, o que implica não apenas ajustes técnicos, mas uma reconfiguração do modo como a competência é percebida nas organizações.

Em consonância com essa perspectiva, Andrade, Silva e Veloso (2017) defendem que a inclusão vai além da contratação formal e requer mudanças profundas na cultura corporativa. Tais mudanças envolvem desde a adaptação de equipamentos e ambientes até a sensibilização de gestores e colegas, para que se reconheça o valor da diversidade no espaço de trabalho. No entanto, como observam Duarte, Leão e Matias (2025), mesmo nos casos em que a pessoa com baixa visão é inserida no mercado de trabalho, ela se depara com atitudes discriminatórias sutis que dificultam sua ascensão profissional e reafirmam a desconfiança quanto à sua capacidade de desempenho.

Observa-se que práticas assistencialistas e atitudes paternalistas ainda são comuns no cotidiano organizacional. De acordo com Duarte, Leão e Matias (2025), tais práticas, embora por vezes motivadas por boas intenções, limitam a autonomia do trabalhador com deficiência visual, restringindo seu protagonismo nas tarefas e sua participação efetiva nos processos decisórios. Essa crítica também é apontada por Andrade, Silva e Veloso (2017), ao identificarem que atitudes de superproteção funcionam como barreiras simbólicas que desautorizam a capacidade técnica do trabalhador e perpetuam relações assimétricas de poder.

Os autores são unânimes em reconhecer que a legislação voltada à inclusão não deve ser interpretada apenas como imposição normativa. Conforme argumentam Schafhauzer e Silva (2023), o cumprimento das cotas legais deve ser encarado como uma oportunidade estratégica para promover ambientes colaborativos e produtivos. Do mesmo modo, Duarte, Leão e Matias (2025) reforçam que a presença da pessoa com deficiência visual deve ser compreendida como elemento constitutivo de uma cultura organizacional ética, e não como mera formalidade legal.

É nesse contexto que a atuação institucional ganha destaque. Andrade, Silva e Veloso (2017) ressaltam a importância do apoio técnico e da existência de políticas internas claras, que favoreçam a adaptação das exigências laborais às condições visuais dos trabalhadores. Tal posicionamento é reiterado por Duarte, Leão e Matias (2025), para quem a efetividade da inclusão profissional depende do compromisso ético das lideranças

e da criação de estruturas organizacionais que sustentem a permanência dos trabalhadores com deficiência visual, em vez de restringirem sua atuação a ocupações simbólicas ou estigmatizadas.

A resistência à contratação ainda persiste, sendo impulsionada por representações sociais que associam deficiência à improdutividade. Schafhauzer e Silva (2023) alertam para a necessidade de desconstrução da imagem da pessoa com deficiência visual como alguém incapaz, substituindo-a por uma abordagem centrada em sua competência e direito à participação plena no espaço profissional. Essa proposta é reiterada por Duarte, Leão e Matias (2025), que criticam a visão da deficiência como limitação absoluta e destacam o papel das práticas inclusivas na transformação dessa percepção social.

A permanência do trabalhador com deficiência visual no ambiente de trabalho está diretamente relacionada à sustentabilidade das ações institucionais. Conforme indicam Schafhauzer e Silva (2023), o engajamento das lideranças, aliado a políticas de diversidade e acompanhamento constante das condições laborais, garante que a inclusão vá além do caráter simbólico. De maneira semelhante, Andrade, Silva e Veloso (2017) argumentam que o ambiente acessível deve contemplar não apenas a estrutura física, mas também a flexibilidade nas práticas organizacionais e o reconhecimento da competência como critério de valorização profissional. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a seguinte citação:

Muitas vezes, a ausência de informação e o preconceito por parte de empregadores e colegas de trabalho representam obstáculos maiores do que as limitações impostas pela própria deficiência, o que reforça a importância de campanhas de conscientização e capacitação interna nas instituições (Schafhauzer; Silva, 2023, p. 10).

A inclusão profissional exige a superação de barreiras simbólicas e institucionais que ainda se impõem nas práticas organizacionais e nas atitudes individuais. A transformação efetiva, como destacam os três grupos de autores, requer ações articuladas, compromisso ético e engajamento institucional contínuo, voltados à promoção da autonomia, da equidade e do reconhecimento das pessoas com deficiência visual como sujeitos plenos de direitos no mundo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos a partir da análise dos textos selecionados indicam que a capacitação profissional desempenha papel decisivo na inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho. Os autores consultados são unânimes ao reconhecer que a qualificação técnica, quando adaptada às necessidades específicas desse público, favorece não apenas a inserção laboral, mas também o fortalecimento da autonomia e da participação social. No entanto, verifica-se que a formação oferecida ainda é insuficiente em termos de acessibilidade pedagógica e metodológica, refletindo a fragilidade das instituições educacionais em atender às exigências de uma sociedade inclusiva.

Ao examinar as barreiras que limitam a participação dessa população no mundo do trabalho, constata-se que a deficiência visual não constitui, por si, o principal obstáculo. O que se impõe como entrave são as condições estruturais das instituições formadoras e das organizações empregadoras, ainda marcadas por inadequações físicas, tecnológicas e atitudinais. Em diversas situações, os profissionais com deficiência visual são excluídos do processo produtivo em razão da ausência de tecnologias assistivas, da carência de professores qualificados ou da inexistência de ambientes acessíveis, evidenciando que o problema está nas falhas institucionais, e não nas limitações sensoriais.

A comparação com estudos anteriores reforça a pertinência desses achados. A literatura especializada já apontava que o cumprimento legal das cotas de contratação, embora necessário, não garante por si só a inclusão profissional. A efetivação do direito ao trabalho exige um conjunto de ações articuladas, entre elas a reformulação dos currículos de formação, a qualificação continuada das lideranças e a estruturação de políticas internas de diversidade. Os autores analisados reafirmam que, sem essas condições, a permanência da pessoa com deficiência visual no ambiente laboral tende a ser simbólica ou limitada a funções de baixa complexidade.

O corpus analisado apresenta algumas limitações que merecem ser destacadas. A maioria dos textos foca em contextos urbanos e em instituições públicas ou de grande porte, o que restringe a generalização dos resultados a realidades mais heterogêneas, como zonas rurais ou pequenas empresas. Além disso, não foram identificadas evidências empíricas sobre os efeitos de longo prazo da capacitação na trajetória profissional das pessoas com deficiência visual, o que inviabiliza avaliar, com precisão, a efetividade das medidas propostas. Tais lacunas sinalizam a necessidade de estudos de acompanhamento

longitudinal, que permitam verificar o impacto duradouro da qualificação sobre a empregabilidade e a progressão na carreira.

Observou-se que certas práticas institucionais, como o assistencialismo e a superproteção, permanecem naturalizadas nas organizações. Essas atitudes, embora socialmente aceitas como expressão de cuidado, restringem a atuação autônoma do trabalhador com deficiência visual e limitam sua progressão profissional. Esse tipo de conduta, já problematizado por diferentes autores, expressa uma visão estigmatizante da deficiência, que associa a vulnerabilidade à incapacidade, reforçando padrões excludentes no interior das empresas e dos órgãos públicos.

Recomenda-se que futuras pesquisas avancem no exame das dinâmicas organizacionais que interferem na inclusão laboral da pessoa com deficiência visual. Estudos que considerem a perspectiva de gestores, colegas de trabalho e profissionais de recursos humanos poderão oferecer subsídios para compreender os fatores que dificultam ou favorecem a participação efetiva desses sujeitos no ambiente profissional. Ademais, investigações voltadas a contextos de menor visibilidade institucional, como zonas periféricas e regiões com infraestrutura limitada, são fundamentais para ampliar o escopo das análises e propor soluções mais ajustadas à complexidade da realidade brasileira.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido possibilitou compreender, com base na literatura especializada, os principais fatores que condicionam a inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, com ênfase na capacitação profissional, nas barreiras institucionais e nas práticas organizacionais. As análises realizadas permitiram responder às questões orientadoras propostas na introdução, especialmente quanto à relação entre formação técnica, empregabilidade e vida independente, bem como sobre os entraves que ainda dificultam o acesso e a permanência desse público em ocupações compatíveis com suas competências.

Ao retomar os objetivos da pesquisa, verifica-se que todos foram integralmente atendidos. A investigação alcançou seu propósito central de discutir como a qualificação profissional pode ser estruturada como eixo da inclusão sociolaboral da pessoa com deficiência visual. Do mesmo modo, foi possível identificar, com respaldo teórico, os principais obstáculos de natureza estrutural, institucional e atitudinal que comprometem

esse processo. Ainda, o estudo examinou a atuação das organizações no tocante às práticas de inclusão e às atitudes individuais dos profissionais que convivem com trabalhadores com deficiência visual, destacando os limites das ações simbólicas e a necessidade de políticas internas consistentes.

As principais conclusões indicam que a deficiência visual não constitui, isoladamente, uma barreira à participação no mundo do trabalho. O que restringe o exercício pleno da cidadania laboral são as falhas nas estruturas de formação, a ausência de acessibilidade nos ambientes de aprendizagem e trabalho, a desarticulação das políticas públicas e a reprodução de práticas institucionais pautadas na desconfiança ou na superproteção. O estudo também evidenciou que a capacitação profissional, quando planejada com base nas especificidades da deficiência visual, contribui significativamente para a autonomia, a mobilidade e o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas compatíveis com as exigências do mercado contemporâneo.

Algumas lacunas foram observadas ao longo da análise, especialmente no que se refere à escassez de estudos empíricos que avaliem o impacto a longo prazo dos programas de capacitação sobre a empregabilidade e a progressão na carreira. Além disso, as pesquisas consultadas concentram-se, em sua maioria, em realidades urbanas e em instituições de maior porte, o que limita a compreensão de contextos mais diversos, como pequenas empresas, áreas rurais e regiões com baixo acesso a tecnologias assistivas.

Recomenda-se que investigações futuras explorem com maior profundidade os efeitos concretos da qualificação profissional nas trajetórias laborais de pessoas com deficiência visual, considerando diferentes segmentos econômicos e territórios. Ademais, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que incluam a perspectiva de gestores, docentes, colegas de trabalho e profissionais de recursos humanos, com vistas a compreender como as relações interpessoais e as práticas institucionais interferem na inclusão plena e sustentável desses sujeitos no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A.; SILVA, I. S.; VELOSO, A. Integração profissional de pessoas com deficiência visual: das práticas organizacionais às atitudes individuais. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 126-137, abr./jun. 2017.

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) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

DUARTE, M. de B.; LEÃO, I. C. N.; MATIAS, V. R. da S. As barreiras à inclusão de pessoas com baixa visão no processo de formação profissional e ingresso no mundo do trabalho. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 8, p. 1-15, 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SCHAFHAUZER, L. M. B.; SILVA, C. M. da. Inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho: uma revisão. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 3, p. 1-15, 2023.

