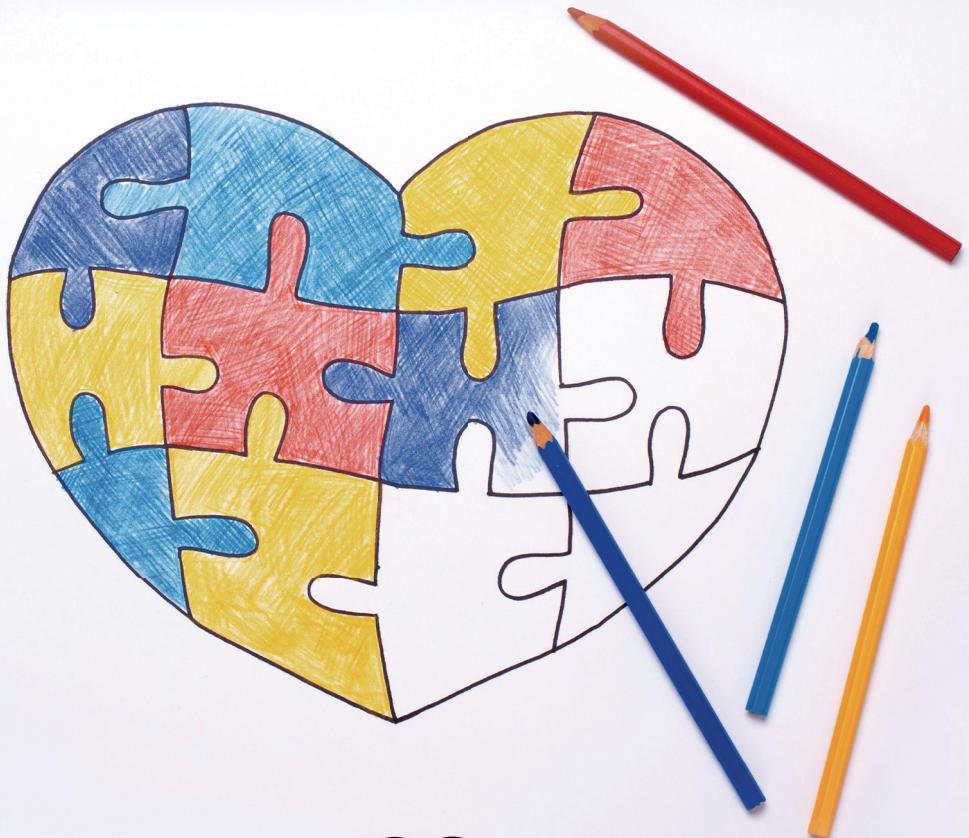


ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA



ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA



2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: colnihko - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 05/02/2026
Termo de publicação: TP0072026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Ailton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24	Educação inclusiva : desafios e enfrentamentos no chão da escola / Organizadores: Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2026. 166 p. : il. ; e-book. Inclui bibliografia e índice remissivo E-book no formato PDF. ISBN: 978-65-5440-629-1 DOI: 10.29327/5781236 1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Educação - aspectos sociais. 5. Professores - formação I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. V. Souza, Lívia Barbosa Pacheco. VI. Sousa, Raimundo Expedito dos Santos. VII. Título
	CDD 371.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão Organizadora</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA.....	7
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	
A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	20
<i>Amarildo de Lima Melo Cristiane da Penha Nascimento Nogueira Jerliane de Oliveira Martins Tamila Maiane Silva do Nascimento Sonia Maria da Costa França</i>	
A ARTICULAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS.....	32
<i>Ester Galter</i>	
AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CAMINHOS PARA A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES.....	42
<i>Macyly de Lima Siqueira Porfirio Maria José Nice Paiva Lima Debora Albuquerque Marques Marinete Geralda da Silva Danielly Coutinho de Souza</i>	
INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	56
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza Juliana Santos do Carmo Tânia Maria Portugal da Silva</i>	
O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO : DESAFIOS E REALIDADE.....	70
<i>Amarildo de Lima Melo Cristiane da Penha Nascimento Nogueira Jerliane de Oliveira Martins Tamila Maiane Silva do Nascimento Sonia Maria da Costa França</i>	

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	80
<i>Macy de Lima Siqueira Porfirio Jeferson Rolim Pereira</i>	
<i>Maria Ivanete Enes Maia Regilene Rocha de Oliveira</i>	
<i>Vanda Maria de Souza Melo Maria Auxiliadora Sivla de Carvalho</i>	
FICÇÃO E REALIDADE NOS ROMANCES HISTÓRICOS GAÚCHOS NO OBELISCO DE CYRO MARTINS E SABINA DE ELISEO SALVADOR PORTA.....	97
<i>Blau Boelter da Rosa</i>	
O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: POSSIBILIDADES COM CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA.....	111
<i>Kelly Bernardo de Paulo Mônica Dias Vieira</i>	
A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA QUEBRA DE PARADIGMAS CONSERVADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	120
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior Antonia Lis de Maria Martins Torres</i>	
<i>Sinara Socorro Duarte Rocha Iany Bessa Silva Menezes</i>	
<i>Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho Emanuele Maria Silva Gonçalves</i>	
<i>Cristiana Teixeira Costa de Andrade Ana Cristina de Alencar Rodrigues</i>	
<i>Antonia Flaviana Pinto Pacheco Susana da Silva Karwowski</i>	
A REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA DO SÉCULO XXI: A CONVERGÊNCIA ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, METODOLOGIAS ATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANIZADA.....	129
<i>Cyntia Maria Simões Barros Edilma Monteiro de Castro</i>	
<i>Rosa Eliana Moreira de Souza Mirlene Marques Corrêa Nobre</i>	
<i>Evelin Ruth dos Santos Pimentel Adria Manuela da Silva Conceição</i>	
O MOVIMENTO DOCENTE NO COMBATE A EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA.....	145
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Antonio de Melo Freitas</i>	
<i>Luzenir Medeiros Bezerra Maria Divina Ferreira Lima</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	163

APRESENTAÇÃO

Aeducação inclusiva configura-se como um princípio fundamental para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem. Mais do que garantir o acesso ao espaço escolar, a inclusão implica reconhecer a diversidade humana como valor pedagógico, social e cultural, exigindo práticas educativas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam a participação plena de todos no processo educativo.

O e-book “**Educação Inclusiva: desafios e enfrentamentos no chão da escola**” propõe uma reflexão aprofundada sobre as práticas, os limites e as possibilidades da inclusão no cotidiano escolar. A obra dialoga diretamente com a realidade vivenciada por professores, coordenadores escolares, gestores e demais profissionais da educação, evidenciando que a inclusão se concretiza nas ações diárias, no planejamento pedagógico, nas relações estabelecidas em sala de aula e na organização da escola como um todo.

Ao longo dos textos, são abordados os desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva, como a necessidade de formação continuada, a construção de práticas pedagógicas flexíveis, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e a adequação dos espaços, tempos e metodologias de ensino. A obra destaca que a educação inclusiva não se restringe a estratégias pontuais, mas constitui um compromisso coletivo, sustentado por políticas públicas, pela gestão escolar e pelo engajamento docente.

Dessa forma, este e-book convida o leitor a refletir criticamente sobre o papel da escola na promoção da inclusão, reafirmando que uma educação verdadeiramente inclusiva se constrói no “chão da escola”, a partir da valorização das diferenças, do respeito à diversidade e da defesa incondicional do direito à educação para todos.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão Organizadora.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

1. INTRODUÇÃO

A educação especial inclusiva, consolidada internacionalmente desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem em escolas comuns, com apoios e adaptações necessários. No Brasil, esse princípio dialoga com marcos normativos que reconhecem a inclusão como condição para o exercício pleno da cidadania e para a qualidade da educação básica. A centralidade do direito e da participação, além do acesso, orienta políticas e práticas escolares e estrutura o debate contemporâneo sobre inclusão.

No plano legal e de políticas públicas, o país dispõe da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015), que assegura educação inclusiva em todos os níveis, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, com oferta do AEE e demais recursos. Esses referenciais criam um dever de organização escolar e de gestão pedagógica para remover barreiras e prover serviços de apoio.

Do ponto de vista curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece o patamar de aprendizagens essenciais e reforça princípios de equidade e inclusão, orientando redes e escolas a planejarem projetos pedagógicos que considerem as singularidades dos estudantes. A implementação, porém, desafia sistemas educacionais a transpor diretrizes para práticas concretas em sala e na escola como um todo, o que exige articulação entre currículo, avaliação, acessibilidade e serviços de apoio especializados.

¹ Pedagoga (UNEBA), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

Os dados educacionais recentes mostram avanço no ingresso de estudantes com deficiência nas redes regulares, mas também evidenciam a necessidade de qualificar condições de permanência e aprendizagem. O Censo Escolar 2023 registrou 1,77 milhão de matrículas na educação especial, com forte concentração no ensino fundamental, enquanto estudos e anuários indicam crescimento acelerado nas matrículas da educação infantil e ampliação do desafio de prover acessibilidade, formação docente e AEE em escala.

No cotidiano escolar (“chão da escola”), os principais nós críticos recorrentes na literatura incluem: (a) formação inicial e continuada insuficiente para práticas inclusivas; (b) oferta e articulação do AEE com o trabalho da sala comum; (c) barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais; e (d) gestão do tempo, dos recursos pedagógicos e da avaliação. Pesquisas brasileiras destacam que a efetividade da inclusão depende de redes de apoio intra e interinstitucionais, planejamento colaborativo e cultura escolar responsiva às diferenças — mais do que apenas matrículas em classes comuns (Cunha-Sotero, 2019).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e os enfrentamentos da educação especial inclusiva no chão da escola, mapeando tensões entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas, e identificando condições organizacionais e didáticas que favorecem o avanço da inclusão com aprendizagem. Especificamente, busca: (i) descrever o arcabouço legal-curricular que sustenta a inclusão; (ii) discutir evidências sobre gargalos de implementação (AEE, acessibilidade e formação); e (iii) apontar estratégias de gestão pedagógica e colaboração docente que aproximem política e prática. Ao longo do artigo, a apresentação seguirá a estrutura recomendada para artigos científicos (IMRaD/ABNT NBR 6022), assegurando clareza de objetivos, método, resultados e discussão.

2. METODOLOGIA

Este artigo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, pautada em uma análise crítica da produção científica nacional e internacional sobre a educação especial inclusiva. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, contextos e práticas que atravessam o processo de inclusão escolar, indo além de dados numéricos e estatísticos. Para tanto, realizou-se um levantamento sistemático em livros, artigos científicos indexados em bases como SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, além de documentos legais e normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O procedimento metodológico adotado consistiu na análise e confronto de referenciais teóricos, marcos legais e evidências empíricas, buscando identificar convergências, tensões e lacunas presentes nas discussões sobre inclusão no contexto escolar. Foram privilegiados estudos publicados a partir de 2008 — ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva — até 2024, garantindo atualidade às reflexões. A análise foi conduzida com base em categorias previamente definidas: formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), barreiras atitudinais e estruturais, e políticas públicas. Dessa forma, a metodologia permitiu sustentar a discussão proposta neste artigo, assegurando rigor científico, clareza argumentativa e coerência com os objetivos de pesquisa.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Fundamentos teóricos da educação especial inclusiva

A educação especial inclusiva se ancora em uma mudança paradigmática: do modelo médico-individual para o modelo social de deficiência, que desloca o “problema” do corpo do sujeito para as barreiras impostas pelo ambiente físico, comunicacional e cultural. Mike Oliver (1990), um dos principais formuladores, argumenta que a deficiência resulta sobretudo de obstáculos sociais e não de “incapacidades” intrínsecas, tese que se tornou pedra angular dos estudos da deficiência e das políticas inclusivas contemporâneas.

No plano normativo internacional, esse giro teórico dialoga com marcos como a Declaração de Salamanca (1994), que afirma o direito de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais à escolarização em classes comuns, e com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da OMS (2001), que propõe um enquadramento biopsicossocial, incorporando fatores contextuais e ambientais na compreensão da participação. Esses documentos sustentam que sistemas educacionais devem se adaptar à diversidade discente, reorganizando culturas, políticas e práticas para garantir acesso, participação e aprendizagem.

No Brasil, o arcabouço jurídico consolida esse horizonte: a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) garante educação inclusiva em todos os níveis e reforça a eliminação de barreiras; já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta redes e escolas para assegurar acesso, participação e aprendizagem, com a transversalidade da educação especial e a oferta do AEE. Esses referenciais vinculam a escola comum como locus privilegiado da inclusão e atribuem responsabilidades claras à gestão pedagógica.

Como guia de desenvolvimento institucional, o Index for Inclusion (Booth & Ainscow) oferece um conjunto de princípios e ferramentas para transformar culturas, políticas e práticas escolares rumo à inclusão, enfatizando participação, remoção de barreiras e tomada de decisão colaborativa. A literatura relacionada destaca o protagonismo da liderança e das culturas organizacionais no avanço da inclusão, articulando evidências de que mudanças sustentáveis dependem de processos coletivos e reflexivos na escola.

No âmbito didático-curricular, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) propõe planejar desde a origem com múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, reduzindo barreiras e ampliando oportunidades para todos os estudantes. As diretrizes atualizadas do CAST (versões 2.2 e 3.0) reforçam que o foco deve recair sobre a variabilidade humana e sobre sistemas que historicamente produziram exclusões — apontando caminhos práticos para adaptar tarefas, materiais e avaliações.

Em suma, aportes sócio-histórico-culturais (Vygotsky) oferecem um fundamento psicopedagógico à inclusão ao enfatizar que o desenvolvimento é mediado socialmente: a aprendizagem com mediações, instrumentos e interações na Zona de Desenvolvimento Proximal pode compensar limitações funcionais e prevenir “deficiências secundárias” criadas pela desadequação entre sujeito e contexto (Johnson, 2012). Esse referencial sustenta práticas de apoio, colaboração e mediação intencional em sala comum e no AEE, integrando perspectiva de direitos com fundamento psicológico sólido.

3.2 Marcos legais e políticas públicas brasileiras

O marco estruturante da inclusão no Brasil é a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ao ordenamento jurídico com status de emenda constitucional: o texto foi aprovado pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (quórum qualificado) e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009. A CDPD desloca o foco para a eliminação de barreiras e compromete o Estado com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, influenciando diretamente políticas, financiamento e organização escolar.

No plano infraconstitucional, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida o direito à educação inclusiva, veda a cobrança adicional por matrículas de estudantes com deficiência e impõe deveres de acessibilidade, desenho universal e oferta de apoios. Em diálogo com a LDB (Lei nº 9.394/1996) e com as normas de acessibilidade, a LBI reforça que a participação e a aprendizagem, e não apenas o acesso, são direitos justicíveis a serem garantidos por sistemas e escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta redes a matricular o público-alvo da educação especial em classes comuns, assegurando Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta atribuições, financiamento e organização do AEE, reforçando a transversalidade da educação especial e sua articulação com o ensino comum. Esses instrumentos moldam responsabilidades de gestão pedagógica, formação docente e acessibilidade nas escolas.

No campo curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo de alcance nacional — afirma princípios de equidade e inclusão e demanda planejamento que considere a variabilidade dos estudantes, compatível com diretrizes contemporâneas (como Desenho Universal da Aprendizagem) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A BNCC, ao definir aprendizagens essenciais, exige adaptações, recursos e avaliação coerentes com a política inclusiva.

Em 2020, o Decreto nº 10.502/2020 tentou instituir uma nova política de educação especial; porém, seus efeitos foram suspensos pelo Supremo Tribunal Federal na ADI 6590 (liminar de 1º/12/2020 confirmada pelo Plenário em 18/12/2020), por contrariar o modelo inclusivo e potencialmente promover segregação. Com isso, mantêm-se as diretrizes da PNNE de 2008 e as obrigações decorrentes da CDPD e da LBI como referências vigentes.

Em síntese, o arranjo normativo brasileiro combina compromissos constitucionais e legais (CDPD, LBI, LDB) com políticas e diretrizes (PNNE 2008, Decreto 7.611/2011, BNCC) que determinam a escola comum como lócus da inclusão, com AEE articulado, recursos e acessibilidade. Para o “chão da escola”, isso se traduz em deveres concretos: remover barreiras, prover apoios e ajustar currículo, avaliação e práticas pedagógicas de modo a garantir acesso, participação e aprendizagem.

3.3 Formação docente e práticas pedagógicas

A formação docente é eixo estruturante para transformar o princípio da inclusão em prática pedagógica consistente. Pesquisas recentes no Brasil apontam que lacunas na formação inicial (insuficiência de conteúdos sobre inclusão, avaliação e adaptação curricular) repercutem diretamente nas práticas em sala comum e na articulação com o AEE. Estudos qualitativos e revisões de literatura destacam ainda barreiras pedagógicas e culturais (crenças de “incapacidade de ensinar todos”) que precisam ser enfrentadas por programas formativos contínuos, situados no contexto real das escolas (Reis e Coutinho, 2025).

Entre as estratégias mais documentadas na literatura está o ensino colaborativo/co-teaching, no qual docentes da sala comum e da educação especial planejam, ensinam e avaliam conjuntamente. Meta-análises e meta-syntheses evidenciam benefícios acadêmicos e de participação para estudantes público-alvo da educação especial e para a turma como um todo — desde ganhos em leitura/linguagens até reduções de ausências — ainda que ressaltem a necessidade de condições organizacionais (tempo de planejamento, clareza de papéis, suporte da gestão). Evidências brasileiras mostram viabilidade do co-ensino quando há formação continuada e cultura de colaboração.

A articulação entre AEE e sala comum é outra dimensão central da prática inclusiva. A literatura recomenda que o AEE não funcione como espaço paralelo e isolado, mas como serviço complementar ou suplementar, alimentado por planejamento e avaliação compartilhados, com metas de participação e aprendizagem alinhadas ao currículo. Experiências de ensino colaborativo e redes de apoio intraescolares favorecem essa integração e evitam a fragmentação do atendimento. Planejamento conjunto (AEE + sala comum) e devolutivas formativas aos docentes são apontados como mecanismos que elevam a qualidade do suporte (King-Sears, 2021).

No plano didático-curricular, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) oferece um referencial operacional para planejar aulas com múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, reduzindo barreiras desde a origem e evitando adaptações apenas reativas. Diretrizes atualizadas do CAST e estudos ibero-americanos reforçam que o DUA promove flexibilidade em objetivos, métodos, materiais e avaliações, em consonância com a BNCC, que demanda equidade e atenção à variabilidade dos estudantes. Em síntese, o DUA traduz em escolhas concretas (rotas de acesso ao conteúdo, opções de demonstração de aprendizagem, andaimagem) aquilo que as normas e o currículo prescrevem.

A construção de práticas inclusivas também depende de culturas escolares que sustentem colaboração e melhoria contínua. O Index for Inclusion (Booth & Ainscow) é amplamente utilizado como guia autoavaliativo para rever culturas, políticas e práticas da escola, mobilizando a comunidade para identificar barreiras e prioridades de mudança. Evidências internacionais e materiais traduzidos ao português mostram que o uso sistemático do Index favorece participação discente, corresponsabilidade docente e planejamento institucional orientado por dados (Cunha-Sotero, 2019).

Nesse contexto, programas formativos efetivos combinam: (a) base conceitual robusta (modelo social, DUA, avaliação para aprendizagem); (b) dispositivos práticos (observação entre pares, planejamento co-docente, estudo de casos reais da escola); (c) suporte da gestão (tempo institucional de planejamento,

acesso a recursos/tecnologias assistivas); e (d) alinhamento ao currículo (BNCC) e às evidências de eficácia do co-ensino. Quando essa arquitetura é respeitada, cresce a capacidade docente de planejar para a variabilidade, articular o AEE ao cotidiano da sala comum e promover aprendizagens com participação e sentido para todos.

3.4 Barreiras e desafios no chão da escola

No cotidiano das escolas, as barreiras atitudinais seguem como o obstáculo mais persistente à inclusão: crenças de incapacidade, expectativas baixas e práticas que “protegem” o estudante do currículo, mas o afastam da participação real. Estudos qualitativos com professores e gestores mostram que inseguranças sobre como ensinar “para todos” e críticas ao modelo inclusivo emergem em conflitos de rotina, impactando planejamento, avaliação e convivência. Esse quadro reforça que a formação, por si só, não basta se não vier acompanhada de processos de mudança cultural na escola (Reis e Coutinho, 2025).

Em termos de escala do desafio, os dados de matrícula evidenciam a magnitude do trabalho nas redes regulares. O Censo Escolar (BRASIL, 2023) registra a continuidade da expansão da educação especial na educação básica e explicita a necessidade de qualificar permanência e aprendizagem, não apenas o acesso. O Resumo Técnico do Inep, junto com a página-síntese da pesquisa, enfatiza que a gestão de turmas, recursos e apoio pedagógico precisa acompanhar o crescimento para evitar sobrecarga docente e fragmentação de atendimentos.

Entre as barreiras organizacionais, destaca-se a frágil articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum. Embora o Decreto nº 7.611/2011 e materiais orientadores do MEC definam o AEE como serviço complementar ou suplementar, muitas escolas operam o atendimento de modo paralelo, com pouca troca de informação e metas pedagógicas desconectadas do currículo. Isso limita a potência do AEE como dispositivo de remoção de barreiras à participação e à aprendizagem.

As barreiras físicas e de acessibilidade (arquitetônicas, comunicacionais e de informação) permanecem presentes, especialmente em prédios antigos e em contextos de vulnerabilidade. Avaliações institucionais e estudos de caso apontam dificuldades com rota acessível, mobiliário adaptado, materiais em múltiplos formatos e tecnologias assistivas, o que reduz engajamento e autonomia discente. Ferramentas de autoavaliação institucional, como o Index for Inclusion, têm sido usadas para mapear sistematicamente essas barreiras e priorizar intervenções no nível da escola (Boff, 2024).

No plano didático-curricular, a rigidez de objetivos, métodos e avaliações é frequentemente relatada como barreira. A literatura sobre Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA/UDL) recomenda planejar desde a origem com múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, reduzindo adaptações reativas e favorecendo a participação. Diretrizes atualizadas do CAST e estudos brasileiros que relacionam BNCC e DUA mostram caminhos para flexibilizar tarefas, materiais e formas de evidenciar aprendizagem, mas apontam a necessidade de suporte formativo e tempo institucional para planejamento colaborativo.

Por fim, há barreiras de política e gestão do trabalho docente: tempo insuficiente para planejamento conjunto, ausência de espaços institucionais de estudo de caso, e dificuldades em traduzir normas em rotinas pedagógicas viáveis. Revisões recentes e investigações empíricas destacam que programas formativos efetivos precisam combinar base conceitual, dispositivos práticos (observação entre pares, coensino, devolutivas do AEE) e liderança escolar comprometida com dados e autoavaliação — condição necessária para transformar diretrizes em práticas inclusivas sustentáveis.

3.5 Estratégias de enfrentamento e experiências exitosas

Uma frente central de enfrentamento é o ensino colaborativo (co-teaching) entre professor(a) da sala comum e professor(a) de educação especial, com planejamento, docência e avaliação compartilhados. A meta-análise clássica de Murawski & Swanson sintetiza efeitos positivos do co-ensino para participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial quando existem condições organizacionais mínimas (tempo de planejamento, clareza de papéis e apoio da gestão). Sínteses e notas técnicas posteriores reforçam a efetividade do arranjo, embora indiquem a importância de monitorar a qualidade da implementação. Na prática, escolas bem-sucedidas estabelecem rotinas semanais de co-planejamento, alternam formatos (estaçao, paralelo, equipe) e alinham metas ao currículo (Reis e Coutinho, 2025).

No plano institucional, autoavaliações guiadas por instrumentos como o Index for Inclusion ajudam a transformar culturas, políticas e práticas, mapeando barreiras e definindo prioridades com participação da comunidade escolar. A versão brasileira traduzida por Mônica P. dos Santos e as versões oficiais do Index apontam processos cíclicos de diagnóstico–planejamento–ação que favorecem mudanças sustentáveis (ex.: revisão de regras de convivência, desenho de rotas acessíveis, criação de tempos institucionais para colaboração). Experiências documentadas relatam que o uso sistemático do Index fortalece corresponsabilidade docente e planejamento orientado por dados.

Na dimensão didático-curricular, a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) permite planejar desde a origem com múltiplos

meios de engajamento, representação e ação/expressão — reduzindo adaptações reativas e ampliando oportunidades de participação. As Diretrizes UDL 3.0 (lançadas em 30 jul. 2024) enfatizam a remoção de barreiras sistêmicas e o desenho de experiências que honrem a variabilidade dos aprendizes, oferecendo checkpoints práticos para objetivos, métodos, materiais e avaliação. Em escolas com bons resultados, rotinas de “planejamento DUA” incluem oferta de escolhas na demonstração de aprendizagem, recursos em formatos alternativos e andaimagem progressiva.

Como arquitetura de suporte, sistemas de apoio multi-níveis (MTSS/RTI) organizam prevenção e intervenção em camadas (universal, suplementar e intensiva), com decisões baseadas em dados e progress monitoring. Revisões e notas técnicas recentes descrevem ganhos em clima escolar e resultados acadêmicos/comportamentais quando MTSS é implementado com fidelidade (protocolos claros, triagem universal, intervenções baseadas em evidências e acompanhamento periódico). Para o contexto brasileiro, a lógica de camadas pode ser articulada ao AEE e às diretrizes nacionais para orientar o fluxo de apoios (Nitz, 2023).

Entre as estratégias em sala, destacam-se tutoria entre pares e aprendizagem cooperativa, com efeitos positivos médios e boa relação custo-efetividade quando estruturadas para revisão/consolidação, com papéis definidos e materiais acessíveis. Evidências internacionais mostram ganhos acadêmicos e socioemocionais (pertencimento, redes de amizade) para tutores e tutorados; sínteses independentes recomendam sessões curtas e frequentes, tarefas com critérios explícitos e feedback imediato. Essas práticas, combinadas ao co-ensino e ao DUA, ampliam o tempo útil de aprendizagem e distribuem o suporte no cotidiano da turma (Murawski e Swanson, 2001).

Nesse sentido, é crucial articular o AEE ao currículo da sala comum e às políticas vigentes. O Decreto nº 7.611/2011 e materiais oficiais reforçam o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular — logo, seus objetivos e registros devem alimentar o planejamento compartilhado e as decisões de apoio em sala. Relatos e estudos brasileiros apontam melhores resultados quando há devolutivas formativas do AEE aos docentes, uso de tecnologia assistiva, prontuários pedagógicos integrados e encontros quinzenais de estudo de caso. Essa engrenagem conecta política, gestão e prática, transformando obrigações normativas em rotinas de suporte efetivas para participação e aprendizagem.

3.6 Perspectivas para o fortalecimento da inclusão escolar

Uma primeira frente de fortalecimento passa por políticas sistêmicas coerentes: metas claras de inclusão, financiamento orientado à remoção de barreiras e monitoramento público de resultados (acesso, participação e

aprendizagem). Sínteses internacionais recentes recomendam articular cinco eixos — governança, recursos, desenvolvimento de capacidades, intervenções no nível da escola e avaliação — para que a inclusão deixe de ser “projeto” e se torne modo de organizar o sistema. Isso implica integrar currículo, formação e AEE em planos plurianuais com indicadores verificáveis.

No plano didático-curricular, a atualização das Diretrizes UDL 3.0 (2024) oferece uma rota prática: planejar experiências desde a origem para reduzir barreiras e honrar a variabilidade de todos os aprendizes, com checkpoints aplicáveis a objetivos, métodos, materiais e avaliação. Adotar UDL como linguagem comum entre gestores, AEE e docentes cria um vocabulário operacional para revisar rotinas de aula, tarefas e instrumentos avaliativos, deslocando a escola de ajustes reativos para o desenho inclusivo proativo.

Como arquitetura de suporte para a escola, os sistemas de apoio em múltiplos níveis (MTSS/RTI) ajudam a organizar prevenção e intervenção com base em dados: triagem universal, intervenções suplementares de curta duração e apoios intensivos monitorados. A lógica em camadas é compatível com a legislação brasileira — especialmente com o Decreto 7.611/2011 sobre o AEE — e pode orientar fluxos entre sala comum, AEE e serviços de apoio, com protocolos simples de decisão e acompanhamento (Nitz, 2023).

No nível da cultura escolar, ciclos contínuos de autoavaliação guiados pelo Index for Inclusion (Booth & Ainscow) permitem priorizar mudanças com participação da comunidade (estudantes, famílias, equipe). O Index fornece perguntas-guia para culturas, políticas e práticas, apoiando escolas a mapear barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais e a pactuar planos anuais com responsabilidades e prazos — condição para que as transformações se tornem sistêmicas e sustentáveis (OECD, 2023).

A gestão por evidências exige alinhar estatísticas de matrícula e permanência a indicadores de participação e aprendizagem. Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2023) demonstram o crescimento contínuo das matrícululas na educação especial (com concentração no ensino fundamental), o que aumenta a urgência de dimensionar recursos, tempos de planejamento e apoios pedagógicos na escola; perspectivas realistas passam por integrar esses indicadores aos planos da rede e às metas formativas de professores.

Dessa forma, a agenda de futuro deve manter alinhamento internacional (ODS 4 e CDPD) e ampliar a voz de pessoas com deficiência nos processos decisórios — elemento reiterado por relatórios globais que defendem a inclusão como princípio para todos os estudantes e por debates recentes sobre superação de arranjos segregados. Em termos práticos, isso se traduz em conselhos escolares inclusivos, consultas públicas qualificadas e accountability social sobre a implementação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Diante desse cenário, o presente estudo evidenciou que a educação inclusiva e a formação docente são pilares fundamentais para a consolidação de uma escola democrática, capaz de atender às diversidades presentes no contexto social contemporâneo. As legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas analisadas apontam para avanços significativos na garantia do direito à educação, mas também revelam a necessidade de constante revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Destaca-se que a efetividade da inclusão não depende apenas de marcos legais, mas sobretudo de uma mudança cultural e institucional, que valorize a pluralidade dos sujeitos e promova a equidade no acesso e na permanência escolar.

Como perspectivas futuras, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, com ênfase em metodologias ativas, tecnologias assistivas e estratégias colaborativas que potencializem a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, recomenda-se o fortalecimento das pesquisas interdisciplinares e da articulação entre universidade, escola e comunidade, para ampliar a compreensão dos desafios e das possibilidades da educação inclusiva. Assim, abre-se espaço para uma escola que não apenas acolha a diversidade, mas que a reconheça como fonte de inovação e transformação social.

REFERÊNCIAS

- BOFF, A. P. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 03. set. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília: Inep / MEC, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20. set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02. set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Ministério Público do Estado do Acre. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** [S.I.]: MPAC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência (3. ed.).** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial.** Brasília: STF, [data da publicação]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 19 set. 2025.

CUNHA SOTERO, M. da. Educação integral e atendimento educacional especializado: quais tempos e espaços? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 112, p. 285-298, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2025.

JOHNSON, Lindy. Vygotsky, “Defectology,” and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. **Jolle UGA**, v. 8, n. 1, 2012.

KING-SEARS, Marilyn E. Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 34, p. 100403, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X21000282>. Acesso em: 02 out. 2025.

MURAWSKI, Wendy Weichel; SWANSON, H. Lee. A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? **Remedial and Special Education**, v. 22, n. 5, p. 258-267, 2001. DOI: 10.1177/074193250102200501. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193250102200501>. Acesso em: 15. set. 2025.

NITZ, J. **Multi-tiered systems of support with focus on behavioral: a systematic literature review**. [S.l.]: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10319208/>. Acesso em: 01 out. 2025.

OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: **OECD Publishing**, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf. DOI: 10.1787/e9072e21-en. Acesso em: 03 out. 2025.

OLIVER, Mike. **The individual and social models of disability**. [S.l.]: [s.n.], 1990. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

REIS, Marco Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Iberao-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, 2025.

UNESCO; Ministério da Educação (Espanha). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO / MEC-Espanha, 1994. (Documento digital). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Amarildo de Lima Melo¹

Cristiane da Penha NascimentoNogueira²

Jerliane de Oliveira Martins³

Tamila Maiane Silva do Nascimento⁴

Sonia Maria da Costa França⁵

1. INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Inclusiva e Educação Especial, são inter-relacionados, porém, a literatura na área aponta definições distintas. Em termos conceituais, observa-se que a Educação Especial “surge como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social” (Lima, 2006, p.28).

É a partir da LDB de 1996 que ela aparece como uma “modalidade de ensino” para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É necessário também, primeiramente, entender que a Educação Especial é uma modalidade de ensino,

¹ Mestre em Educação PPGE/UFAC. Graduado em Letras Libras. Docente Libras Seme-Acre. E-mail: amarildo.melo@sou.ufac.br.

² Mestra em Educação pelo PPGE/UFAC, Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela FSBF, licenciada em História pela Universidade Federal do Acre, Docente EBTT de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. E-mail: Cristiane.nogueira@sou.ufac.br.

³ Mestranda em Educação PPGE/UFAC. Graduada em Letras Libras. Docente Libras See-Acre. E-mail: Jerliane.martins@sou.ufac.br.

⁴ Mestra em educação pelo PPGE/UFAC. Especialista em Libras pela Faveni. Graduação Letras Inglês pela Ufac Tradutora e intérprete de libras pela Ufac. E-mail: tamila.nascimento@ufac.br.

⁵ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade -PPGLI pela UFAC. Tradutora e Intérprete de Libras, graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela UnB. E-mail: sonia.franca@ufac.br.

organizada e que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades, ofertada na Educação Básica, que visa atender a um público específico de alunos disponibilizando recursos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem garantindo o direito à Educação que por muito tempo foi negado a estes alunos.

A concepção de Educação Inclusiva, por outro lado, não se volta especificamente para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, a ideia-chave defendida é que a Educação se constitui um direito de todos. Portanto, as instituições de ensino devem acomodar independentemente de suas habilidades, necessidades ou origens, todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência no ambiente escolar.

A educação inclusiva é um modelo educacional que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade num ambiente educativo regular. O conceito de educação inclusiva baseia-se na ideia de que a diversidade enriquece e que as escolas devem se organizar para atender às necessidades educativas de todos os alunos, incluindo alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou outros desafios.

A Declaração de Salamanca, 1994, possibilitou o início efetivo de esforços dos países signatários em promover uma educação inclusiva para todos com direito a acesso, independente das suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Esta declaração foi norteadora para vários países, inclusive o Brasil, que buscava atender a uma demanda social que era crescente. Destacamos dentro de seu preâmbulo o seguinte trecho que orienta aos Estados Partes para que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de uma outra forma” (Declaração de Salamanca, 1994. p. 2) assinalando assim que a Educação como direito humano precisava ser disponibilizado a todos os alunos independentes de sua condição.

O objetivo deste estudo é identificar e refletir sobre os avanços legais da Educação Especial no Brasil, bem como fazer uma breve retrospectiva sobre essa implementação se deu e quais foram as reflexões feitas a partir das Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 9394/96 Nova LDB. Estas leis contribuíram para que o Sistema Educacional Brasileiro evoluí de forma a ter nos espaços escolares diversos, buscando minimizar a discriminação, promover a igualdade, restauração dos valores culturais observar às diferenças que são vistas em forma de diversidade/características e não como uma limitação para o indivíduo, onde todos aprendem no mesmo ambiente escolar e onde são oferecidas oportunidades para aprofundar e ampliar a visão de mundo de todos os alunos.

Para essas devidas reflexões, neste trabalho realizamos um estudo bibliográfico e documental nas LDB leis que versam a respeito da acessibilidade, da organização da Educação Especial, pois estas registram esses momentos de mudança de paradigma da exclusão/inclusão. A justificativa deste estudo reside na importância da educação inclusiva e especial na sociedade.

O embasamento teórico da pesquisa se pauta nos trabalhos desenvolvidos por Miranda (2003), Lima, (2006), Mendes (2010), Machado e Netto (2017), os autores contextualizam o desenvolvimento histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e nos ajudam a compreender os avanços.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2 buscamos trazer os antecedentes históricos da educação de pessoas com deficiência no Brasil; na 3 examinamos a concepção de Educação Especial nas LDB (1961, 1971, 1996), na seção 4 abordamos como a Constituição Federal influenciou para os avanços e garantias constitucionais para a inclusão e a educação de pessoas com deficiência, enquanto o 4.1 elucidamos as principais legislações que versam sobre a Educação Especial, seguido das considerações finais do trabalho.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação das pessoas com deficiência no Brasil foi um processo que começou ainda no século passado e que evoluiu com o desenvolvimento da sociedade, seu modo de produção e seu entendimento sobre o direito à educação. Essa evolução tanto no conceito de Educação Especial e da forma que deveriam ser atendidos esses alunos, se dá pelo fato da organização em torno do pensamento de integrar para a sociedade e ao revisitarmos a história da educação de Pessoas com deficiência podemos ver como foi o processo que se organizou naquele período histórico até o modelo que temos na atualidade.

Assim, o propósito central desta seção é apresentar os antecedentes históricos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, bem como discorrer sobre as escolas e instituições que surgiram para este público no início do século XX. Com vistas a situar sobre este processo, serão mobilizadas as reflexões de Miranda (2003) e Mendes (2010) que traçam uma trajetória histórica e política dos principais acontecimentos e mudanças que ocorreram no panorama da educação nacional.

Em leitura a Miranda (2003) e Mendes (2010) percebe-se que a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos principais a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. É interessante observar que as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência partiam de modelo paralelo, não integrado numa política educacional abrangente, importa sublinhar neste momento a

criação destas instituições pioneiras que muito contribuíram para as questões que se relacionavam ao começo do cuidado com a educação dos “excluídos”.

Continuando esse percurso, Miranda (2003) menciona que ambos foram criados por intermédio de amigos e de pessoas que tinham uma relação próxima ao Imperador Dom Pedro II, é possível dizer que a visão que se tinha sobre educação e atenção à pessoa com deficiência, desde seu primórdio corroborou para o caráter assistencialista e permeou a concepção de Educação Especial por um tempo considerável.

Diante desse cenário, o descaso que se tinha por parte do governo e a despreocupação não só com a educação de pessoas com deficiências, mas com a educação e escolarização da sociedade em geral, nesse período era nítido. O que se constata é a exclusão de uma parcela significativa da população, assim a escola se tornava privilégio de um pequeno grupo, ou seja, dos mais ricos. Seguindo esse contexto histórico, percebemos que pobres e deficientes não possuíam direitos à educação e poucas eram as ações para proporcionar aos mesmos condições e acesso ao ensino.

Em relação aos modelos propostos de Educação Especial, na época, baseavam-se em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica:

Vertente médica-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 1992. p.59).

O resultado dessas vertentes ocasiona um problema maior, origina-se às classes especiais e segregadoras de atendimentos a pessoas com deficiência. Com base no que dispõem Mendes (2010) no período da Primeira República (1889-1930) cresce o interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências, a partir disso surgem os serviços de higiene mental e saúde pública que tinha como objetivo principal identificar os considerados “anormais de inteligência”. Sob essa ótica, o pensamento que predominou era que se tratava de uma doença e atribuíam essa deficiência à pobreza e falta de higiene da população.

Em consonância com as investigações de Miranda (2003) no início do século XX, as instituições que surgiram para a educação de pessoas com deficiência eram instituições religiosas e filantrópicas, o período é marcado pela omissão do estado. Já na metade do século XX, observa-se uma mudança, ocorre o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, o intuito disso era oferecer à pessoa com deficiência uma educação separada dos demais alunos.

No mesmo sentido de Miranda (2003), a autora Mendes (2010) aponta para o crescimento das escolas especiais comunitárias e das classes especiais em

escolas públicas e principalmente na despreocupação com a conceituação de quem era de fato uma pessoa com deficiência.

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. (Mendes, 2010, p. 97).

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que as preocupações eram com as reformas educacionais para atender as pessoas sem deficiência, tais reformas também influenciaram o desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência, sob o ideário do movimento escola novista que muito contribuiu para a exclusão dos alunos das instituições regulares de ensino, pelo motivo deles não se adequarem às exigências escolares.

Com o fim do Estado Novo a luta pela escola pública se intensificava e a com elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi promulgada no ano de 1961, se inicia as ações do poder público na área da educação especial, quando pela primeira vez em dois artigos a “educação dos excepcionais” é retratada.

Na próxima seção, o enfoque será na discussão em torno das legislações que moldaram a educação especial no Brasil, esta análise permitirá um melhor entendimento do percurso histórico da legislação educacional brasileira em relação à educação especial, demonstrando a concepção de Educação Especial presentes nas (LDB).

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) DE 1961 A 1996

Passa-se, agora, a examinar nesta seção como a Educação Especial era vista no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, e as principais mudanças nas legislações e como isso impacta a organização da Educação Especial. Analisando as leis que regulamentam a Educação brasileiras até a conjuntura que temos, vamos constatar diversas alterações, a organização do ensino sem dúvidas é marcada por muitas mudanças e de lutas travadas em prol da consolidação da escola pública.

Antes de seguir, é necessário situar o contexto histórico e os debates em torno da aprovação da primeira (LDB) de 1961, o foco das discussões voltavam-se para a ampliação da oferta da educação nacional, bem como da organização, regulamentação e estruturação da educação no Brasil, é nesse contexto que surge a proposta de elaboração. Chama-se a atenção, porque o período em que o país estava era o de busca por modernização, querendo promover mudanças e acompanhar o desenvolvimento econômico e social.

Com vistas a discorrer sobre o debate brasileiro em torno da Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira (Nº 4.024 de 1961), serão mobilizadas as reflexões de Machado e Netto (2017), pois problematizam o debate em torno da aprovação da lei, abordando as ideias privatistas e a luta dos defensores da educação pública, debates que se alastraram por meio da imprensa.

Os privatistas acusam os defensores da escola pública de atentar contra a família no que se refere ao seu direito de “liberdade de ensino” ou seja, ao direito dos pais escolherem a educação que julgassem mais adequada aos seus filhos. Por sua vez, os defensores da escola pública denominados genericamente pela historiografia da educação brasileira por liberais, entendiam que os privatistas buscavam a continuidade dos privilégios da Igreja e daqueles que exploraram comercialmente a educação escolar, ação essa que manteria a educação como um privilégio social (Machado; Netto, 2017, p. 293).

Considerando o exposto, observa-se que essas discussões refletiam visões diferentes sobre como promover o desenvolvimento educacional no Brasil, os privatistas defendiam a descentralização da educação, visando mais autonomia para instituições privadas, como escolas confessionais, particulares e filantrópicas. Por outro lado, os defensores da escola pública destacavam a importância do Estado como o principal responsável por garantir o acesso à educação básica de qualidade, eles argumentavam que a educação era um direito social e que a presença do Estado era fundamental para evitar a exclusão de camadas mais desfavorecidas da população.

Portanto, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi um marco importante na legislação educacional brasileira, porque ela estrutura o ensino em níveis e modalidades, além de tratar da organização dos currículos escolares. Em face disso, realça-se que ela teve um papel importante na organização do sistema educacional brasileiro.

Dá-se destaque, nessa discussão que as ações no que refere ao ensino de pessoas com deficiência aparece na LDB de 1961 a expressão “educação de excepcionais” em dois artigos o (88, 89) determinava que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Na seção anterior, enfatizou-se que a educação especial funcionava de forma isolada do sistema de educação nacional, por esse motivo a promulgação desta lei é o marco inicial das ações do poder público em relação à educação especial.

Compreendemos que a LDB de 1961 apresentou uma linguagem vaga e não definiu a clientela que se destinava o ensino, o que deixa claro é a ideia de que a educação de alunos com deficiência deveria ser realizada em ambientes separados, o próprio texto quando diz “no possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” deixa essa interpretação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/71) reafirmou o direito à educação para todos os brasileiros, em relação à educação especial, no art. 9º vemos a definição da clientela da educação especial, o que não estava claro na de 1961.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação (Brasil, 1971).

Nota-se que essa LDB trouxe um termo diferente da anterior, quanto ao ensino destinado a pessoas com deficiência, ela incorpora o termo “tratamento especial”, este enunciado, novamente, evidencia a ideia da 19961, trazendo novamente uma visão da educação especial que privilegiava a segregação e o ensino em ambientes separados dos considerados “normais” na sala regular.

A LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) reconfigura a organização do ensino no Brasil e dedica o Capítulo V para tratar sobre a Educação Especial, ganha notoriedade, porque foi elaborada em um contexto de discussões internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência e dos mecanismos para assegurar a educação com qualidade para este público específico.

O diferencial dessa LDB é que seu texto assegura o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência na escola regular, observamos uma perspectiva diferente das duas anteriores, educação para todos. Logo no artigo 58, a lei define que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, antes a educação dos “excepcionais e do “tratamento especial” segregava e excluía do sistema de ensino regular os alunos Pcd.

Tecidas as considerações sobre as LDB de (1961,1971, 1996) vimos a importância de cada uma, porque estabeleceram as bases da educação no Brasil, definindo princípios, objetivos, diretrizes e normas que devem ser seguidos por todos os sistemas educacionais do Brasil.

Ao considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, assegurou o direito à educação de todos os indivíduos, isso reflete também o compromisso com a valorização da diversidade humana e a promoção de uma educação mais inclusiva, que respeite as diferenças individuais e os direitos humanos, principalmente o de ter acesso a educação com qualidade, isso favorece a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 A Constituição de 1988 e os direitos das pessoas com deficiência

A Constituição de 1988, ganhou notoriedade e ficou conhecida como Constituição Cidadã, a constituição trouxe mudanças importantes na forma

como o Estado brasileiro encarava e tratava a questão da igualdade e dos direitos essenciais de todos os brasileiros, independentemente de suas características individuais. Além disso, teve um papel fundamental na promoção da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Em relação às pessoas com deficiência, a Constituição de 1988 estabeleceu importantes avanços que contribuíram para sua inclusão na sociedade, a figura abaixo busca representar estes avanços.

Figura 1 - A Constituição de 1988 e seus avanços na Inclusão de Pcd na Sociedade.



Fonte: Elaborado a partir da Constituição de 1988

A figura apresenta uma visão panorâmica da influência da Constituição Federal para os avanços e garantias constitucionais para a inclusão e a educação de pessoas com deficiência, é a própria constituição que garante a igualdade de direitos a todos, reconhecendo como princípio o respeito à dignidade, além do reconhecimento legal do direito à saúde, à educação, ao trabalho, à acessibilidade, entre outros. Não esquecendo que a Constituição estabelece a obrigação do Estado em promover políticas públicas que garantam a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência na sociedade.

2.3 Legislações da Educação Especial

O olhar, nesse momento, se direciona para as legislações que moldaram a Educação Especial no Brasil garantindo o direito de educação e inclusão da pessoa com deficiência, conhecer as principais leis e dispositivos legais permitirá perceber as contribuições e avanços educacionais para a promoção do acesso ao ensino inclusivo.

Por meio da Figura 2, vemos que o caminho da Educação Especial está sendo construído por meio de várias políticas públicas, norteados pelo pensamento que Educação é direito de todos e que todos os alunos devem acessar de forma igualitária oportunidades educacionais com qualidade.

Figura 2 - Legislações da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelos Autores a partir das legislações

A Declaração de Salamanca é um dos documentos importantes que moldam a Educação Inclusiva, pois enfatiza o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, acessar as escolas regulares. Além disso, reconhece que os ambientes escolares nas suas práticas pedagógicas necessitam adaptar-se para garantir o pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência em todo processo educacional (Salamanca, 1994).

Nesse contexto, convém destacar que a Declaração de Salamanca influenciou a forma como a Educação Especial irá ser abordada no mundo e no Brasil, vários países reformularam suas políticas educacionais visando garantir os princípios da inclusão. É válido apontar que a própria Declaração adota como princípio a educação inclusiva em forma de lei ou políticas.

A relação deste documento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 está principalmente na consonância de seus princípios e objetivos em relação à educação inclusiva, muitos dos princípios e diretrizes estabelecidos na declaração estão refletidos nos dispositivos legais da legislação brasileira. A novidade na LDB de 1996, o que consideramos um avanço também é a Educação Especial aparecendo como uma modalidade de ensino e o reconhecimento da necessidade de oferta do atendimento

educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aborda a Educação Especial e busca garantir que ela seja integrada ao currículo escolar, é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil e reforça os princípios da educação inclusiva, já mencionados pela Declaração de Salamanca e a LDB de 1996.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado em 26 de Junho de 2014 e estabeleceu diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Estabelecido pela lei 13.005/2014 definiu 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas, que servem para guiar a educação brasileira no decênio 2014/2024, uma das metas é universalizar o acesso à educação básica para os alunos alvo da Educação Especial, vemos a inclusão sendo um dos pilares dentro do PNE.

Meta 4 – Educação Inclusiva: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

É interessante observar também que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, buscam proporcionar por meio da educação o desenvolvimento humano nos sistemas de ensino em seus vários níveis e modalidades, inclusive a Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2013).

Observa-se também que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional. Nesse aspecto, importa sublinhar a garantia de matrículas de todos os estudantes com deficiência em classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, investigou-se a evolução histórica do conceito de Educação inclusiva e Educação Especial no Brasil, o objetivo foi identificar e refletir sobre os avanços legais a partir das Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 9394/96 a nova LDB, leis que moldaram e foram norte para ações voltadas para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, sob a ótica do respeito à diversidade e a garantia da educação como direito de todos.

Num primeiro momento, o artigo apresenta os antecedentes históricos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, e discorre sobre as escolas e instituições que surgiram para este público no início do século XX. Desse modo, apontamos os principais acontecimentos e mudanças que ocorreram no panorama da educação nacional, com o intuito de fazer um resgate histórico e político sobre a Educação Especial no país.

A fim de trabalhar, como a Educação Especial era vista no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, buscamos elucidar as principais mudanças nas legislações, inclusive nos termos utilizados para se referir às pessoas com deficiência e a forma como a educação chegaria até elas. Logo, constatamos que o entendimento que se tinha de como ensinar e fazer a pessoa com deficiência aprender impactava diretamente na organização da Educação Especial.

Analizando as legislações brasileiras com foco na inclusão, averiguou-se que o caminho da Educação Especial está sendo construído por meio de várias políticas públicas, que buscam garantir e assegurar às pessoas com deficiência, acesso à educação, a aprendizagem e assim desenvolver-se para a vida em sociedade.

É imprescindível ressaltar que, mesmo respaldado pela legislação, encontramos desafios para a verdadeira implantação de uma educação inclusiva, tais como: barreiras físicas e atitudinais, formação de professores e profissionais da educação, acessibilidade e recursos para alunos com deficiência, dentre outros.

Ao passo que se fecha este trabalho, ainda há muito a ser discutido sobre a temática da inclusão, a exclusão educacional pode ser vista como uma violação dos direitos humanos, a sociedade é diversificada e os alunos devem aprender a conviver com pessoas diferentes desde cedo. A participação educacional ajuda a preparar os alunos para a vida numa sociedade diversificada e globalizada.

Como contribuições futuras, sugere-se realizar estudos de casos de escolas inclusivas no Brasil, exemplos de práticas pedagógicas inclusivas, além disso é válido discutir o papel da sociedade e das famílias na inclusão, em busca da redução do estigma associado a pessoas com necessidades educacionais específicas ou grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 07 de Fevereiro de 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 07 de Fevereiro de 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 5692/71.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 07 de Fevereiro de 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/61.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em Fevereiro de 2024.
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.
- LIMA, P. A. Educação Inclusiva e Igualdade.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- MACHADO, M. C. G; NETTO, M. B. Intelectuais e educação: o debate brasileiro em torno da lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei Nº 4.024 de 1961).** Revista História e Perspectivas. Uberlândia, 2017.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil.** In: Revista Educación y Pedagogía.vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil:** desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação, v. 7, p. 29–44, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em 03 de agosto de 2023.**MIRANDA, A. A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

A ARTICULAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Ester Galter¹

1. INTRODUÇÃO

O mês em que se comemora o Dia Mundial do Autismo², abril, representa um convite à reflexão acerca das práticas pedagógicas de acolhimento, aprendizagem e inclusão, especialmente nos anos iniciais da educação básica, quando se formam as primeiras memórias afetivas e vínculos com o ambiente escolar.

A presença de estudantes com deficiência, em especial com autismo, por um lado, pode gerar experiências que reforçam o sentimento de pertencimento, e isso inclui o sentido para a aprendizagem.

Por outro, podem ocorrer experiências que fragilizam a relação do estudante e de sua família com a escola, os professores e os colegas, e sobretudo com a aprendizagem. O estudante no espectro autista tem direito³ a um ensino

1 Pedagoga e Psicopedagoga. Mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Alzira Leite.

2 O Dia Mundial de Conscientização do Autismo foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 18 de dezembro de 2007, por meio da Resolução A/RES/62/139, com o objetivo de promover a compreensão pública sobre o autismo, combater estigmas e incentivar ações governamentais e sociais voltadas para a inclusão, a pesquisa e a garantia de direitos. A data passou a ser celebrada anualmente em **2 de abril** em todos os países-membros da ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolução A/RES/62/139: World Autism Awareness Day*. Nova York, 2007.

3 A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi instituída pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No campo educacional, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), publicada pelo Ministério da Educação, que orienta a matrícula de todos os estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, assegurando acessibilidade, participação, aprendizagem e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em articulação com o ensino comum. BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 2012.

que ofereça suporte, apoio e as adaptações necessárias para que se desenvolva de maneira integral pedagógica, social e emocionalmente com autonomia ao longo de sua trajetória acadêmica e de vida.

A Educação Inclusiva, à luz das contribuições de Rosita Edler Carvalho (2016) e Enicéia Gonçalves Mendes, (2010), revela-se como um compromisso ético e humano, que convida a escola a reorganizar-se para acolher, ensinar e reconhecer cada estudante em sua singularidade. Trata-se de uma escolha política e pedagógica que rompe com a lógica do ajustar, moldar o aluno ao sistema e afirma que a instituição precisa transformar a sua cultura para garantir acesso, participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, inclusão não é um ato pontual, ou burocrático, mas um movimento contínuo de remover barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas e de construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como riqueza. Fundamentada por currículos flexíveis, metodologias sensíveis e apoios especializados, a Educação Inclusiva assume a responsabilidade de transformar as práticas tradicionais em práticas pedagógicas que visem pertencimento, equidade e desenvolvimento integral. É, portanto, uma expressão concreta de justiça educacional: um caminho que requer coragem, sensibilidade e compromisso com a vida, com a humanidade e com o direito de cada sujeito de aprender, de participar e pertencer, e ser plenamente.

Desse modo, a construção do planejamento ocorre de forma coletiva, e a elaboração das ações pedagógicas, ancoradas em uma visão democrática e humanizada, exige reflexão conjunta entre os participantes — a comunidade escolar e os sujeitos do processo educativo, especialmente os estudantes. A construção de práticas pedagógicas contextualizadas requer a aproximação com a realidade do sujeito e da comunidade escolar, bem como o reconhecimento das múltiplas vozes que a constituem. Assim, criar ações pedagógicas para superar barreiras na relação entre família e escola, articulando o diálogo entre professores, gestores, estudantes e familiares, enriquece o processo de ensino e aprendizagem e favorece o desenvolvimento de uma cultura comunitária sensível, cooperativa e participativa na educação dos estudantes.

Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas envolvem reflexão coletiva e compartilhamento de saberes e vivências. A reflexão envolve o diálogo entre os agentes participantes, (escola e família) que juntos podem contribuir para a construção de pontes e o reforço dos vínculos de corresponsabilidade na formação dos estudantes. Pensar em ações que estreitem a relação, muitas vezes marcadas por culpabilizações, empates, e disputas, encontrar soluções que ultrapassam um diálogo burocrático no acompanhamento escolar, é assumir um compromisso ético e político com a educação transformadora e democrática.

A participação efetiva da família representa o despertar, do pertencimento da comunidade e a valorização das singularidades humanas.

Nesse cenário, instigar o diálogo na escola por meio de ações como a criação de espaços de escuta, reuniões pedagógicas pautadas nas demandas de professores e famílias, rodas de conversa e momentos de convivência fortalece os sentidos da docência, do ensino, da aprendizagem e da construção coletiva de saberes. Ao reconhecer a família como parceira no processo de formação humana, ampliam-se as possibilidades de uma inclusão escolar efetiva. Ancorado em Freire (1996, 2006), que comprehende a educação como um ato político e dialógico, sustentado pela escuta sensível e pela participação de todos os sujeitos, entende-se que o diálogo, visto como encontro entre pessoas que se reconhecem mutuamente e se comprometem com a transformação da realidade, constitui o alicerce de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

É fundamental destacar que, para Carvalho (2019), a educação na perspectiva inclusiva não se limita à presença física do estudante na escola: ela requer a construção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e promova relações de cooperação entre professores, gestores, alunos e famílias. Mendes (2010) acrescenta que a efetivação das políticas de inclusão depende da corresponsabilidade entre escola e família, pois ambas compartilham o compromisso com o desenvolvimento pedagógico e social dos estudantes — especialmente daqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas, que demandam suporte contínuo e acompanhamento atento.

Nogueira (2023) acrescenta que a escuta pedagógica, nesse viés, configura-se como uma prática formativa relacional que possibilita à escola compreender os sujeitos em sua integralidade. A educação Inclusiva, nessa perspectiva, funda-se na sensibilidade e na abertura à alteridade, isto é, no reconhecimento da singularidade do outro, cuja presença convoca e mobiliza um agir igualmente ético e responsável do eu.

Logo, abrir espaços de escuta sensível (René, 1993) e de acolhimento às famílias, criando possibilidades que estimulem a participação efetiva da família e do estudante no processo de aprendizagem, reafirmando o caráter social da educação inclusiva. A partir desse *continuum*, sustentado pela escuta, pelo respeito e pela valorização das diferenças que se tecem as bases de uma prática pedagógica e de uma escola comprometida com o direito de todos os estudantes à aprendizagem

Posto isso, este ensaio propõe a seguinte questão: afinal, de que forma a escola pode envolver as famílias nos processos de aprendizagem, fortalecendo o diálogo e a corresponsabilidade em uma prática educativa colaborativa e inclusiva? Portanto, o estudo visa a apresentar as possibilidades de diálogos

permanentes com os familiares/responsáveis, reconhecendo-os como parceiros no processo de aprendizagem, e ainda, como sujeitos essenciais para a construção de uma educação colaborativa e inclusiva.

2. O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de uma cultura de educação inclusiva perpassa pelo reconhecimento do diálogo como fundamento ético, político e pedagógico. Na perspectiva freiriana, educar é um ato de amor, coragem e humildade, que implica o exercício permanente de ouvir e reconhecer o outro como sujeito histórico de saberes e experiências que enriquecem o processo educativo (Freire, 1996).

Ao defender o diálogo como essência da prática docente, Freire (2006) afirma que o encontro entre educador e educando pautado na confiança, no respeito e na esperança, nessa relação de abertura produz a aprendizagem e se consolida o caráter humanizador da educação. No contexto da inclusão escolar, o diálogo se converte em uma mediação entre os diferentes sujeitos instigando a correspondência entre professores, gestores, estudantes e famílias.

A perspectiva freiriana rompe com o modelo verticalizado de comunicação que tradicionalmente marca a relação entre escola e família. Chamar a família apenas para comunicar falhas, comportamentos inadequados ou dificuldades de aprendizagem mantém uma lógica de poder e controle, em que o saber pedagógico se sobrepõe à experiência familiar. Esse tipo de postura, como observam Mendes (2010) e Carvalho (2019), contribui para o distanciamento e para o sentimento de culpa ou impotência dos familiares, que passam a se colocar na defensiva diante da instituição escolar.

Em contrapartida, uma escola que oferece a escuta sensível e na valorização das vozes familiares constrói uma relação dialógica, baseada na correspondência e na confiança mútua. O diálogo, nesse caso, é entendido como relação dialógica: a escola ensina e aprende com as famílias, compartilhando saberes, angústias, anseios e expectativas e experiências que se complementam no desenvolvimento integral do estudante.

Para Carvalho (2019), a educação inclusiva vai além da presença física do estudante com deficiência no espaço escolar; ela exige a criação de uma cultura institucional que reconheça a diversidade e estabeleça relações de cooperação. Acolher a família é, portanto, reconhecer o seu valor no processo educativo, uma vez que sua convivência cotidiana com o estudante oferece saberes ricos para a compreensão de suas particularidades, comportamentos, potencialidades, interesses e modos de interação.

O diálogo entre escola e família torna-se uma ação pedagógica que amplia a compreensão a respeito do sujeito e sugere a construção de caminhos para a

elaboração de práticas pedagógicas de acordo com suas singularidades. Esse diálogo é, sobretudo, um ponto de partida para uma prática pedagógica crítica que rompe com o paradigma da homogeneização, associado a um convite à convivência e aprendizagem com as diferenças.

Franco (2012) contribui para a discussão ao afirmar que a prática pedagógica se configura como um campo de reflexão e investigação, no qual o professor constrói conhecimento a partir das interações e experiências compartilhadas.

O diálogo com as famílias, portanto, é uma prática pedagógica que pode ser considerada não como um evento isolado, mas como parte integrante da práxis docente reflexiva.

Então, ao escutar os relatos familiares, o professor é levado a reconsiderar o comportamento do estudante em sala de aula e ainda o seu modo de se expressar, comunicar e aprender, o que enriquece as suas ações, em adaptar suas metodologias e compreender o contexto social e emocional do estudante. Essa escuta ativa e investigativa se aproxima da concepção de escuta pedagógica desenvolvida por Nogueira (2023), que comprehende a escuta como princípio formativo, ético e político da ação educativa. Escutar implica, refletir, aprender, ampliar o reportório, conhecer universos desconhecidos, abrir espaço para o novo é sobretudo, reconhecer o outro, e ainda, legitimar sua voz e permitir que ela influencie o espaço da escola, a sala de aula e o modo do professor ensinar e de aprender.

Na mesma direção, Mendes (2010) destaca que as políticas de inclusão escolar só se efetivam quando há colaboração entre todos os atores do processo educativo. A inclusão escolar não se consolida por decretos, mas por relações humanas cotidianas fundamentadas no respeito, empatia, pela escuta e pelo compromisso coletivo com a educação e desenvolvimento humano do estudante. Ao propor a participação das famílias à partir da criação de espaços pedagógicos permanentes de diálogo como rodas de conversa, encontros pedagógicos e projetos colaborativos, a escola ressignifica o papel da família, transformando-a em parceira ativa do processo educativo.

A transformação social, a quebra de paradigma acontece quando a família não é chamada apenas a “resolver problemas”, mas convidada a fazer parte, contribuir com saberes e vivências, a falar a respeito das suas dores, angústias, dificuldades e frustrações, esses saberes, enriquecem o processo de socialização e o desenvolvimento das habilidades emocionais e potencialidades do estudante. O acolhimento das famílias, o convite a participação efetiva, constitui-se como prática pedagógica política e emancipadora de superação do modelo excludente de escola.

Com a valorização dos saberes das famílias e o convite para participar da educação dos seus filhos, a escola reafirma seu compromisso com a formação humana e com a justiça social. Inspirada em Freire (1996, 2006), a escola comprehende que a inclusão escolar não está restrita ao direito legal, mas na atitude constante ética diante da diversidade e uma escolha consciente pela valorização do outro. O diálogo, portanto, é o fio que tece a trama das relações humanas: e é por meio dele que se constroem o respeito, a afetividade, os vínculos, e se reconhecem potencialidades nas deficiências e transforma a realidade escolar e da comunidade em um espaço de pertencimento, valorização e cooperação.

2.1 Tecendo diálogos entre escola e família: a corresponsabilidade na construção de práticas pedagógicas

A efetivação das práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende de uma articulação contínua entre o trabalho docente e a participação ativa das famílias. Conforme aponta Cunha (2014), a inclusão escolar vai além dos muros/ limites da escola, não se realiza apenas na escola; exige, diálogo, compromisso, cooperação e corresponsabilidade, entre áreas como assistência social, saúde, educação e comunidade, tendo em vista o diálogo constante, escuta sensível e sobretudo a valorização dos saberes familiar.

Tendo em vista que, na atualidade, a vida cotidiana tende a cada vez mais o tempo, é escasso, é preciso pensar em possibilidades que torne a participação familiar, prazerosa no processo educativo, refletir a cerca de ações que vise a comunicação contínua e alinhamento entre escola e família tem se tornado um desafio.

A comunicação contínua com o uso de agenda como recurso, permite estabelecer uma comunicação, pontual, entretanto, o registro de atividades, avanços e atividades para casa como a participação das famílias, pode ser um potencial caminho.

A construção de caminhos para uma relação saudável, pode dar início com a quebra de paradigma que a família somente deve ser convocada pra a escola em situações que envolvem problemas, negativas, evitando que os encontros presenciais se limitem a reportes de dificuldades ou fragilidades do estudante no contexto escolar.

De forma complementar, plataformas digitais ou grupos de comunicação facilitam a troca constante de informações, o envio de materiais pedagógicos e o alinhamento de objetivos, com abertura de diálogo acessível, contínuo e documentado.

A abertura de espaços de fala e escuta ativa em rodas de conversas um espaço para que as famílias encontrem um espaço de escuta ativa, compartilhem desafios, experiências, e que possam aprender umas com as outras e assim, encontrar caminhos coletivamente para a inclusão escolar e desenvolvimento dos seus familiares.

Além do espaço coletivo, convidar as famílias para a participação de reuniões pedagógicas reflexivas, realizadas individualmente, permitem que o professor apresente suas observações quanto as habilidades e potencialidades do estudante observadas, de forma sensível, afetiva e descritiva e, em parceria com a família, estabeleça possibilidades concretas para o estudante, reduzindo posturas defensivas e incentivando a cooperação. Reuniões de acompanhamento curtas e periódicas podem facilitar também a participação da família e o alinhamento contínuo quanto ao desenvolvimento e ajustes pedagógicos, evitando que os encontros se tornem reativos ou focados apenas nas dificuldades.

A relação dialógico-colaborativa entre família, escola e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem amplia as possibilidades de efetivação do ensino inclusivo ao sustentar o planejamento coletivo por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI)⁴. Esse instrumento orientador estabelece metas de curto prazo, define responsabilidades e articula ações pedagógicas compartilhadas entre escola e família, além de prever revisões periódicas que asseguram a adequação das ações às necessidades do estudante.

O PEI organiza a construção colaborativa de metodologias e técnicas de ensino, intervenções voltadas ao comportamento, à autorregulação e à socialização, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas no contexto escolar e familiar, fortalecendo uma aprendizagem contínua, sensível e corresponsável. O quadro a seguir sintetiza esses elementos.

Quadro 1 – Planejamento Escola e Família

Aspectos	Palavras-chave / Síntese	Possibilidades de Ação
Articulação escola-família	Cooperação – corresponsabilidade – diálogo – escuta sensível – valorização dos saberes familiares	Instigar a corresponsabilidade e valorizar os saberes familiares.
Tempo e envolvimento familiar	Escazez de tempo – participação prazerosa – alinhamento – corresponsabilidade.	Criar espaços flexíveis e ações breves de engajamento.
Recursos comunicativos	Comunicação contínua – agenda escolar – registro de avanços – acompanhamento familiar.	Utilizar agenda como instrumento de diálogo e acompanhamento.

⁴ O Plano de Ensino Individualizado (PEI) está previsto no artigo 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

Aspectos	Palavras-chave / Síntese	Possibilidades de Ação
Quebra de paradigmas	Superar convocação apenas por problemas – encontros positivos – celebração de conquistas.	Promover encontros propostivos e afetivos.
Tecnologias e comunicação digital	Plataformas digitais – grupos de mensagens – troca de informações – diálogo acessível.	Criar grupos institucionais e compartilhar materiais pedagógicos.
Encontros coletivos	Escuta pedagógica – rodas de conversa – compartilhamento de experiências – construção coletiva.	Organizar rodas de conversa e momentos colaborativos.
Reuniões individuais	Observação sensível – objetivos conjuntos – cooperação – acompanhamento periódico.	Realizar reuniões curtas, afetivas e com definição de objetivos.
Plano de Ensino Individualizado (PEI)	Planejamento coletivo – objetivos de curto prazo – ações conjuntas – revisão periódica.	Elaborar o PEI com participação da família e dos profissionais.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Cunha (2020).

A partir do quadro, observa-se que a inclusão requer uma relação de cooperação e corresponsabilidade, sustentada pelo diálogo contínuo e pela escuta sensível, que reconhecem a família como parceira no processo educativo. As ações destacadas — como o uso de recursos comunicativos, a realização de encontros coletivos e individuais, e o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI) — evidenciam a importância de criar espaços de participação ativa e afetiva, rompendo com a lógica de convocação apenas em situações problemáticas.

Nesse contexto, o fortalecimento dos vínculos entre docentes e familiares emerge como condição essencial para o desenvolvimento integral do estudante e para a construção de práticas inclusivas que dialoguem com as especificidades e potencialidades de cada sujeito.

A partir da elaboração o acompanhamento, a observação e avaliação processual compartilhadas, a troca de registros da rotina, vídeos e observações permite à escola compreender o estudante em sua integralidade, e mensurar o seu progresso, considerando o fortalecimento e participação efetiva do familiar.

Os Indicadores de progresso qualitativos e quantitativos, como participação em encontros, implementação de estratégias em casa e redução de convocações emergenciais, possibilitam acompanhamento e ajustes contínuos das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas em sala de aula, articuladas com as possibilidades do uso de rotinas visuais, histórias sociais, jogos pedagógicos, tarefas, voltadas ao ensino de habilidades sociais podem ser implementados, socializado entre os professores e familiares. A comunicação sensível e cuidadosa nessas trocas, baseada em hipóteses e observações, pode evitar rótulos e julgamentos que possam gerar desconforto e a ativação do mecanismo de defesa e negação.

Nesse viés, a formação contínua do professor é determinante para a efetivação dessas práticas. A escuta ativa, mediação de conflitos, ações pedagógicas inclusivas e ética na relação com famílias fortalece a construção de um ambiente saudável e seguro de convívio e aprendizagem, e construção coletiva de caminhos para uma prática reflexiva e o compartilhamento de responsabilidade, assegurando que as ações escolares sejam, de fato, colaborativas, sensíveis e voltadas para o desenvolvimento integral do estudante e a colaboração dos familiares. Quando a família é reconhecida como parceira, e não apenas como observadora ou corretora de falhas, cria-se um ambiente de confiança, que estimula a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a articulação entre família e escola como ação pedagógica para o acolhimento e as práticas inclusivas voltadas a crianças autistas exige reconhecer que a inclusão não se efetiva apenas pelo cumprimento de legislações ou pela adoção de protocolos institucionais. Ela se concretiza, sobretudo, na convivência cotidiana, no diálogo responsável e na construção de vínculos que reconhecem a criança em sua integralidade.

Ao longo deste estudo, observou-se que a parceria entre educadores, gestores e famílias constitui um eixo estruturante para promover experiências educativas mais sensíveis, dialógicas e coerentes com as necessidades singulares de cada estudante. É nesse encontro de saberes — familiares, escolares e comunitários — que se gestam condições reais para práticas pedagógicas humanizadas, capazes de sustentar processos inclusivos sólidos e transformadores.

Nesse movimento, comprehende-se que o diálogo entre escola e família não é um elemento acessório, mas constitutivo das práticas pedagógicas que conferem sentido à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças. Espaços de fala, de escuta e de convivência ampliam a compreensão sobre cada estudante e fortalecem vínculos que sustentam processos educativos mais humanos, colaborativos e equitativos. Quando as famílias são reconhecidas como parceiras legítimas — e não apenas acionadas em situações de crise, queixas ou para o encaminhamento de problemas — abre-se caminho para a construção de uma cultura escolar que celebra conquistas, compartilha responsabilidades e desenha percursos pedagógicos sensíveis às necessidades e potencialidades de cada sujeito.

Por fim, reafirma-se que as práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva constituem um compromisso permanente: uma escolha contínua e cotidiana que exige coragem para repensar modos de ensinar,

humildade para aprender com o outro e esperança para acreditar que cada desafio, percurso e caminho trilhado pode se converter em possibilidade de aprendizado e transformação.

Ao assumir o diálogo como fundamento e a corresponsabilidade como horizonte ético, a escola reafirma sua vocação humanizadora e se fortalece como espaço de pertencimento, equidade e vida. Que cada prática, cada interação e cada decisão pedagógica reflitam o compromisso com a dignidade humana, garantindo que todos os estudantes especialmente aqueles que demandam adaptações, suporte e acompanhamento mais próximo encontrem na escola um lugar de boniteza, afeto e esperança, onde possam aprender, participar, pertencer e florescer plenamente, de acordo com suas singularidades de ser, aprender e viver.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação.** Porto Alegre: Cadernos ANPED, 1993.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CUNHA, Eugênio da. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** o que dizem os professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NOGUEIRA, Sônia Maria. **Escuta pedagógica e corresponsabilidade educativa.** São Paulo: Cortez, 2023.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CAMINHOS PARA A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES

Macyly de Lima Siqueira Porfirio¹

Maria José Nice Paiva Lima²

Debora Albuquerque Marques³

Marinete Geralda da Silva⁴

Danielly Coutinho de Souza⁵

1. INTRODUÇÃO

Aeducação, enquanto instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e social, encontra-se permanentemente em processo de transformação. A necessidade de adaptar-se às dinâmicas de um mundo altamente globalizado, tecnológico e multifacetado impulsiona repensar as formas tradicionais de ensino, buscando alternativas que promovam uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como uma resposta eficaz às demandas contemporâneas, propondo uma ruptura com modelos pedagógicos excessivamente centrados na transmissão unidirecional de conhecimentos. Em sua essência, essas estratégias colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a atuar ativamente na construção de seu próprio saber, por meio de investigações, debates, resolução de problemas e conexões com a sua realidade de vida.

¹ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: macyly.sociologia@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

³ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: debbyalbukerq@hotmail.com.

⁴ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: marry201233@hotmail.com.

⁵ Especialista em Ensino da Língua Inglesa. SEDUC/AM. E-mail: daniellycoutinho2023@gmail.com.

A adoção de metodologias ativas constitui uma mudança paradigmática que requer, além de inovação pedagógica, um compromisso profundo por parte de todos os atores envolvidos no âmbito escolar. Professores, gestores e estudantes devem estar abertos ao diálogo e à experimentação de novas práticas, articulando teoria e prática de modo a criar ambientes de aprendizagem mais humanizados, motivadores e capazes de desenvolver habilidades que transcendem a simples memorização de conteúdos. Nesse contexto, a implementação dessas metodologias, embora interpretada por muitos como uma inovação recente, na verdade possui raízes históricas que remontam aos movimentos pedagógicos de renovação do final do século XIX e início do século XX, configurando-se como uma evolução de princípios que privilegiam o protagonismo do aluno, a autonomia e o desenvolvimento de competências múltiplas.

Este ensaio propõe, portanto, uma reflexão aprofundada acerca do papel das metodologias ativas na contemporaneidade, destacando sua importância não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um instrumento vital para transformar o paradigma educacional, tornando-o mais alinhado às solicitações de uma sociedade em constante transformação. Dessa forma, busca-se compreender suas potencialidades, desafios e implicações, considerando seu impacto na formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar de forma consciente e responsável frente às complexidades do mundo atual.

No contexto educacional muitos eventos, variáveis e etapas são necessários para o desenvolvimento integral dos estudantes e a avaliação é um dos principais elementos que possibilita ver, rever, planejar e replanejar ações que mude cenários de ensino e conquiste melhores desempenhos acadêmicos. As formas de avaliações são analisadas e percebe-se que existe uma tendência em utilizar o modelo formativo e criterial para aproximar mais a relação professor e estudante e este no seu entendimento de onde e como estou e o que posso conquistar.

Uma das metodologias que estão chegando nas escolas são as metodologias ativas que são consideradas um elemento indispensável para a inovação educacional. Nesse conjunto de metodologias, a gamificação tem recebido muita atenção da comunidade acadêmica e da mídia, destacando suas possibilidades e vantagens como elemento dinâmico dos processos de ensino-aprendizagem, bem como na melhoria da motivação dos alunos.

As metodologias ativas consistem em uma série de estratégias e técnicas que buscam uma aprendizagem eficaz para nossos alunos. Descubra como eles são articulados em sala de aula e quais barreiras de aprendizagem encontram.

O uso de metodologias ativas tem se configurado como alternativa para envolver e estimular os alunos no processo de aprendizagem.

O rendimento escolar no *Centro Educacional de Tempo Integral D. Jorge E. Marskell*, no município de Itacoatiara, Amazonas, Brasil, chama atenção, pois nos

dois primeiros anos de existência da escola (2018 e 2019), quando a mesma tinha 24 e 20 turmas, respectivamente, era mais baixo, já no terceiro ano de seu funcionamento (2021) de existência da unidade de ensino, engloba-se o contexto pandêmico com aulas remotas, com toda as fragilidades de tal modalidade, houve perda no número de turmas nos anos seguintes, sendo 16 turmas (2021) e 18 turmas (2022), houve visivelmente perda na qualidade de aprendizagem, qual se refletiu no retorno da volta as aulas presenciais, inicialmente no sistema híbrido e posteriormente no formato tradicional/normal, no entanto, fomentando docentes a criar um plano de ação com intuito de tentar reaver os danos do período anterior, e elevar o nível de aprendizagem dos mesmos, reajustando assim o rendimento, que é indissociável do nível de qualidade.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas e questionário com professores da dita unidade de ensino, pois são os protagonistas de tal processo, que visa alcançar os alunos. Diante de tal preocupação, a Rede Estadual de ensino, buscou incentivar gestores e docentes para reaver tais danos de aprendizagem, e criar uma rotina adaptativa de retorno de aulas presenciais, qual jovens que nos dois anos (2020 mais 03 meses de 2021) de aulas remotas, perderam ritmo de rotina escolar, não tinham aproximação com livro didático em alguns casos, assim, a pedagoga da unidade de ensino, orientava docentes em criação de mecanismos para viabilizar e fomentar aulas mais interativas, uma vez que a ideia de sucesso na construção do conhecimento, gera mais envolvimento e aprendizagem, tendo como consequência indissociável o aumento do rendimento escolar. E essa mudança satisfatória de rendimento acarretaria destaque ou melhoria inclusive resultados da escola nas avaliações externas. Será aplicado um questionário para os servidores escolares que tem contato direto com os alunos e acatou orientação pedagógica de fomentação de metodologias ativas; serão selecionados trabalhos realizados com alunos da 3^a série do Ensino Médio (2022).

Diante do número de alunos retidos no CETI/Itacoatiara nos anos 2018 e 2019, e do distanciamento de alunos de 1^a e 2^a séries das rotinas de estudos e ambiente escolar, nos anos 2020 e parte de 2021, afastando-os de rotina de estudo, e em alguns casos até do acesso as aulas remotas, por várias circunstâncias socioeconômicas, ressaltadas na pandemia, estes alunos retornaram as salas de aula no ano 2022, com ritmo de estudo e nível de aprendizagem absolutamente atípico, do que seria noutro contexto. Percebo que se faz necessário uma análise sobre mecanismos utilizados por docentes com o intuito de modificar esse déficit de aprendizagem e consequentemente retenção de alunos, uma vez que foram utilizados para a elaboração deste estudo pesquisas bibliográficas em livros e artigos científicos, bem como relato de experiência dos educadores por meio de momentos da observação e suas práticas.

Nesse sentido, evidenciaram-se os seguintes questionamentos, sendo a **pergunta central:** *Quais as dificuldades dos professores em pôr em prática metodologias ativas não apenas dentro de seus planos de aula e ensino, mas de efetiva-los no Centro de Educação Integral D. Jorge E. Marskell, uma vez que tais práticas são satisfatórias para aprendizagem e para elevação do índice de rendimento?*

Entre as perguntas norteadoras, destacam-se: De que forma foi fomentada a necessidade de práticas exitosas e ativas como ferramenta de apoio, para o desenvolvimento da aprendizagem?

- Qual a concepção e aplicação de metodologias ativas pelos professores visando mudar o rendimento escolar no CETI/Itacoatiara?

- Quais as dificuldades na implementação de metodologias ativas no ambiente escolar? Quais os elementos norteadores utilizados para viabilizar tais práticas?

- Quais ações pedagógicas foram tomadas para mudar o rendimento escolar no CETI/Itacoatiara?

- De que forma foi fomentada a necessidade de práticas exitosas e ativas como ferramenta de apoio, para o desenvolvimento da aprendizagem?

- Quais as dificuldades na implementação de metodologias ativas no ambiente escolar?

- Quais os elementos norteadores utilizados para viabilizar tais práticas?

Contudo, a fim de buscar respostas para os problemas evidenciados, o **objetivo da geral** pesquisa foi de analisar as dificuldades, as perspectivas e anseios que as escolas públicas passam para desenvolverem as atividades em tempo integral a inclusão de metodologias ativas como estratégias no processos ensino- aprendizagem

Na sequência, os **objetivos específicos** são assim descritos:

- Descrever as modalidades proximais de metodologias ativas trabalhadas pelos professores.

- Identificar outros recursos que conectam-se com as metodologias ativas.

- Descrever como se dá o trabalho com metodologias ativas em diferentes disciplinas.

- Diagnosticar e sistematizar os motivos que viabilizam a execução ou não do desenvolvimento do trabalho dos professores, na implementação de metodologias ativas e práticas exitosas.

- Realizar pesquisa bibliográfica para levantamento histórico a acerca da importância da implementação da modalidade da educação em escolas de tempo integral, sua função social no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e fomentadora de equidade, será realizada pesquisa, através de entrevista, levantamento de dados, junto a Assessora de Gestão e Secretário Escolar, para números precisos de alunos evadidos.

- Buscar por fatores que gerem o possível desinteresse e ausência de motivação de alunos finalistas das terceiras séries, gerando baixo rendimento escolar no primeiro semestre. Será feita uma análise sobre metodologias ativas empregadas na escola, nas turmas finalistas, com intuito de resgate de rendimento.

- Averiguar se existe compartilhamento de ações entre docentes, bem como suporte pedagógico e estrutural para viabilizar aplicabilidade das práticas propostas por docentes.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou que são muitas as dificuldades que as escolas públicas enfrentam para implantarem metodologias ativas no contexto da educação pública e integral. A modalidade em questão vem sendo um desafio na sociedade brasileira desde seu surgimento, suas primeiras referências e sua finalidade e objetivo propostos, desafio que já passou por várias transformações modeladoras com intuito de melhorar demanda e objetivos, na rede estadual de educação do Amazonas não foi diferente. Ensino Médio, sem medir esforços a rede de ensino, conseguiu sensibilizar profissionais da escola, todo corpo docente em atingir tais metas. No entanto, citando como exemplo o Centro de Educação Integral Dom Jorge E. Marskell, que no ano de 2022 tinha 06 turmas de 3^a série atendendo em aulas presenciais durante todo o ano letivo, em regime presencial, funcionando e com frequência bastante precária, comparando o número de alunos matriculados ao aos que frequentam, resultados de fatores socioeconômicos, juntamente ao grande desinteresse. A ideia que se tem é que com a intervenção de novas práticas, surja um interesse maior em estar presente no espaço escolar e melhore a assimilação de conteúdos que altere o grau de criticidade e formação cidadã, e enfrentar no que atinge a parte pedagógica do problema, que é a questão da diminuição da retenção e um resgate do rendimento, atingindo assim, os índices propostos pela rede estadual de ensino e pelo governo federal.

Uma vez diagnosticados os fatores que dificultam ações permanentes ou em maior frequência, de práticas exitosas, através da aplicabilidade de metodologias ativas no CETI/Itacoatiara, uma vez que comprovadamente tais práticas favorecem o crescimento de rendimento escolar bimestral e diminuição de retenção de alunos finalistas. Fazendo um comparativo dos anos letivos 2018 e 2019 com os anos letivos 2021 e 2022. Uma vez sistematizados tais problemas, talvez seja possível suscitar ações remediáveis niveladas e compartilhadas por docentes, fortalecendo uma rotina de atividades mais prazerosas e eficaz para os alunos.

Tal análise terá uma contribuição positiva, promovendo um alinhamento entre docentes, resultando melhor índice de aprendizagem e consequentemente, na formação integral proposta pelo MEC, visando atingir uma educação

fomentadora na construção de promoção de uma sociedade equitativa. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de propor uma temática a fim de redefinir o fazer educacional, por meio do tempo, dos espaços, metodologias e procedimentos educativos diferenciados, por meio de uma Educação Integral, que atenda o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos de forma global. Sendo assim, o referido trabalho faz uma contextualização histórica da Educação Integral no Brasil, pautada nos pensamentos de Anísio Teixeira, qual ressaltava em seus ideais que a educação deve ser pautada em uma perspectiva inovadora, que busca autonomia do professor e do aluno, onde se extinguiria uma aprendizagem isolada, atrelada a um processo integral que liga constitutivamente aluno, professor, experiência e conhecimento (Chave, 2002, p. 49) e do norte americano John Dewey com suas concepções sobre a Escola Nova, ressaltando que a educação só tem importância quando serve para resolução de problemas reais. Que sua função social da escola é desenvolver práticas conjuntas que promovam cooperação, pois o pensamento não existe separado da ação.

Entre as hipóteses, destacam-se:

- Dentre as ações tomadas para aumento do rendimento escolar no CETI D. Jorge E. Marskell, a adoção de medidas que envolvesse alunos e professores num processo de busca e resgate foi orientação da noutrora (2020-2022), pedagoga da escola. Visando elevar o nível de aprendizagem dos alunos, principalmente das terceiras séries.

Possivelmente nessas demandas existe professores que resistem na aceitação pela questão de organização do tempo semanal de aula, com apenas uma aula. Cujo tem que comprimir o tempo em várias ações que gerem nota. Tal resistência pode ser mais comum em sociologia, filosofia, artes, dentre outras. Outra suposição pode ser atribuída a escassez de materiais multimídia, ou insuficiência destes, desfavorecendo professores na hora do agendamento para busca uso dos mesmos.

- Dificuldades também pode ser encontrada na viabilidade de espaço/tempo mais o desafio de aceitação e/ou apoio da gestora da unidade escolar, que pode mostrar resistência em aceitação diante de algumas solicitações. Por vezes, existem situações que criam expectativas no professor e não sente apoio e reciprocidade da gestão escolar. Quanto ao elemento norteador são instruções normativas passadas pela rede estadual de ensino e transferidas para a Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara, induzindo tal missão a pedagogos escolares.

Para melhor entendimento, o roteiro da dissertação constitui-se das seguintes etapas:

- Introdução: abarcou-se nesta seção, a problemática de pesquisa, problema, objetivos, justificativa e hipóteses;
- O capítulo um apresenta a fundamentação teórica com aportes aos autores que abordam o tema alfabetização e letramento;
- O capítulo dois refere-se à metodologia de pesquisa, definindo seu *design*, tipologia da pesquisa, instrumentos de coleta de dados;
- O Capítulo três descreve a coleta e interpretação dos dados além da discussão dos mesmos;
- Posteriormente, a conclusão, recomendações, bibliografia e apêndices.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas focam a aprendizagem na experiência do aluno: Montessori, PBL, service-learning, gamificação... Essas pedagogias motivam o aluno a buscar informações, pensar em soluções para problemas reais e superar desafios porque enxergam o significado prático do que aprendem.

Embora pensemos que as metodologias ativas sejam uma prática educativa relativamente recente, tal não é o caso. Já no final do século XIX e início do século XX, começou-se a falar de um movimento de renovação – tanto pedagógico como educacional – que foi denominado Educação Nova. Seu objetivo? O compromisso com um novo estilo de ensino que fizesse do aluno o protagonista do seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, outra de suas marcas registradas foi sua predisposição para rejeitar processos rotineiros em favor de um espírito muito mais crítico.

O ensino baseado em metodologias ativas posiciona o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências específicas alinhadas à disciplina estudada. Diferentemente dos modelos tradicionais, essas estratégias pedagógicas não consideram a aprendizagem como um ato meramente receptivo, mas sim como um processo dinâmico, no qual o estudante constrói o conhecimento de forma ativa, interagindo com o conteúdo e com seus pares no ambiente educacional. Conforme destacam Pereira e Silva (2018), o uso de metodologias ativas fortalece a autonomia discente, estimula a resolução de problemas e fomenta o pensamento crítico, habilidades fundamentais para a formação acadêmica e profissional. Nesse contexto, abordagens como a sala de aula invertida tornam-se essenciais para transformar o ensino em uma experiência mais interativa, conectada às demandas contemporâneas.

Sob a ótica da psicologia cognitiva, a aprendizagem ocorre por meio da ativação de redes semânticas, estruturas associativas que organizam o conhecimento na memória. Esse modelo teórico aponta que novas informações

são integradas a conhecimentos prévios, facilitando a retenção e a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. No entanto, a forma como essas conexões são estabelecidas impacta diretamente a capacidade do aluno de utilizar as informações para solucionar problemas e interpretar situações de maneira crítica e contextualizada. Segundo Moran e Bacich (2018), a aprendizagem significativa depende não apenas do conteúdo transmitido, mas também da forma como ele é apresentado, dessa maneira, o processo educacional deve ser compreendido como uma experiência contínua e progressiva, que vai além da mera absorção de dados e se configura como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

As metodologias ativas fazem uso da problematização. Para Vasconcellos (2007) esta problemática vem servir de núcleo para a metodologia de trabalho aplicada em sala de aula. Sendo assimiladas de forma adequadas, as perguntas proporcionarão diretrizes para que, de forma significativa, o processo de construção de conhecimento por parte do estudante, tenha um elemento mobilizador para esse processo construtivo.

A problematização diante das metodologias ativas serve como estratégia de ensino, tendo a finalidade de buscar estimular a motivação do estudante, visto que a partir do momento que surge o problema, ele irá se preparar para examiná-lo, buscando em sua história os meios necessários para transformar suas descobertas, para serem aplicadas na problematização, com o propósito de resolver os impasses, estabelecendo o seu próprio desenvolvimento. E, por meio da constatação da importância desse novo processo de ensino, como um instrumento de grande utilidade na ampliação de possibilidades e caminhos, permitindo maior liberdade e autonomia na realização de escolhas e, principalmente, nas tomadas de decisões.

Uma Metodologia Ativa é um processo interativo baseado em professor-aluno, aluno-aluno, material didático aluno-aluno e comunicação aluno-mídia, que potencializa o envolvimento responsável destes últimos e leva à satisfação e enriquecimento de professores e alunos (COSTA, 2023, p. 12)

Na maioria das metodologias ativas, os alunos desempenham um papel diferente; Ele não é mais apenas um receptor de informações que assiste às aulas e faz o que lhe é pedido. Os alunos são capacitados pelo professor a passar de um papel passivo nas aulas para um papel muito mais ativo, em que os alunos passam a descobrir, processar, aplicar e, sobretudo, criar, passando de uma concepção de informação ou aprendizagem a ser prosumidores deste processo.

Tudo isto se deve em grande parte ao trabalho imensurável dos professores que concebem e aplicam diferentes atividades nas quais os alunos se envolvem na sua própria aprendizagem e na dos seus colegas. Para isso, existem atividades

como, por exemplo, gerar debates, resolver problemas reais próximos da sua realidade, apresentar conclusões e produtos a outras pessoas ou trabalhar em equipa com outros colegas.

Existem várias metodologias que têm em conta estes eixos que referimos, mas normalmente cada uma delas centra ou enfatiza aspectos muito diferentes, por isso devemos conhecer muito bem tanto a nossa realidade como a dos nossos alunos, bem como as nossas próprias capacidades. selecione se deseja aplicar um ou outro ou vários ao mesmo tempo.

Um segundo elemento que fundamenta o uso de metodologias ativas de ensino é que a aprendizagem autodirigida, ou seja, o desenvolvimento de competências metacognitivas, promove uma aprendizagem melhor e maior. Trata-se de promover competências que permitam ao aluno julgar a dificuldade dos problemas, detectar se compreendeu um texto, saber quando utilizar estratégias alternativas para compreender a documentação e saber avaliar a sua progressão na aquisição de conhecimentos (Brunning et al 1995) . Durante a aprendizagem autodirigida, os alunos trabalham em equipe, discutem, argumentam e avaliam constantemente o que aprendem. As metodologias ativas utilizam estratégias para apoiar esse processo.

Finalmente, estas metodologias enfatizam que o ensino deve ocorrer no contexto de problemas do mundo real ou da prática profissional. As situações deverão ser apresentadas o mais próximo possível do contexto profissional em que o aluno irá desenvolver-se no futuro. A contextualização do ensino promove uma atitude positiva dos alunos face à aprendizagem e à sua motivação, o que é essencial para uma aprendizagem com compreensão. Também permite ao aluno enfrentar problemas reais, com nível de dificuldade e complexidade semelhantes aos que serão encontrados na prática profissional.

A adoção das metodologias ativas no ensino não apenas favorece o aprendizado centrado no aluno, mas também possibilita uma formação alinhada às exigências do mundo real e da prática profissional. Essas metodologias promovem um ambiente no qual o estudante é desafiado a enfrentar problemas similares aos que encontrará no futuro, desenvolvendo assim habilidades essenciais para sua atuação profissional. De acordo com Pereira e Silva (2018), “as metodologias ativas proporcionam um aprendizado dinâmico, permitindo que o aluno se envolva diretamente na resolução de problemas e na construção do conhecimento” (p. 65). Dessa forma, a contextualização do ensino torna-se um fator fundamental para garantir a motivação do estudante, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado à sua realidade.

Esses princípios educacionais comuns às metodologias ativas de ensino levam a apresentar uma série de componentes nos quais o aluno enfrenta

problemas que devem ser estruturados e se esforça, com a ajuda do professor, para encontrar soluções significativas. Esses componentes podem ser sintetizados da seguinte forma (COSTA, 2021, p. 12):

As metodologias ativas têm ganhado atenção significativa nos últimos anos como forma de aprimorar as experiências de ensino e aprendizagem. O termo metodologias ativas, refere-se a estratégias de ensino que envolvem os alunos em atividades que exigem resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e aplicação prática do conhecimento.

Já as mídias digitais abrangem ferramentas como plataformas de redes sociais, salas de aula digitais, software de simulação e plataformas de *e-learning*, entre outras (VALENTE *et al.*, 2017).

As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa com grande potencial para a tender as demandas e desafios da educação atual [...] defende-se que as mesmas se oferecem como um complemento no campo pedagógicos ao proporcionar a todos os alunos a competência de caminharem de forma autônoma por essa realidade” (DARÓS; FAUSTO , 2018, p. 12)

As *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), ressalta que quando desenvolvemos a aprendizagem com o aluno como protagonista do ensino, o professor passa a ser orientador, sendo aquele que:

... deve direcionar a aprendizagem; lidar com a diversidade dos alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 140).

Quando as metodologias ativas e as mídias digitais são integradas de forma eficaz, complementam-se e criam um ambiente de aprendizagem poderoso. A combinação da abordagem centrada no estudante com as metodologias ativas e dos recursos interativos das mídias digitais permite que os estudantes construam conhecimentoativamente e se envolvam em experiências de aprendizagem significativas (MORAN, 2015).

As metodologias ativas consistem em possibilidades pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por investigação, por descoberta ou resolução de problemas. Criando situações de aprendizagem cujo aprendizes possam pensar, fazer coisas e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos abordados nas atividades que realizam, além de desenvolverem a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, interagirem com professores e colegas e estudar valores e atitudes pessoais. (ASSUNÇÃO; SILVA, 2020, p. 3).

Já a metodologia ativa tem como ponto forte a sua abertura para o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem. Essa característica proporciona uma abordagem mais interativa e centrada no estudante em comparação às formas tradicionais de ensino baseadas em aulas expositivas. Este envolvimento facilita uma compreensão mais profunda e a retenção do conhecimento, à medida que os estudantes constroemativamente o significado através das suas próprias explorações e experiências (SANTOS DE SOUZA, 2020).

Para Bacich; Moran (2018), essas metodologias enfatizam que o ensino deve ocorrer no contexto dos problemas do mundo real e da prática profissional. Se tiver que apresentar situações no pior ambiente possível no contexto profissional em que o aluno se desenvolverá no futuro. A contextualização da educação promoveu a atitude positiva dos alunos em aprender e motivar-se, fundamental para aprender com compreensão. Também permite ao aluno enfrentar problemas reais, com um nível de dificuldade e complexidade semelhantes aos encontrados na prática profissional.

Para Freire (2005), esta metodologia consiste em uma concepção educativa capaz de criar estímulos nos processos construtivos de ação-reflexão-ação, onde o estudante adquire uma postura ativa no que se refere ao seu aprendizado diante de uma situação prática de experiências, através de situações-problema.

Freire (2005), afirma que deve haver uma concepção educativa capaz de criar estímulos nos processos construtivos de ação-reflexão-ação, onde o estudante adquire uma postura ativa no que se refere ao seu aprendizado diante de uma situação prática de experiências, através de situações-problema.

Além disso, complementa Santos de Souza (2020) que as metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento de competências essenciais como resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe. Ao deparar com situações do mundo real o estudante é levado a pensar de forma independente, a articular de forma mais eficiente e a colaborar com os colegas. Essas habilidades são altamente relevantes no mercado de trabalho em rápida mudança de hoje e preparam os estudante para o mundo profissional.

No entanto é importante ressaltar um contraponto nas indicações de Moran (2015), como elementos de atenção na aplicação das metodologias ativas. Um desafio significativo é o tempo e o esforço necessários para planejar e implementar estas metodologias de forma eficaz, observando o alinhamento dos resultados de aprendizagem, atividades e avaliações. Além disso, a criação de oportunidades de aprendizagem ativa pode exigir recursos adicionais, como: materiais, visitas de campo ou tecnologias, e isso pode representar dificuldades para escola.

Estas são as 10 principais características das metodologias ativas:

- O aluno é o protagonista do processo de aprendizagem. A educação não enfatiza o conhecimento que o professor possui e transmite, mas sim a experiência do aluno.

- A experiência é fonte de aprendizagem graças à curiosidade, ao erro e às descobertas.

- As perguntas importam mais do que as respostas. O objetivo do professor não é transmitir um bloco de conteúdo finalizado, mas sim ensinar o aluno a fazer boas perguntas e buscar as respostas.

- Método globalizado. Vários assuntos são integrados para responder a uma pergunta.

- Aprendizagem significativa. As metodologias ativas conectam-se com a vida, conhecimentos prévios e interesses do aluno.

- Pensamento crítico. Ao se depararem com problemas, os alunos desenvolvem rotinas de pensamento para buscar novas alternativas e aplicar os conhecimentos que conhecem.

- Competências. Além dos conhecimentos teóricos, adquirem-se competências e atitudes porque em situações práticas e cooperativas se aprende a “saber fazer” e “saber ser”.

- Inteligências multiplas. As metodologias ativas permitem o desenvolvimento de competências além da inteligência lógica ou linguística porque propõem diferentes formas de aprendizagem.

- Motivação. O aluno se diverte, é desafiado ao se deparar com problemas e descobre o significado do que aprende.

- Avaliação voltada ao processo de aprendizagem e não à memorização de conteúdos. Para isso, são propostos métodos de autoavaliação, como um portfólio escrito pelo próprio aluno.

Essas características foram consolidadas nas últimas décadas, mas metodologias ativas vêm se desenvolvendo há três séculos. Se você tem interesse em entender a origem dessa pedagogia, recomendamos este artigo. E, a seguir, mostramos como implementar esses princípios em sala de aula.

As metodologias ativas representam um modelo de ensino inovador que coloca o estudante como agente principal da construção do conhecimento, enfatizando a importância da experiência e da participação ativa no aprendizado. Em oposição ao ensino tradicional, essas metodologias priorizam a contextualização dos conteúdos e a aplicação prática dos conceitos estudados, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. Como afirmam Silva, Vieira e Alves (2022), “as metodologias ativas proporcionam um ensino dinâmico, promovendo a

autonomia e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem” (p. 5). Dessa forma, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e estimular o pensamento crítico, essas metodologias favorecem uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Além disso, a aplicação de metodologias ativas incentiva o desenvolvimento de múltiplas competências, incluindo a capacidade de solucionar problemas e tomar decisões com base em situações reais. A aprendizagem se torna mais envolvente quando o estudante é desafiado a refletir e a explorar diferentes caminhos para alcançar um objetivo, promovendo maior motivação e conexão com a realidade. Segundo Silva, Vieira e Alves (2022), “o rompimento com o modelo tradicional e a adoção de práticas mais dinâmicas são fundamentais para estimular o interesse e a participação ativa dos alunos no processo educacional” (p. 7). Assim, ao substituir a memorização mecânica por métodos que valorizam a interação e a experimentação, as metodologias ativas contribuem para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais.

3. CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre o percurso delineado por esta análise acerca das metodologias ativas, torna-se evidente que sua implementação representa mais do que uma simples inovação pedagógica; ela configura uma verdadeira transformação cultural no âmbito educacional. Essas estratégias, fundamentadas na participação ativa do estudante, na contextualização do conteúdo e na valorização do protagonismo juvenil, propiciam uma aprendizagem mais significativa, autônoma e alinhada às exigências de uma sociedade em constante mutação. Ao promover ambientes de ensino que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas complexos, as metodologias ativas revelam-se instrumentos essenciais para formar cidadãos capazes de atuar de maneira ética, reflexiva e propositiva frente aos desafios contemporâneos.

Entretanto, essa mudança de paradigma exige uma sensibilização profunda e um compromisso genuíno de todos os agentes educativos. Professores, gestores e estudantes precisam estar abertos à inovação, à formação continuada e ao desenvolvimento de uma cultura de interação e cooperação. Além disso, é imprescindível que as instituições de ensino invistam em infraestrutura adequada, recursos pedagógicos diversificados e em uma gestão que valorize a autonomia docente e o protagonismo do aluno. Somente assim, a efetivação de uma educação mais democrática, inclusiva e capaz de promover a equidade social será possível.

Reconhecendo suas potencialidades e limitações, é fundamental que a sociedade como um todo compreenda que as metodologias ativas não representam

apenas uma tendência momentânea, mas um avanço necessário para fortalecer os princípios de uma educação humanizada e transformadora. Nesse sentido, incentivar a cultura de inovação pedagógica se mostra uma responsabilidade coletiva, cuja recompensa é uma formação mais completa, crítica e preparada para enfrentar as demandas de um mundo plural e desafiador. Assim, ao abraçar essas práticas, caminhamos rumo a uma educação que valorize, acima de tudo, a dignidade, a criatividade e a esperança de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipadora

REFERÊNCIAS

- MARQUES, Cristina P.C. **Computador e Ensino:** uma aplicação à língua portuguesa. 2. ed. São Paulo - SP: Ática, 2000.
- MASSETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MINAYO, Maria C. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Jul./Set. 1993.
- PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004>. Acesso em: 25 jun 2023.
- PEREIRA, Liandra; FIETZ, Edina Elisangela Zellmer; MILDE, Alessandro. Percepções docentes sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior. **Anais do VII SINGEP** – São Paulo – SP – Brasil – 22 e 23/10/2018.
- SILVA, Alzira Karla Araújo da. **A sociedade da informação e o acesso à educação:** uma interface necessária a caminho da cidadania. Universidade Federal da Paraíba, 2001.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Juliana Santos do Carmo²

Tânia Maria Portugal da Silva³

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado crescente atenção em estudos acadêmicos e políticas públicas nas últimas décadas (Nunes *et al.*, 2013). No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse debate assume um caráter desafiador devido às especificidades dessa modalidade de ensino, que atende estudantes com perfis heterogêneos, necessidades diversas e trajetórias interrompidas (Silva *et al.*, 2012). Embora o princípio da educação inclusiva esteja presente em documentos normativos nacionais e internacionais, a efetivação de práticas inclusivas para pessoas com TEA na EJA permanece limitada, refletindo lacunas significativas no âmbito da formação docente, do desenvolvimento de recursos pedagógicos adequados e da estruturação de ambientes educacionais acessíveis.

-
- 1 Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.
 - 2 Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Licenciada em Ciências Contábeis (UNEB), Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0458-8847> - E-mail: julivida1000@outlook.com.
 - 3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação (FACED-UFBA); Analista Universitária atuando na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD/UNEB; Professora Universitária atuando no Departamento de Educação - Campus I e DMCE XXV/UNEB. – Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5925-7385> - E-mail: tmsilva@uneb.br.

A literatura aponta que estudantes com TEA apresentam um conjunto diverso de características que variam em intensidade, incluindo dificuldades de comunicação, interação social e flexibilidade comportamental (Lima *et al.*, 2016). Esses fatores demandam abordagens pedagógicas individualizadas e estratégias específicas para promover a aprendizagem e a permanência no ambiente escolar. No entanto, no contexto da EJA, a ausência de materiais adaptados, o número reduzido de pesquisas focadas nessa temática e a falta de políticas direcionadas agravam as barreiras à inclusão. Essa realidade destaca a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas, currículos e estratégias de suporte voltados para atender às demandas dessa população em um ambiente que, historicamente, já enfrenta desafios estruturais (Faria *et al.*, 2018).

Paralelamente, observa-se que a inclusão de pessoas com TEA na EJA não apenas beneficia os próprios estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente sobre a diversidade. Ao promover a convivência entre diferentes grupos sociais e culturais, o espaço da EJA pode se consolidar como um território para o exercício da cidadania e da inclusão efetiva. Entretanto, alcançar tais objetivos requer investimentos consistentes na formação de professores, na sensibilização da comunidade escolar e na formulação de políticas públicas que assegurem a igualdade de oportunidades educacionais para todos os indivíduos.

Diante desse contexto, estudar a inclusão de pessoas com TEA na EJA é essencial para ampliar o conhecimento sobre as necessidades específicas desse grupo e para contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Além disso, o aprofundamento sobre esse tema pode subsidiar ações que busquem reduzir desigualdades e assegurar o cumprimento dos direitos educacionais, estabelecidos pelo arcabouço jurídico vigente, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades envolvidos na inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, serão discutidos aspectos teóricos, políticos e pedagógicos, além de apontadas estratégias que podem contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e efetivas nesse contexto.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica, utilizando como fonte de dados artigos científicos, livros, dissertações e outros materiais relevantes disponíveis na literatura acadêmica. A pesquisa foi

conduzida em bases de dados reconhecidas, tais como Scielo, PubMed, ERIC e Google Scholar, priorizando estudos publicados nas últimas duas décadas, com o intuito de assegurar a atualidade e a relevância dos dados analisados. Os critérios de seleção incluiram publicações que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como textos que discutem práticas inclusivas e políticas públicas relacionadas à educação especial. A análise foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, buscando identificar, descrever e sintetizar as principais contribuições e lacunas presentes na literatura.

A revisão bibliográfica permitiu a triangulação de informações provenientes de diferentes fontes, possibilitando uma compreensão mais abrangente sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de pessoas com TEA na EJA. Para a organização dos dados, os textos selecionados foram classificados em categorias temáticas, como formação docente, estratégias pedagógicas inclusivas, políticas públicas e barreiras estruturais. Essa sistematização facilitou a identificação de padrões, divergências e perspectivas teóricas no campo, além de subsidiar a discussão dos achados com base em evidências científicas. Assim, a metodologia adotada garante a validade e a confiabilidade das análises realizadas, contribuindo para o embasamento das conclusões e recomendações apresentadas ao final do estudo.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Aspectos Conceituais e Características do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Reconhecido como um espectro, o TEA abrange uma ampla gama de manifestações, que podem variar significativamente em intensidade e forma entre os indivíduos (Onzi e Gome, 2015). As primeiras referências ao autismo datam do início do século XX (Fleischer, 2012), mas foi apenas com a ampliação das pesquisas nas últimas décadas que se consolidou o entendimento atual, baseado em critérios diagnósticos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Entre as características mais comuns associadas ao TEA, destacam-se as dificuldades na comunicação verbal e não verbal, que podem variar desde atrasos na fala até a ausência total de linguagem funcional. Algumas pessoas com TEA utilizam formas alternativas de comunicação, como dispositivos

tecnológicos ou sistemas de comunicação por figuras. No campo da interação social, é comum a presença de dificuldades em estabelecer vínculos, compreender normas sociais implícitas ou interpretar expressões faciais e emoções alheias. Essas particularidades podem impactar significativamente a participação em contextos coletivos, como a escola.

Outro aspecto marcante do TEA é a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, que podem incluir a adesão a rotinas rígidas, movimentos estereotipados ou fascinação por temas específicos. Embora essas características possam ser desafiadoras no ambiente educacional, é importante reconhecer que muitos desses interesses podem ser aproveitados como ponto de partida para o engajamento e a aprendizagem. Além disso, o TEA frequentemente está associado a condições comórbidas, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade e dificuldades sensoriais, que podem exigir abordagens pedagógicas diferenciadas (Hora e Neto, 2023).

A etiologia do TEA é complexa e multifatorial, envolvendo fatores genéticos e ambientais. Estudos indicam que não há uma única causa para o transtorno, mas sim uma interação entre predisposições genéticas e exposições ambientais durante o período pré-natal e os primeiros anos de vida. Essa complexidade contribui para a variabilidade na apresentação do transtorno e exige que as intervenções sejam individualizadas, respeitando as necessidades e características de cada pessoa.

No contexto educacional, as pessoas com TEA apresentam potencial para aprender e se desenvolver, desde que recebam suporte adequado. Estratégias que favorecem a estruturação do ambiente, o uso de recursos visuais e a previsibilidade são particularmente eficazes para minimizar os desafios enfrentados. A compreensão e a aceitação das características do TEA são fundamentais para promover um ambiente educacional inclusivo, no qual as diferenças sejam valorizadas e consideradas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (Schimidt *et al.*, 2016).

Nesse sentido, o reconhecimento do TEA como um espectro implica a necessidade de superar visões homogêneas e reducionistas sobre o transtorno. Cada indivíduo possui um conjunto único de habilidades, desafios e perspectivas, o que reforça a importância de uma abordagem educacional centrada no aluno. Essa visão holística permite não apenas atender às demandas específicas, mas também promover a autonomia, a socialização e a inserção dos estudantes em diferentes contextos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, que se apresenta como um espaço significativo para o exercício da inclusão e da cidadania.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos: Histórico, Contexto e Desafios

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui raízes históricas profundas, relacionadas à luta por alfabetização e inclusão social no Brasil. Seu surgimento remonta ao início do século XX, quando movimentos voltados à alfabetização de adultos começaram a se consolidar. Entre os marcos históricos, destaca-se o trabalho de Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora enfatizava a alfabetização como um instrumento de conscientização e transformação social. A EJA foi concebida como uma modalidade que atende indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade regular, configurando-se como uma ferramenta essencial para reduzir as desigualdades educacionais e promover a cidadania (Beleza e Nogueira, 2020).

No contexto atual, a EJA apresenta características singulares, com uma heterogeneidade de perfis entre seus estudantes. Muitos dos matriculados são trabalhadores que buscam qualificação profissional, enquanto outros enfrentam desafios sociais, como a reintegração escolar após longos períodos de evasão. A modalidade também acolhe populações historicamente marginalizadas, como pessoas privadas de liberdade, migrantes e indivíduos com deficiência, configurando-se como um espaço inclusivo e plural. Entretanto, apesar de sua relevância, a EJA ainda enfrenta desafios estruturais significativos, como altas taxas de evasão, insuficiência de recursos pedagógicos e descontinuidade de políticas públicas específicas.

A falta de valorização da EJA em políticas educacionais reflete-se na precarização das condições de ensino e na ausência de materiais didáticos adaptados à realidade dos estudantes. Em muitas localidades, a modalidade é oferecida de forma fragmentada, com currículos inadequados às demandas e interesses dos alunos. A falta de formação específica para professores que atuam na EJA também é um entrave, uma vez que esses profissionais precisam lidar com um público diverso, que apresenta necessidades e expectativas distintas das encontradas na educação regular (Böes *et al.*, 2023).

Assim, um dos maiores desafios da EJA é a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a vivência e os saberes prévios dos estudantes. A abordagem tradicional, baseada em conteúdos descontextualizados, não atende às necessidades de um público que valoriza o conhecimento aplicado ao cotidiano. Nesse sentido, a pedagogia de projetos e metodologias ativas têm se mostrado promissoras, pois incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo a aprendizagem significativa e a valorização de suas experiências. Contudo, essas abordagens demandam investimento em formação docente e infraestrutura escolar adequada, que muitas vezes estão ausentes no contexto da EJA.

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na EJA representa outro desafio importante. Embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão garantam o direito à educação para todos, a implementação efetiva de práticas inclusivas ainda é limitada. A falta de recursos pedagógicos acessíveis, a ausência de apoio especializado e a escassez de estratégias adaptadas dificultam a participação plena desses estudantes. Além disso, a sensibilização da comunidade escolar e a superação de preconceitos são fundamentais para que a inclusão seja de fato uma realidade na EJA (Nunes *et al.*, 2013).

A despeito de suas dificuldades, a EJA continua a desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão social e no fortalecimento da cidadania. É um espaço que oferece oportunidades para indivíduos que, de outra forma, estariam excluídos do sistema educacional e de suas possibilidades de ascensão social. Para que a modalidade atinja todo o seu potencial, é necessário um esforço coletivo envolvendo gestores, professores, estudantes e a sociedade em geral, visando à superação de barreiras estruturais e a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

3.3 Inclusão de Pessoas com TEA na EJA: Barreiras e Oportunidades

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um conjunto de barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que dificultam o acesso e a permanência desses indivíduos na modalidade. Uma das principais dificuldades é a ausência de políticas públicas específicas voltadas à inclusão de pessoas com TEA na EJA, resultando na falta de diretrizes claras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Nogueira, 2023). Esse cenário reflete-se na precariedade dos serviços de apoio, como a escassez de mediadores especializados e a ausência de materiais didáticos adaptados às necessidades desses estudantes.

Além das limitações estruturais, barreiras pedagógicas representam um grande desafio à inclusão. Muitos professores da EJA não recebem formação específica sobre o TEA, o que compromete a capacidade de identificar e atender às demandas educacionais desses estudantes. O desconhecimento acerca das características do transtorno pode levar à adoção de práticas inadequadas, como métodos tradicionais que não consideram a necessidade de flexibilização curricular, uso de recursos visuais e adoção de estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem. Esse cenário destaca a necessidade urgente de investir em capacitação docente, proporcionando ferramentas que viabilizem uma abordagem pedagógica inclusiva.

O estigma social também é um fator que impacta negativamente a inclusão de pessoas com TEA na EJA. Preconceitos e desinformação sobre o transtorno ainda são comuns, tanto entre colegas de classe quanto entre os próprios educadores e gestores escolares. Essa realidade pode gerar ambientes pouco acolhedores, nos quais os estudantes com TEA enfrentam dificuldades para estabelecer vínculos sociais e se sentem marginalizados. Para superar essa barreira, é essencial promover ações de sensibilização e conscientização em toda a comunidade escolar, enfatizando o valor da diversidade e o respeito às diferenças (Souza *et al.*, 2019).

Apesar dessas barreiras, a inclusão de pessoas com TEA na EJA também apresenta oportunidades significativas. O ambiente plural e heterogêneo da EJA, que acolhe estudantes com diferentes histórias de vida e experiências, pode ser um espaço propício para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa diversidade cria um terreno fértil para a promoção de empatia, colaboração e respeito mútuo, valores que são essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, as metodologias ativas e centradas no aluno, frequentemente utilizadas na EJA, podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA.

Outro ponto positivo é o potencial de desenvolvimento que a inclusão na EJA pode oferecer às pessoas com TEA. A participação em um ambiente educacional inclusivo contribui não apenas para o avanço acadêmico, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e autoconfiança. Ao interagirem com colegas de diferentes perfis, esses estudantes têm a oportunidade de ampliar suas competências de comunicação e de vivenciar situações que os preparam para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho (Lima e Laplane, 2016).

Em suma, a inclusão de pessoas com TEA na EJA representa uma oportunidade para repensar práticas educacionais e políticas públicas, incentivando a construção de uma educação mais acessível e equitativa. Esse processo exige a articulação de esforços entre gestores, educadores, famílias e a sociedade em geral. Ao enfrentar os desafios e explorar as oportunidades dessa inclusão, é possível transformar a EJA em um espaço que acolha, respeite e valorize a singularidade de cada estudante, promovendo o direito à educação e à cidadania para todos, sem exceções.

3.4 Políticas Públicas e Marcos Legais para a Educação Inclusiva

As políticas públicas e os marcos legais relacionados à educação inclusiva têm desempenhado um papel fundamental na garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). A Constituição Federal de 1988 é o principal alicerce legal para a promoção da educação inclusiva no Brasil. Em seu artigo 205, ela estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto o artigo 208 assegura atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses dispositivos representam um compromisso constitucional com a inclusão educacional e a equidade (Guareschi *et al.*, 2016).

Outro marco significativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que determina a oferta de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino. A LDB enfatiza que esse atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular, garantindo a integração de estudantes com deficiência em classes comuns. Esse princípio reforça a importância de adequar o sistema educacional às necessidades dos estudantes, promovendo a superação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e sociais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, é outro marco relevante para a educação inclusiva. Essa legislação estabelece que a educação é um direito humano e define medidas para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de pessoas com deficiência, incluindo a oferta de recursos de acessibilidade e adaptações curriculares. Além disso, a LBI reforça a proibição de práticas discriminatórias e a obrigatoriedade de capacitação de profissionais da educação para atuar em contextos inclusivos, destacando o papel do Estado como garantidor desses direitos (Costa e Fernandes, 2018).

No âmbito das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 merece destaque por estabelecer metas relacionadas à educação inclusiva. Entre elas, está a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade em escolas regulares. O PNE também incentiva a formação continuada de professores e o desenvolvimento de tecnologias assistivas, elementos essenciais para a promoção da inclusão. Contudo, desafios como a insuficiência de investimentos e a descontinuidade de programas representam obstáculos à implementação plena dessas metas.

O Brasil também ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que possui força de emenda constitucional no país. Esse tratado internacional reforça o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, destacando a importância de eliminar barreiras e garantir a participação plena de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida escolar (Monteiro e Ribeiro, 2018). A convenção serve como um guia para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão, alinhando o Brasil às melhores práticas internacionais.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pelos marcos legais e pelas políticas públicas, a efetivação de uma educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A insuficiência de recursos financeiros e humanos, a falta de infraestrutura adequada e a resistência cultural à inclusão são obstáculos que precisam ser superados. Para que os marcos legais e as políticas públicas alcancem seu potencial transformador, é necessário um esforço coletivo envolvendo governos, escolas, famílias e a sociedade em geral. Somente por meio de ações coordenadas e contínuas será possível garantir o direito à educação inclusiva e promover a equidade para todos os estudantes.

3.5 Estratégias Pedagógicas Inclusivas para Pessoas com TEA na EJA

No contexto desenhado no presente estudo, a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para atender às especificidades de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Silva *et al.*, (2025), uma das primeiras medidas é a adaptação curricular, que deve considerar os interesses, habilidades e ritmos individuais de aprendizagem. Essa personalização permite que os conteúdos sejam apresentados de forma mais acessível e significativa, respeitando a diversidade cognitiva dos estudantes com TEA. Por exemplo, o uso de recursos visuais, esquemas e materiais táteis pode facilitar a compreensão e o engajamento desses estudantes com os temas abordados.

Outro aspecto relevante é a adoção de métodos de ensino estruturados, como o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children). Esse método organiza o ambiente educacional e as atividades de maneira previsível e sequencial, o que auxilia na redução da ansiedade e melhora o foco dos estudantes com TEA. A rotina clara e a sinalização visual contribuem para que os alunos entendam as expectativas e os objetivos das tarefas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

A utilização de tecnologias assistivas também desempenha um papel crucial na educação inclusiva para pessoas com TEA. Dispositivos como tablets, aplicativos educacionais e softwares de comunicação alternativa podem facilitar o acesso ao conteúdo e ampliar as possibilidades de interação. Esses recursos permitem que estudantes com dificuldades de comunicação verbal expressem suas ideias e participem das atividades de forma ativa. Além disso, as tecnologias assistivas podem ser utilizadas para reforçar o aprendizado e promover a autonomia dos estudantes na realização de tarefas (Silva, 2024).

A formação continuada dos professores é outro pilar fundamental para a implementação de estratégias inclusivas na EJA. Educadores que possuem

conhecimento sobre as características do TEA e as melhores práticas pedagógicas estão mais preparados para lidar com as demandas específicas desses estudantes (Onzi e Gomes, 2015). Cursos de capacitação, workshops e programas de educação continuada devem abordar tópicos como comunicação alternativa, metodologias diferenciadas e manejo de comportamentos desafiadores. Essa formação contribui para a construção de um ambiente educacional acolhedor e eficiente.

A promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor é uma estratégia indispensável para o sucesso de estudantes com TEA na EJA. Isso inclui ações para conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar, envolvendo estudantes, professores e gestores na construção de uma cultura de respeito à diversidade. Projetos que promovam a interação entre colegas e atividades colaborativas podem contribuir para a redução do estigma e para o fortalecimento das relações interpessoais, beneficiando tanto os estudantes com TEA quanto o grupo como um todo (Bins, 2013).

Por fim, a avaliação dos estudantes com TEA na EJA deve ser flexível e adaptada às suas particularidades. Métodos avaliativos tradicionais, como provas escritas, podem não refletir adequadamente o progresso desses estudantes. É necessário adotar instrumentos que considerem múltiplas dimensões de aprendizagem, como portfólios, observações e autoavaliações. Esse enfoque permite um acompanhamento mais justo e preciso do desenvolvimento acadêmico e pessoal, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar suas competências e alcançar seu pleno potencial educacional.

3.6 Formação Docente e Sensibilização da Comunidade Escolar

A formação docente é um aspecto central para o sucesso da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para que os professores sejam eficazes no atendimento a esses alunos, é necessário que recebam formação específica sobre as características do TEA, suas implicações para o processo de aprendizagem e as estratégias pedagógicas que melhor atendem às suas necessidades. A formação inicial, muitas vezes, não contempla de maneira aprofundada as especificidades de diferentes transtornos, sendo, portanto, indispensável que os docentes participem de cursos de capacitação contínua. Esses programas devem abordar tanto os aspectos teóricos do TEA quanto práticas pedagógicas e estratégias de gestão de sala de aula inclusiva (Duarte *et al.*, 2018).

Além de conhecimentos sobre o transtorno em si, os educadores precisam ser capacitados para utilizar abordagens pedagógicas diferenciadas. A formação deve incluir práticas de ensino que atendam à diversidade cognitiva e

comunicativa dos alunos com TEA, como o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais, adaptações curriculares e estratégias de ensino estruturado. A educação continuada pode proporcionar aos docentes as ferramentas necessárias para criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores, contribuindo diretamente para o sucesso acadêmico e social desses estudantes.

Outro aspecto fundamental da formação docente é a capacitação em habilidades socioemocionais e comportamentais. Estudantes com TEA podem apresentar desafios em termos de interação social, comunicação e autorregulação emocional, o que exige que os educadores desenvolvam competências para lidar com essas questões. Técnicas de manejo de comportamentos desafiadores, mediação de conflitos e promoção da empatia entre os alunos são algumas das áreas que devem ser abordadas na formação dos professores (Silva *et al.*, 2018). Com esses conhecimentos, os docentes podem garantir um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo, no qual todos os alunos, incluindo os com TEA, se sintam seguros e apoiados.

A sensibilização da comunidade escolar é um passo complementar à formação docente e também de grande importância para o processo de inclusão. A sensibilização envolve ações que promovem a compreensão e o respeito à diversidade, tanto por parte dos educadores quanto de colegas de classe, gestores e funcionários. Campanhas de conscientização sobre o TEA, palestras, rodas de conversa e debates sobre o impacto do transtorno na aprendizagem são estratégias eficazes para quebrar estigmas e promover uma cultura escolar mais inclusiva. Essas iniciativas devem ser contínuas e envolver toda a comunidade escolar, não apenas os professores, criando um ambiente acolhedor para todos os estudantes.

Além disso, a sensibilização deve abordar os familiares dos estudantes, uma vez que o apoio das famílias é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Os pais e responsáveis devem ser informados sobre as características do TEA, as possibilidades de intervenção e os recursos educacionais disponíveis para apoiar seus filhos. A formação e sensibilização da comunidade escolar, incluindo os pais, podem contribuir para o desenvolvimento de uma rede de apoio sólida, que ofereça ao estudante com TEA as melhores condições para aprender e se integrar ao ambiente escolar (Lima e Laplane, 2016).

Finalmente, a sensibilização da comunidade escolar é um processo de longo prazo, que exige comprometimento de todos os envolvidos no contexto educacional. A escola deve se tornar um espaço de troca e aprendizagem sobre a diversidade, na qual todos os alunos, independentemente de suas características, sejam respeitados e valorizados. Quando a comunidade escolar está devidamente sensibilizada, cria-se uma cultura de aceitação e inclusão, o

que não apenas beneficia os estudantes com TEA, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e empática. Esse trabalho coletivo é essencial para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolver seu potencial, acadêmico e pessoal, dentro de uma educação inclusiva de qualidade.

4. CONCLUSÕES

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um desafio multifacetado, que envolve a adaptação do currículo, a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e a formação contínua dos professores. O processo de inclusão, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas diretrizes legais, ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de recursos adequados, a resistência de alguns profissionais e a necessidade de uma maior conscientização da comunidade escolar. No entanto, a aplicação de práticas pedagógicas estruturadas, o uso de tecnologias assistivas e a criação de um ambiente escolar acolhedor são medidas eficazes que podem contribuir para o sucesso educacional e social dos estudantes com TEA, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa e participativa.

A sensibilização e a formação contínua dos educadores, aliadas a uma maior conscientização da comunidade escolar, são fundamentais para garantir a eficácia da educação inclusiva. As políticas públicas e os marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fornecem a base necessária para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade, mas sua efetivação depende da implementação prática em salas de aula. Assim, é essencial que a educação inclusiva para pessoas com TEA na EJA seja encarada como um compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educacional, garantindo que esses alunos tenham acesso ao direito de aprender e participar plenamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **RECH Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 4, n. 2, p. 107-126, 2020.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos:** apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BÖES, João Carlos; MATOS, Diego de Vargas; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Desafios enfrentados pelos docentes da educação de jovens e adultos na atualidade. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, 2023.

COSTA, Marli Marlene Moraes; FERNANDES, Paula Vanessa. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contadições entre igualdade formal e igualdade material. **Revista do Direito Público**, v. 13, n. 2, 2018.

DUARTE, Patrícia Nazário Feitoza; RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho; MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Formação continuada:** Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual na EJA Interventiva. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista de Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FLEISCHER, Soraya. **Autismo:** um mundo obscuro e conturbado. Mana, v. 18, n. 1, 2012.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. **Jorsen**, v. 16, n. S1, 2016.

HORA, Ana Flávia Lima Teles; NETO, Mario Rodrigues Louzã. TEA e TDAH em crianças: um estudo preliminar. **Psico**, v. 54, n. 2, 2023.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 905-919, 2018.

NOGUEIRA, Amanda Souza. **A inclusão de pessoas com deficiências na educação de jovens e adultos:** um estudo de caso na Emeif Dep. José Martins rodriques em Maracanaú - Ceará. Monografia (Bacharelado em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Acarape, 2023.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; Schimidt, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.

SCHIMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão Escolar e Autismo: uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **PTP - Psicologia, Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, 2016.

SILVA, Carla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela. **A formação docente e o transtorno do espectro autista**. IV SIPASE - Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 2018.

SILVA, Geanne Selicani; TOLEDO, Juliana Fachini; SILVA, Renata; MAIA, Maria Angélica Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 2012.

SILVA, Maria Silvana Neto; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; SCHAEFER, Andreia Dias dos Santos; MASSALAI, Enetlalde Sebastiana Cuman; VIANA, Silvanete Cristo; NUNES, Viviane Cristina Gonçalves. Inovações e desafios na educação de jovens e adultos: estratégias para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, 2025.

SILVA, Vinícius Henrique Sales. **Educação de jovens e adultos (EJA): desafios e perspectivas para a inclusão digital humanizada**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2024.

SOUZA, Rozana Aparecida; SANTOS, Joseane de Almeida; SILVA, Juliana; SOARES, Stéfany Almeida. Uma reflexão sobre as políticas de atendimento para as pessoas com transtorno do espectro autista. **Cadernos UniFOA**, v. 40, p. 95-105, 2019.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: DESAFIOS E REALIDADE

Amarildo de Lima Melo¹

Cristiane da Penha NascimentoNogueira²

Jerliane de Oliveira Martins³

Tamila Maiane Silva do Nascimento⁴

Sonia Maria da Costa França⁵

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva vem construindo um caminho onde todos têm direito à Educação, reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e tendo como desafio superá-los de forma que todos tenham acesso à escola. Visto que a trajetória da educação inclusiva no Brasil é amparada por leis que legalizam o seu funcionamento bem como também políticas educacionais elaboradas para melhor atender as necessidades de pessoas com deficiências dando oportunidades para desenvolver melhor suas potencialidades.

A partir da visão dos direitos das pessoas com deficiências a serem inseridas na escola, as crianças surdas como também outros alunos com algum tipo de deficiência tiveram oportunidades de terem acesso à escola.

1 Mestre em Educação PPGE/UFAC. Graduado em Letras Libras. Docente Libras Seme-Acre. E-mail: amarildo.melo@sou.ufac.br.

2 Mestra em Educação pelo PPGE/UFAC, Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela FSBF, licenciada em História pela Universidade Federal do Acre, Docente EBTT de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. E-mail: Cristiane.nogueira@sou.ufac.br.

3 Mestranda em Educação PPGE/UFAC. Graduada em Letras Libras. Docente Libras See-Acre. E-mail: Jerliane.martins@sou.ufac.br.

4 Mestra em educação pelo PPGE/UFAC. Especialista em Libras pela Faveni. Graduação Letras Inglês pela Ufac Tradutora e intérprete de libras pela Ufac. E-mail: tamila.nascimento@ufac.br.

5 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade -PPGLI pela UFAC. Tradutora e Intérprete de Libras, graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela UnB. E-mail: sonia.franca@ufac.br.

Foi mediante esse contexto que surgiu esta pesquisa que tem como objetivos:

- Conhecer a legislação vigente que estabelece a inclusão dos surdos;
- Compreender o processo de inclusão do aluno surdo;
- Analisar o atendimento educacional especializado realizado com esse aluno.

Com esses objetivos tivemos a oportunidade de conhecer a legislação vigente que estabelece a inclusão dos surdos e compreender melhor o processo da inclusão na referida escola, o papel do professor de atendimento dessa modalidade de ensino que é muito importante e exige formação específica, com um acompanhamento adequado que tem de ser averiguado por parte da secretaria de educação, para oferecer melhor apoio didático pedagógico e formação visto que, esses profissionais necessitam constantemente de inovar suas metodologias, pois este trabalho envolve situações com grandes desafios que garantem benefícios para todos os alunos.

Na realização desse trabalho, fizemos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que permite o contato direto com o pesquisador do ambiente e o objeto de investigação. A pesquisa como um meio que favorece a nós pesquisadores uma ligação mais direta com o ambiente e o objeto que investiga as questões particulares com um nível de realidade muito grande que não pode ser quantificado, pois busca fatos reais que tem como finalidade nos chamar a atenção para a questão da inclusão do aluno surdo em uma escola de ensino médio do interior do Acre.

Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: Entrevista com os professores de sala de aula e sala de recursos; Análise documental das fichas do Atendimento Educacional Especializado e escolarização, atividades desenvolvidas na sala de aula e sala de recursos, planos de aula na sala de recursos e escolarização.

Para compreendermos melhor a importância do atendimento educacional especializado, utilizamos como embasamento teórico, livros, fascículos e coleções que abordam: A Escola comum Inclusiva, da coleção Educação Especial do ministério da Educação; O Atendimento Educacional Especializado pessoa com surdez de Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007); Marcos Políticos Legais da Educação Inclusiva(2010); Inclusão Escolar de Maria Tereza Eglér Montoan e Rosângela Gaviolo Prieto (2006).

Este trabalho é de suma importância para nós que atuamos, pesquisamos e estamos aptos a busca pelo conhecimento nesta abordagem inclusiva. Vale ressaltar que o estudo feito nos dar a oportunidade de refletir e discutir a realidade que se encontra nossos alunos surdos em uma das maiores escolas públicas de ensino médio da região do Vale do Juruá

2. AR CABOUÇO LEGAL DA INCLUSÃO

Mediante os documentos legais nacionais que deixam claro os compromissos políticos com a educação, temos alguns referenciais teóricos da legislação como a “Constituição Federal de 88”, que deixa explícito no Artigo 205. “Educação direito de todos” é uma frase que fez o Brasil se destacar nos últimos anos pelos avanços adquiridos que tem como fundamentação a concepção da educação inclusiva. As constatações de transformação no ensino baseadas no modelo de uma educação que atenda as diversidades, tiveram um progresso considerável, mas não podemos esquecer que temos muito a conquistar, pois sabemos que no Brasil ainda existem instituições que ainda não adotaram uma educação para todos, embora conheçam as leis que a regem.

Nesses meios legais, temos também o artigo 208 III “que garante o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência na rede regular de ensino” A LDB que prevê “serviços especializados, serviços de apoio especializados, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (Art.58/59).

A resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial”, institui no seu Art. 4º, II.” Para fins destas diretrizes considera-se público alvo do AEE: alunos com transtorno globais do desenvolvimento; aqueles apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Também no artigo 10º, VI desta resolução que prevê a organização do AEE que garante “profissionais de educação como tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete e outros”. Outro importante documento é o decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais-LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita. Essas ideias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiências, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge então, uma política nacional de educação, ancorada na Lei N° 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB), integrando no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.

A política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão do ensino com oportunidades de acesso das maiorias à escola pública. A educação de crianças com deficiência na escola comum ganhou força com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências. É o que nos diz Mantoan (1997, p.15) sobre a inclusão:

“Tanto os alunos não deficientes como os deficientes terão oportunidades de vivenciar a riqueza que a deferência representa e, com isso, fortalece o sentimento de solidariedade. Nesse processo, o importante é a necessidade da formação da crítica dos profissionais de educação quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não”.

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da permanência do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para participação no processo de aprendizagem escolar. Por isso a declaração de Jomtien (1990), afirma:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades no mundo inteiro. A educação é de fundamental importância para o desenvolvimento de pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais sadio. Próspero e ambientalmente mais seguro.

No paradigma da educação inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas e não o contrário. A formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou déficit no desenvolvimento não sejam classificados como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização.

A atitude positiva, a gestão da escola, o trabalho colaborativo desenvolvido por toda equipe escolar, a parceria entre escola e família, a organização de recursos e a atenção às necessidades de cada aluno formam uma estrutura básica para melhorar a qualidade da educação. O desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, nos quais as escolas devem acolher todos, representam a possibilidade de combater a exclusão e responder às especificidades dos alunos.

Para acabar com as barreiras centradas nas atitudes é preciso desfazer a cultura de segregação, desmistificar a ideia de que a deficiência está associada à incapacidade. As experiências de inclusão demonstram que no contexto escolar, as crianças aceitam as diferentes e aprendem a não discriminá-las. A autora Carvalho (1994, p. 60) reforça esse pensamento quando acentua que:

Remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem e maneiras diversas, sejam por diferentes individuais sejam por seus interesses e motivações.

A educação inclusiva melhora a qualidade de ensino para todos, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias para a participação ativa que beneficie todos os alunos. Além das competências que os professores necessitam para proporcionar uma educação de qualidade para todos, muitas vezes, são necessários ajustes técnicos ou equipamentos específicos para atender as necessidades educacionais especiais, bem como a atuação conjunta de outros profissionais na promoção da acessibilidade.

Experiências positivas afirmam que muitas crianças são incluídas, com sucesso, nas escolas de ensino regular, evidenciando o compromisso da gestão da escola na construção de um projeto pedagógico que contemple as diferenças e a organização de espaços para realização do atendimento educacional especializado.

A transformação dos sistemas educacionais para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais significa uma mudança na gestão da educação que possibilita o acesso às classes comum do Ensino Regular. Significa ainda a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado que propicia a eliminação das barreiras para o acesso ao currículo. Assim, uma nova gestão dos sistemas educacionais prevê a prioridade de ações de ampliação do acesso à educação infantil, o desenvolvimento de programas para formação de professores e a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. Preconiza também, a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

As escolas deveriam desenvolver além do currículo formal, um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e as necessidades especiais desses alunos. Portanto, é importante compreender a formação de projetos pedagógicos que enfatizam a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem. É necessário completar esses projetos pedagógicos com as necessidades educacionais específicas de todos os educandos.

É visível os avanços da educação inclusiva nos sistemas educacionais. Estes, por sua vez, em pleno processo de transformação, refletem uma visão que transpõe a concepção tradicional de ensino, alterando o paradigma da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O AEE para alunos com surdez, nas perspectivas inclusivas, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e

das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo.

2.1 Desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo.

As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender, propiciando habilidades essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue.

Para construir um ambiente de aprendizagem favorável a todos os alunos, que potencialize a capacidade do raciocínio crítico, levando-os a questionarem e entrarem em conflito com novas ideias, o professor da sala de aula comum deverá buscar recursos e materiais diversificados. Por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de resposta aos seus questionamentos, no processo investigativo. Ao agir dessa maneira o aluno aprende, desenvolvendo a linguagem, a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos.

O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em libras e em língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum.

A prática pedagógica do AEE parte os contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades completares com os alunos com surdez.

A elaboração do plano de AEE inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização. Conforme Damásio (2007), o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado de Libras; Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa. Esses três momentos visam oferecer a esses

alunos a oportunidade de demonstrarem se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem.

Para a realização desse trabalho, fizemos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que permite o contato direto e duradouro do pesquisador com o ambiente e o objeto de investigação na escola de ensino médio localizada no interior do Acre. A pesquisa favorece uma ligação mais direta com o ambiente e o objeto investiga as questões particulares com um nível de realidade muito grande que não pode ser quantificado, pois busca fatos reais que tem como finalidade nos chamar a atenção para a questão da inclusão do aluno com surdez.

Este trabalho é de suma importância para educadores que pretendem atuar na área citada, buscando pesquisar e conhecer, sobre o assunto. Vale ressaltar que o estudo feito nos dá a oportunidade de refletir e discutir a realidade em que se encontram nossos alunos numa escola de ensino médio do Acre.

A instituição vem procurando meios cada vez mais eficazes para receber jovens com necessidades educacionais especiais. Mediante relatos dos professores, existem esforços para receber de maneira acolhedora esses jovens, os mesmos questionam as dificuldades que encontram em incluí-los de fato, pelas barreiras encontradas diante da falta de qualificação para atender os aprendizes com deficiência.

Participaram desta pesquisa duas professoras intérpretes de sala de aula, educadores que atuam no turno matutino nas séries 1º e 2º ano, ambos com formação em magistério e graduadas em áreas específicas, quatro voluntárias formadas em letras, uma em ciências biológicas, e outra em pedagogia, pela Universidade federal do Acre.

Para a realização deste trabalho, fez-se uma pesquisa de campo, foram realizadas também revisões de leituras específicas, observação de aulas dadas e entrevistas com as professoras. Visando compreender o processo de inclusão do aluno surdo, percebemos a facilidades que as mesmas têm por serem intérpretes, analisando as estratégias usadas pelos educadores para se comunicarem com o aluno, ficam claros os desafios que esses profissionais enfrentam, pois os mesmos em seus relatos falaram que utilizam gestos por não saberem interagir com o aluno de outra forma. Geralmente atendem o mesmo individualmente, pois compreendem algumas barreiras que ele enfrenta na hora da explicação do conteúdo, mediante os obstáculos na língua portuguesa escrita e o pouco conhecimento na língua Brasileira de Sinais.

Essa realidade enfrentada por todos os docentes que atuam com alunos surdos, é inúmera, mas, a mais reveladora que se reporta no seu dia a dia em sala de aula é a falta de formação específica em cursos de qualificação que auxiliam com meios para melhorar o aprendizado do aluno. Por conta disso surgem dificuldades de comunicação que interferem no desenvolvimento da

criança na escolarização. Visto que em consequência de falta de qualificação ou conhecimentos aprofundados sobre mecanismos que ajudariam no trabalho tanto do professor de atendimento educacional especializado quanto do professor de sala comum.

Pelo fato de ser um processo dinâmico que está sempre em inovação, os professores afirmam que não estão preparados para realizar um trabalho que requer aperfeiçoamento constante. Pois, necessitam conhecer recursos diversificados que ajudem no processo ensino-aprendizagem.

No período de observação em sala de aula percebem-se os obstáculos enfrentados pelo aluno. Por esse motivo, os professores fazem bastante trabalho em grupos, pois observam a facilidade que ele tem em entender os colegas, os mesmos através de gestos conseguem que ele comprehenda as atividades. A preocupação dos educadores e amigos é constante, eles gostam do aluno e demonstram uma relação muito agradável. Com isso transmite tranquilidade e segurança para ele.

Outro ponto crucial é o trabalho realizado na sala de recursos, que se entende ser de grande importância para o aluno. Pelo mesmo ter deficiência auditiva-surdez, desse modo necessita de atendimento educacional especializado na língua portuguesa escrita quanto na língua Brasileira de Sinais. Devido às suas necessidades são desenvolvidas muitas atividades no intuito de complementar e suplementar o trabalho da sala de aula comum. De acordo com os objetivos do AEE e os obstáculos enfrentados pelo aluno por está em processo de alfabetização, foram desenvolvidas várias atividades de alfabetização para ajudar o aluno na língua portuguesa escrita. Nessas atividades são utilizadas ilustrações e figuras para ajudar o aluno nas interpretações e nas relações entre figuras e palavras.

A língua Brasileira de Sinais é trabalhada mediante o conhecimento da professora de AEE. Pois a mesma possui apenas um curso básico de Libras, tendo um conhecimento limitado na área, a professora utiliza a internet conectando-se no dicionário da língua Brasileira de Sinais, mas é um recurso que não ajuda muito pela diferença de sinais de cada lugar, gerando assim, uma dificuldade em transmitir para o aluno, devido essa mudança de sinais que ocorre de região para região.

3. CONCLUSÃO

A inclusão vem buscando durante muito tempo um sistema socioeducativo que valorize a diversidade, no intuito de que possamos aprender a conviver, contribuir e construir juntos um mundo onde todos tenham oportunidades sem qualquer tipo de descriminação.

Nesta pesquisa procuramos responder e analisar algumas questões como:

I. Conhecer a legislação vigente que estabelece a inclusão do surdo, como a Constituição Federal de 88, a L.D.B.9394/96 a Resolução nº 4 de 02

de outubro de 2009 “diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educacional”, o Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua Brasileira de Sinais-Libras como meio legal de comunicação e expressão e a Declaração dos Direitos Humanos 1948 que assegura o direito, de todos a educação pública gratuita. É primordial conhecer essas leis para podemos lutar por um ensino de qualidade para nossas crianças com deficiências, pois segundo os professores entrevistados da sala de aula e A.E. E, as dificuldades existem por conta da falta de formação específica ou conhecimentos mais aprofundados sobre instrumentos que facilitam o trabalho desses profissionais. Portanto, cabe à Secretaria de Educação do Estado, oferecer melhor apoio pedagógico em formação para os docentes, pois os mesmos não têm muito domínio e a escola ainda está em processo de adaptação para oferecer melhores condições ao atendimento do ensino inclusivo.

II. Compreendeu o processo de inclusão do aluno surdo. Ao analisar teoria e prática escolar, comprehende-se que ocupam polos diferentes. Vistos que, a construção de um caminho para a educação para todos se dá através do ensino totalmente inclusivo. Sendo assim, constata-se que a inclusão não está acontecendo de fato, o que há é uma grande quantidade de matrículas efetuada para cumprir leis. Neste sentido, não mais falamos em excluí-los da escola, e sim excluídos do processo de aprendizagem dentro da escola. Infelizmente percebe-se que esta é a realidade não só no nosso município, e sim em alguns outros lugares dos nossos pais. Alunos que estudam e não recebem um atendimento adequado, de quantidade dentro da escola.

III. Averiguou o atendimento educacional especializado realizado com esse aluno. O atendimento é feito no contra turno. Sendo que o aluno estuda no turno vespertino e recebe o atendimento no turno matutino das 8:00 horas às 10:00 horas. O mesmo é atendido em dois momentos: Língua portuguesa escrita e Língua Brasileira de Sinais, sendo libras um aprendizado limitado pelo fato de o professor ter apenas um Curso Básico. Mediante os conhecimentos gerais sobre o Atendimento Educacional Especializado que envolve três momentos didáticos pedagógicos, averiguamos que não acontece pelo fato de o discente não ter um intérprete, muito menos uma professora de atendimento com formações adequadas para realizar sua função de maneira que ofereça ao aluno a oportunidade de aprender cada vez mais.

Conclui-se que o trabalho realizado nesta escola precisa ter uma atenção maior por parte de seus representantes, pois embora alguns professores tenham força de vontade para realizar um bom trabalho, é necessário formações específicas que auxiliem no processo de ensino dando oportunidades para os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e das outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: SECADI, 2010.
- DAMAZIO, Mirlene F.M. **Educação escolar de pessoa com surdez:** uma proposta inclusiva. 2005. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252979>>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- MANTOAN, Maria T. E; PRIETO, Rosângela, G. **INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTOS.** Organizado por Valéria Amorim Arantes. Docplayer. 2019. Disponível em:<https://docplayer.com.br/105790298-Inclusao-escolar-pontos-e-contrapontos-maria-teresa-egler-mantoan-rosangela-gavioli-prieto-organizado-por-valeria-amorim-arantes.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Macyly de Lima Siqueira Porfirio¹

Jeferson Rolim Pereira²

Maria Ivanete Enes Maia³

Regilene Rocha de Oliveira⁴

Vanda Maria de Souza Melo⁵

Maria Auxiliadora Sivla de Carvalho⁶

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem testemunhado uma transformação paradigmática no campo da educação, impulsionada pelo avanço incessante das tecnologias digitais e pela emergência de metodologias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Essa mudança não se limita à incorporação de dispositivos tecnológicos às práticas cotidianas de sala de aula, mas permeia uma reconfiguração profunda das concepções tradicionais de ensino, aprendizagem e do papel do educador. Nesse cenário, o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) revela-se como um catalisador de novas formas de interação, compreensão e participação, promovendo uma educação mais democrática, acessível e alinhada às demandas do mundo globalizado.

Ao mesmo tempo, esse movimento reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas, estratégias de mediação e a formação docente, buscando oferecer ambientes que valorizem a autonomia, a criatividade e o protagonismo

¹ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: macyly.sociologia@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: jefferson-rolim@hotmail.com.

³ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: maria.ivanete.maia@ prof.am.gov.br.

⁴ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: rrochatbt@gmail.com.

⁵ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: vanda.melo@ prof.am.gov.br.

⁶ Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: auxiliadora.carvalho055@gmail.com.

do estudante, enquanto promovem fundamentadas reflexões sobre o uso ético e crítico das novas tecnologias. O desafio reside, portanto, em equilibrar a inovação com a efetividade do processo educativa, de modo que as ferramentas tecnológicas não se convertam em meros adornos ou substitutos do diálogo humano, mas sim se mostrem como recursos essenciais para potencializar a aprendizagem significativa. Assim, compreender o impacto das tecnologias digitais na educação torna-se uma tarefa urgente e imprescindível para professores, gestores e acadêmicos, que desejam contribuir para uma transformação pedagógica que seja ao mesmo tempo inovadora, humanizada e socialmente responsável.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

Desde o início da revolução industrial, com a introdução das maquinas a vapor, e depois com o telefone, com o telegrafo com a televisão. A tecnologia adquiriu uma velocidade de se auto superar com tal rapidez que hoje já não há tantas surpresas, já não há o assombramento.

Para Pires (2010), a mídia digital possui características capazes de envolver os estudantes através de vários canais sensoriais, como: elementos visuais, sonoros e interativos que capturam sua atenção e melhoram a compreensão de conceitos complexos. Além disso, a mídia digital oferece flexibilidade em termos de horário e localização. Os estudantes podem acessar recursos digitais conforme sua necessidade, permitindo, fora da escola, aprendizado individualizado e experiências personalizadas. Essa flexibilidade aumenta a autonomia dos estudantes e oferece oportunidades para revisitar e reforçar conceitos (BACICH *et al.*, 2015).

Os ambientes virtuais também são inovações dentro do espaço educacional, por permitirem que o processo de ensino seja mais dinâmico, rico em variedades de assuntos e permitir que haja, além da aproximação, a troca de experiências em um plano mais descontraído, no qual o professor passa a conhecer quais os assuntos que mais interessam seus estudante. Esse recurso substitui o giz e o caderno, provoca no aluno a preocupação em produzir textos que serão lidos por várias pessoas e que para tal precisam ser bem preparados, também faz com que construa seu conhecimento de forma dinâmica, moderna e significativa.

As recentes experiências de clonagem, até pouco reservadas a livros de ficção científica, agora não passam de uma notícia de meia página de jornal que causaram apenas alguns comentários. A sociedade se anestesiou com relação ao desenvolvimento científico atual é inquestionavelmente rica e poderosa, capaz de dar à sociedade novos rumos.

Uma das palavras-chaves de nossa época é a transição: os recursos da informática são em grande parte responsáveis por esta transformação, levam à

automação das tarefas cotidianas; a teleinformática nos aproxima, facilitando a comunicação, e disponibiliza um volume de informação incrível; a realidade nos permite simular eventos em três dimensões; a robótica nas empresas aumenta a produtividade e a qualidade dos produtos.

A introdução das tecnologias telemáticas vem colocar em xeque a concepção predominante de escola enquanto agência institucional detentora da primazia do saber.

Os educadores enfrentam constantes inovações, que são importantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e, consequentemente, a integração das tecnologias como recurso em o processo de ensino e aprendizagem, deve ser sempre um elemento acadêmico que favorece uma atitude positiva e criativa nos alunos, operando neles um verdadeiro transformação no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o protagonismo.

Os recursos tecnológicos são de grande atração para os adolescentes que cursam o Ensino Médio, por isso é interessante tentar propor estratégias que as utilizem para influenciar positivamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e na processos de planejamento e desenvolvimento de aulas.

A escola foi organizada tendo por base o modelo fabril, da linha de montagem industrial, com uma estrutura social hierarquizada que pretendia reproduzir, sem revelar poderes, interesses e intenções. Seu software era a memorização de informações, conteúdos segmentados, organizados em currículos especializados, seriados. A formação era condicionada a terminalidade, sem necessidade da educação continuada.

Nesse mesmo sentido as tecnologias proporcionam necessárias vantagens para significativas tais para o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário que o professor tenha conhecimento e habilidades manusear recursos. E com o início inesperado do distanciamento social, muitos docentes não receberam a formação técnica necessária para a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino remoto emergencial (CNTE, 2020).

O processo de ensino-aprendizagem estava centrado no professor que, neste cenário, era o detentor do conhecimento uma caixinha de surpresas que tinha quanto função e objetivo a transmissão de saberes prontos (lineares e sequências), desconexos com a vida significativa dos alunos e conectados a modelos hierárquicos, condicionados da ordem estabelecida.

Do aluno se esperava um comportamento passivo e disciplinado, sem questionamentos ao sistema e a autoridade, sem um vínculo entre teoria e *práxis*. Esse descomprometimento com a vida não propiciava a autonomia intelectual, fragilizando a reflexão crítica, a criatividade e o encantamento, contribuindo para a baixa-estima do aluno.

A avaliação do processo de aprendizagem valorizava a memorização de informações compactadas. Era terminal e meritocrática, sem relação com outras competências a habilidades. O erro era considerado negativo e depreciador e não indicador do estágio no processo de aprendizagem. Semelhante ao modelo fabril, os produtos defeituosos (os alunos) são tirados para conserto. O planejamento era centralizado e descendente, ignorando-se a participação, os interesses e proposições de alunos e pais.

Quanto à linguagem, a única valorizada era a textual-escrita e a inteligência lógico-matemática, sem o uso de diferentes mídias, suportes e inteligências, ou seja, presas de um artefato tecnológico da renascença. Com efeito, esse paradigma onde estava imersa nossa educação pouco preparava alunos e professores enquanto homens-cidadãos.

Com todos esses elementos modificam-se as relações sociais, a comunicação, o emprego do capital, as profissões, o comércio, enfim, toda a estrutura social. Caracterizando, talvez, o surgimento de uma nova era centrada na informática. Neste contexto salta aos olhos a responsabilidade da escola, quanto ao seu papel na formação de indivíduos conscientes destas transformações.

As estratégias de aprendizagem permitem que os alunos alcancem o mesmo objetivo. A tarefa do professor é, na medida do possível, fazer com que todos desenvolvam seus conhecimento próprio e obter maior e melhor desempenho durante o processo ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte do nosso cotidiano, alterando sistematicamente os modelos de organização e funcionamento das instituições e revolucionando as formas de trabalho, as relações humanas, a política, a economia e os sistemas de conhecimento.

As TICs possibilitam a aprendizagem e a transformação do educando com base nas práticas que utilizam. A tecnologia como meio educacional e inovador para a formação do aluno e na apropriação do conhecimento científico produzido atuamativamente e criticamente no seu contexto social.

Por este motivo, várias fontes de informação devem ser utilizadas, promover durante a ação diária a estratégia metodológica que é alcançada por meio técnicas didáticas como brainstorming, fóruns, trabalho em grupo, etc. e tirar proveito do oportunidade de canalizar todo o potencial que os adolescentes têm, de provocar o seu interesse para a disciplina de estudada. Além das estratégias metodológicas, o materiais didáticos utilizados nas diversas atividades. A habilidade do professor é fundamental para aplicá-los no desenvolvimento de conteúdo. Por exemplo, durante etnografia desenvolvida, que pode ser observada na seguinte triangulação, onde evidencia o uso de

tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula como recursos didáticos que foram registrados nos diferentes momentos de coleta de dados.

As tecnologias estão causando uma série de transformações na sociedade, quais abrangem todas as esferas vitais, ocorrendo no mundo uma verdadeira revolução tecnológica que se baseia no conhecimento científico, na criatividade, na criticidade, na capacidade de argumentação, na gestão do pensamento complexo e na comunicação inteligente entre as pessoas de uma organização e os países do mundo.

O domínio da informática implica no domínio do computador. Os professores em formação entrevistados concordam que este não ocorre de maneira imediata e sem este domínio é difícil para o professor se sentir seguro. Para o profissional que conhece a informática a situação não é diferente. É necessário fornecer a esse profissional a base teórica e prática desta nova metodologia que enfatiza o aprendizado e não o ensino (VALENTE, 1998, p. 23).

2.1 Tecnologias na Escola

No campo educacional, as tecnologias são uma ferramenta essencial para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Seu uso nas escolas torna-se uma possível solução para problemas sociais e educacionais. Além disso, permite que os alunos rompam as barreiras do espaço e do tempo, trocando conhecimentos com e para o resto do mundo.

Nas décadas finais do século XX, a Revolução Industrial deu lugar à revolução da informática, da informação. Como todas as revoluções, esta também alterou e continua alterando, drasticamente, o comportamento social, político e econômico da humanidade. A invenção do computador, nos meados do século XX, revolucionou a comunicação e começou a construir a sociedade do século XXI. Deparamo-nos com uma nova forma de comunicação: a em rede ou Internet que associou o conhecimento tecnológico às diferentes linguagens (SILVA, 2012, p. 1)

E demandou a criação de inúmeras ferramentas que permitissem a sua utilização. Essas ferramentas, incluindo-se a própria Internet, receberam o nome de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

As transformações através da qual percorre ambos na sociedade hoje, obrigaram-se indivíduos a assumir posturas radicalmente diferentes para as últimas décadas. O progresso tecnológico, em especial as relacionadas a TICs (novas tecnologias de informação e comunicação) deram origem a novos tipos de comportamento social. Estas modificações têm sucedido de relações sociais que é causada, mais mecânico, tê-los feito para o uso do mesmo minimizando contato entre as pessoas e o mundo que os rodeia. Tudo isso junto com a exposição

de pessoas à grande quantidade de informações presentes nos diferentes meios de comunicação que bombardeiam indiscriminadamente para crianças e adolescentes em particular, torná-los menos autônoma e independente, ainda mais no sentido das decisões que têm de fazer na vida.

Em decorrência de tantas transformações tecnológicas que se deram ao longo do tempo, podemos dizer que houve um rompimento de padrões, ou seja, essas mudanças afetaram e contribuíram em relação a todos os setores da sociedade, provocando mudanças simples, como a facilidade de pagar contas através da internet, e também mudanças complexas, como a transmissão de conhecimento. Com isso, saber utilizar meios como o computador, por exemplo, é de fundamental importância nessa nova fase em que vivemos, pois todas as informações necessárias podem ser acessadas facilmente e este recurso reúne vários meios de comunicação num só lugar.

Na área educacional essas mudanças e a inclusão de novas tecnologias também são notáveis. A relação entre professor e aluno, sendo o primeiro o transmissor do conhecimento e o segundo receptor, perde sua eficácia nessa nova sociedade. O professor deixa de ser o dono absoluto do saber, pois a origem de seu conhecimento, baseada em seus próprios livros ou até mesmo em livros didáticos oferecidos pela escola, perde espaço para a facilidade que a internet proporciona, dando então a oportunidade para os alunos de adquirir conhecimento de maneira mais atrativa.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) modificou a vida do sujeito em sociedade, não somente no que diz respeito às relações comerciais e econômicas, mas principalmente às relações culturais e interpessoais. Como não poderia deixar de ser, a escola acabou sendo diretamente afetada pelas TICs e, hoje, mais especificamente pelas tecnologias digitais que, mesmo contra a vontade de alguns professores, permeiam as aulas e o cotidiano da escola. Como se posicionar diante dessa invasão fará diferença na forma como a escola se relacionará com os meios digitais e seus recursos, proibindo ou usando-os a favor do ensino e da aprendizagem. Braga (2013) diz que...

[...] o desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos (BRAGA, 2013, p. 15).

As vantagens geradas pelas tecnologias como potencializadoras do processo ensino-aprendizagem da literatura são extensas. Causam efeito emocional nos estudantes, promovem uma aprendizagem participativa, colaborativo e interativa e inclusive, geram no estudante o alcance de assumir

um papel mais ativo na interpretação de seu conhecimento e personalidade despertando cronicidade na sociedade atual.

Além disso, por meio da representação artística com palavras, imagens e sons dos acontecimentos, deve-se influenciar os alunos a conduzirem à evolução crítica de seu próprio comportamento. Além disso, à medida que o aluno interage com a leitura, apoiado em tecnologias, ele precisa desenvolver habilidades para analisar, sintetizar, aplicar e avaliar os conhecimentos que está adquirindo. Isso pode significar um avanço para um estágio superior de desenvolvimento cognitivo.

Ao ser introduzido nas aulas como artefato de aprendizagem, o computador deve ser considerado um elemento através do qual a escola possa promover cidadãos mais críticos, sociais e autônomos, refletindo assim o seu dever perante as novas tecnologias. Portanto, a informática quando adotada nas escolas, deve se associar ao ambiente e à realidade dos alunos, não só como instrumento, mas como recurso entre as várias disciplinas existentes, que o docente possa contar para bem realizar o seu trabalho, desenvolvendo com os alunos atividades e projetos.

As carreiras de cunho pedagógico são beneficiadas com o ensino da leitura mediado por tecnologias, uma vez que permite apresentar temas ou conceitos que serão abordados em sala de aula de forma clara, objetiva e acessível. Também estimula a participação e o debate a partir dos diversos textos produzidos pelos alunos, facilitando a comunicação e a aprendizagem pela descoberta, e ainda, com o uso de tecnologias, a aprendizagem mecânica pode ser evitada, ajudando o aluno a compreender melhor a si mesmo e ao seu ambiente.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para que o jovem e a criança passem de navegador passivo para um sujeito navegador e produtor do espaço digital. Essa posição mais ativa estimula não somente a leitura e a escrita, mas também a criatividade e a cronicidade, promovendo o letramento digital.

As discussões relativas à questão da leitura na internet deve ter como suporte um projeto de cidadania que contemple pelo menos dois pontos fundamentais: (1) o acesso à informação e à produção do saber, assumidos como instrumentos básicos de trabalho, de desenvolvimento social e de participação política; e (2) o domínio, pelos cidadãos, de competências capazes de possibilitar práticas de leitura e de letramento contínuo(...) (SILVA, 2008, p. 13)

Por outro lado, as tecnologias permitem, por meio de outros procedimentos, o acesso à informação e integração a novos com textos de aprendizagem atingindo um maior número de alunos, adaptando-se às suas características.

As pesquisas apontam que as escolas e os professores do século 21 tiveram que enfrentar uma mudança de paradigma em termos dos processos de ensino

e aprendizagem, uma vez que nos últimos anos as TIC foram fortemente incorporadas o campo educacional. Esta mudança não foi isenta de problemas, os professores têm dificuldades ao incorporar as TIC em suas práticas pedagógicas visto que, em geral, tendem a utilizar tecnologias adequando-as ao seu exercício professor, descartando muitas das possibilidades educacionais que eles oferecem.

2.2 Tecnologias e o Aluno

As tecnologias como computadores, tablets e notebooks conquistaram o público, estando presentes em todos os espaços desde lugares e classes sociais. Em pleno ano de 2021, estamos inseridos numa aldeia global e digital, isso quer dizer, na era das redes de informação. O uso de instrumentos tecnológicos para informação e comunicação possui grande importância para a sociedade. Dessa forma, as novas tecnologias alteraram a perspectiva social, ao melhorar e facilitar a vida das pessoas. Esta invasão tecnológica, atualmente, é visível também com os celulares ou smartphones com modelos cada vez sofisticados, superando os modelos antigos que somente serviam para telefonar, sendo que hoje o acesso a internet tornou-se mais proximal, enviar e receber e-mails e registrar momentos com imagens, o dispositivo apresenta diversas outras funções. Nesse contexto, é preciso considerar que se por um lado essas tecnologias possibilitam inúmeras vantagens e facilidades, de outro lado, pode também trazer exposição pessoal, sendo necessárias atenção e precaução.

Assim, as tecnologias se bem usadas podem contribuir para diversas atividades em nossas vidas, por exemplo, com uma comunicação em tempo real pelo celular ou pelas redes sociais, que favorecem a troca de informações independente da distância em tempo real. Essas são formas eficientes para estreitar as distâncias, divulgar ideias, interagir com o público ou chegar com mais facilidades aos clientes. De um lado, essas tecnologias se forem utilizadas incorretamente pode causar prejuízos afetando as relações interpessoais, principalmente quando o assunto está na visibilidade pública do usuário em plenas redes sociais.

O hábito de publicar tudo o que se a pessoa vem fazendo, fotos com colegas e postar fotos a todo o momento na internet põe em risco a segurança dos usuários dos sites e aplicativos de redes sociais. Essas situações às vezes são decorrências de um tipo de comportamento em que as pessoas buscam popularidade compartilhando momentos e informações em tempo real. É importante destacar, portanto, que é necessário cautela ao interagir, divulgar, replicando mensagens, respondendo às pessoas estranhas, urge a necessidade de manter a segurança em relação às informações pessoais postadas na rede,

pois essa tecnologia inventada, ao mesmo tempo que oferece essas vantagens e aproxima o contato pessoa- pessoa, para que se possa manter o contato com amigos e família, pode também ter usos indevidos em função das intenções de seus usuários. Mesmo assim, é de suma importância reconhecer essas facilidades para o mundo moderno, na vida coletiva que as tecnologias promovem, elas estão presentes em vários setores da nossa sociedade e sua rápida expansão permite afirmar que se vive atualmente na era do conhecimento e da informação e, com certeza, esta rápida expansão influencia todas as áreas do conhecimento como a saúde, a indústria, e especialmente a educação exigindo aprendizagens contínuas que se tornam imprescindíveis.

No caso da educação esse é um espaço importante e necessário romper com senso comum e fazer uso dos benefícios dessas tecnologias, que certamente irão contribuir para o ensino aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de novas competências e de uma aprendizagem significativa e, novas metodologias entre elas as ativas, como a gamificação, respaldam-se na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) para as habilidades digitais utilizando ferramentas digitais no espaço escolar, propondo a estes, de forma eficiente, colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos individuais, através da acessibilidades a um amplo leque de novas informações.

O uso das TICs contribui de sobremaneira para se trabalhar com os assuntos estudados, disseminar conhecimentos e compartilhar informações. Isso posto, evidencia-se que tais tecnologias vem reorganizando o nosso ritmo de como vivemos e como nos comunicamos e aprendemos.

Antes o avanço do conhecimento era medido em décadas, no presente o conhecimento é ilimitado diante do avanço tecnológico que vem crescendo exponencialmente, sendo atualizado em intervalos de tempo bem menores.

2.3 Tecnologias e o Professor

O mundo contemporâneo está em constante transformação e essas mudanças são o resultado de evoluções tecnológicas que ocorrem rapidamente, aproximando o presente e o futuro. Essas inovações tecnológicas acompanham e promovem a transformação social e cultural, afetando a forma como as pessoas aprendem, pensam e se relacionam. É comum ver crianças com celulares com domínio digital em relação, principalmente, aos anos de videogame.

Assim, podemos verificar que por meio da internet e de outros recursos tecnológicos podemos tornar o processo ensino-aprendizagem mais atrativo, uma vez que esses instrumentos favorecem ou desenvolvem a capacidade intelectual e afetiva, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e

prática, além de proporcionarem um maior nível de interação de aprendizagem entre professor e aluno.

No entanto, para que estes recursos tecnológicos possam ser utilizados, e não um espaço de aprendizagem como ferramentas pedagógicas, é necessário que o professor tenha uma boa formação para que possa dominar não só os conteúdos mas também as TIC. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem ferramentas para que os professores acompanhem e avaliem seus alunos, permitindo que sejam protagonistas do processo educacional. Ou o uso das TIC em ambientes de ensino ou aprendizagem promove novas formas de ensino.

A forma como o professor ensina tem relação com sua formação profissional, principalmente ao que tange a aprendizagem do conteúdo o qual ele se propõem a ensinar que é a matéria prima de seu trabalho, é importante o docente ter domínio do conhecimento definido como essencial na escolha do método de ensinar, além disso por ineficiência na formação do professor partes dos educadores incluem em suas pratica pedagógicas estratégias de ensino enraizado no modelo empírico de ensino que aprenderam enquanto foi aluno da educação básica ou superior ou até mesmo pela observação da prática de professores mais velhos.

Isso exige do professor uma procura por novas metodologias de ensino-aprendizagem para levar para a sala de aula.

De um lado, temos a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) que acena com competências, objeto do conhecimento e habilidades, mas o que falta são tantos os recursos como também as estratégias de ensino.

Novas metodologias vêm surgindo à luz das tecnologias educacionais e, muitas vezes, não chegam até o professor. A educação online permite criar um espaço virtual que rompe as restrições do espaço geográfico e se conecta a um maior número de pessoas, permitindo que elas estudem seus estudos em casa por alguns anos, sem trabalhar em lugar nenhum e trazendo dispositivos para essa conectividade. Porém, se a educação online tem maior flexibilidade para os alunos, ela apresenta muitas dificuldades e desvantagens em relação à educação presencial, entre elas: pouco conhecimento de professores com potencial para criar ambientes de aprendizagem, relação educacional entre alunos e professores em relação a era digital; Muitos professores se verão impossibilitados de realizar uma ação educativa pela internet e, além disso, muitos experimentos de EAD baseiam-se em métodos pedagógicos de exposição e também virtuais contemplando um processo de aprendizagem por recepção em que o chão memoriza as informações, currículo rígido e monótono.

Segundo Moram (2000), a educação ocorre quando vemos cada pessoa, vemos, tocamos, vivenciamos, compartilhamos e dormimos e isso acontece

em todos os espaços que existem na família, na escola, no lazer. e trabalho. Quando há uma interação entre o real e o imaginário, o presente e o futuro, transformando o ensino em algo concreto. Para desenvolver um plano de estudos flexível, é necessário investir na formação contínua dos professores, com a qual adquiriremos as mesmas competências na educação online. O ponto fundamental para a inserção dos professores no mundo tecnológico e a interatividade que ocorre por meio dele.

O professor pode utilizar diversos mecanismos e plataformas de aprendizagem, tais como: redes sociais, biblioteca online e ferramentas que permitem aos alunos compreender o conteúdo através de mapas cognitivos que facilitam a organização e representação dos conhecimentos adquiridos nas aulas. A intenção de fazer aprendizagem virtual é proporcionar a alguém uma aprendizagem mais significativa para que alguns e os professores possam explorar fenômenos e conceitos que antes não podiam acessar.

Outra ferramenta importante é que os jogos online divertem e motivam alguns de nós a aprender, promovendo uma educação dinâmica e de excelência. Segundo Antunes (2005), os jogos digitais apresentam condições favoráveis à psicologia educacional, não estando vinculados a nenhuma forma de sanção e trabalho. É considerado importante quando o professor usa a apatia como ferramenta de combate e permite o desdobramento para resolver desafios entre grupos. Por outro lado, todo processo pedagógico é necessário para que o professor possa usar a tecnologia como ferramenta pedagógica em benefício do professor.

2.4 Estilos de Aprendizagem

Ensino transmissivo, centrado no conhecimento do professor, falta de envolvimento, desinteressados alunos. Modelo de aula predominantemente oral e escrito. Alunos continuam a receber o conteúdo passivamente, mesmo com a inserção de filmes, vídeos e apresentações gráficas com projetores multimídia.

A aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação, é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimento sobre os conteúdos envolvidos nas atividades de maneira crítica, aprender a interagir com colegas e professores.

Substituir a narrativa por trabalhos em pequenos grupos , qual alunos discutem, colaboram, discordam, buscam consenso, pode ser um projeto, problema clássico, problema aberto, mapa conceitual sobre determinado tópico,

análise crítica de um texto literário, uma dramatização... Apresentação ao grande grupo: submeter-se a crítica dos demais colegas (MOREIRA, 2010).

O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente com apoio do professor e colaborativamente com os colegas.

Diversificar os métodos de ensino continuado no aprendizado e economizar tempo para os encontros presenciais. Avaliar com base na participação do aluno e estimular a autonomia e a colaboração. Respeitar o estilo individual de cada aluno aprender. Atender de forma mais individualizada ao aluno.

Vários autores pesquisaram sobre os estilos de aprendizagem, como Piaget, Felder e Silverman, Dunn e Dunn, Kolb, Silva entre outros. Neste movimento são relacionados os quatro estilos de aprendizados apresentados por Neil Fleming com seu Modelo Vark (CUNHA, 2015).

- Visual: Pessoas que preferem este estilo tendem a aprender melhor quando a informação é disponibilizada de forma ilustrativa, ou seja, com infográficos, mapas mentais, diagramas e imagens são ferramentas eficazes para os aprendizes.
- Auditivo: Indivíduos auditivos aprendem de forma mais eficaz através da audição. Palestras, discussões e gravações de áudio são recursos valiosos para os estudantes participarem mais ativamente do processo de aprendizagem.
- Cinestésico: Aprendizes cinestésicos se beneficiam da aprendizagem experiencial, ou seja, aprendem colocando a mão na massa. Esse estilo utiliza-se de atividades práticas, laboratórios e os exercícios são cruciais para o processo de aprendizagem.
- Leitura/Escrita: Estes aprendizes têm preferência pela leitura e escrita. Textos, anotações e redações são métodos eficazes para esse grupo.

Reconhecer e compreender os estilos de aprendizagem é importantíssimo para os professores. Principalmente por dar base na diversificação das estratégias pedagógicas e atender às diferentes necessidades dos estudantes e portanto promovendo uma aprendizagem eficaz (MKONTO, 2016). Quando os professores têm conhecimento das preferências de aprendizagem de seus estudantes, eles podem adaptar suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas dessas barreiras que encontramos diariamente são, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem que os nossos alunos apresentam: os seus diferentes ritmos de aprendizagem, a falta de motivação, a falta de coesão do grupo, a baixa participação nas aulas, os maus resultados nas avaliações ou a desconexão da nossa disciplina com a realidade, entre outros.

Se você já se deparou com algum desses problemas em sua prática docente, as metodologias ativas podem ser uma poderosa aliada para enfrentar e resolver essas situações de difícil enfrentamento que encontramos.

Descobrir, conhecer e aplicar essas metodologias pode nos ajudar a nos conectar melhor com nossos alunos, obter melhores resultados de aprendizagem, fazer com que eles gostem da nossa disciplina e também do nosso trabalho.

A aprendizagem é considerada um processo construtivo e não apenas receptivo; O aluno relaciona as novas informações com as que já possui, reajustando e reconstruindo ambos os conteúdos durante o processo.

Portanto, estamos diante do oposto da aprendizagem mecânica, com o compromisso de promover o pensamento crítico e de ordem superior. Também importante nesta perspectiva de ensino é “aprender a aprender”.

Ao aprender a aprender, as crianças desenvolverão habilidades necessárias como concentração, autonomia, autoestima e motivação para aprender.

Para abordar eficazmente a diversidade de estilos de aprendizagem segundo Schmitt e Domingues (2016, p. 21-2), é essencial que os educadores:

Diversificar metodologias: Alternar entre palestras, atividades práticas, discussão e trabalhos escritos e apresentados pode abranger uma gama mais ampla de estilos de aprendizagem. Usar tecnologia: Ferramentas digitais, como softwares educativos e plataformas de aprendizagem virtuais, podem ser personalizadas de acordo com as preferências de aprendizagem dos estudantes, possibilitando maior eficácia ao planejamento do professor.
Feedback: Monitorar e ajustar as estratégias de ensino pelos *feedbacks* dos estudantes pode garantir resultados no que é planejado.

Entender e reconhecer os estilos de aprendizagem é um passo fundamental para criar ambientes educacionais inclusivos e eficazes. Ao considerar as preferências individuais no planejamento e na entrega das aulas, os educadores podem facilitar o processo de aprendizagem e contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes (CUNHA, 2015).

A aposta no trabalho em equipa e na resolução de problemas com base em situações da vida real são duas das qualidades essenciais da utilização de metodologias ativas em sala de aula.

Da mesma forma, conseguem maior motivação e participação por parte do aluno, que pode contrastar pontos de vista com os restantes colegas e apresentar o seu próprio raciocínio em cada situação; portanto, a compreensão é melhorada e o aprendizado também é alcançado. Tudo isso é conseguido porque durante o processo de desenvolvimento de suas competências e habilidades você poderá compreender muito melhor um texto, relacionar informações entre si, saber qual estratégia deve realizar de acordo com o contexto em questão...

Já no que diz respeito à relevância e a eficácia de categorizar estilos de aprendizagem têm sido objeto de debates e pesquisas. Esses pesquisadores, dos estilos de aprendizagem argumentam que reconhecem e entendem as preferências individuais para aprender e que isso pode maximizar a eficácia da instrução.

Para Schmitt e Domingues (2016), em sua pesquisa, é possível observar a vertente de apoio aos estilos de aprendizagem, onde Silva (2002) fala da personalização do ensino, pois os professores podem adaptar seus métodos de ensino para atender melhor os estudantes ao entender as suas preferências de aprendizagem. Já Felder e Silverman (1988) levantam o autoconhecimento quando os estudantes reconhecem seus próprios estilos de aprendizagem e com isso, buscar estratégias mais eficazes para assimilar as informações. Por fim destaca Kolb (1984) com a motivação em aulas adaptadas a diferentes estilos podem aumentar o engajamento e a atenção dos estudantes, pois eles sentem que o processo de aprendizagem respeita suas individualidades.

Contudo, a aprendizagem é um processo contínuo e complexo, no qual cada indivíduo pode processar e assimilar informações de maneiras distintas e como relatado os estilos de aprendizagem emergem desse contexto, representa as preferências individuais e como cada um aprender melhor.

Embora os estilos de aprendizagem tenham defensores, também há críticos que questionam sua eficácia e relevância. No artigo de Pashler et al. (2008) coloca que faltam evidências empíricas, muitas pesquisas falharam em demonstrar consistentemente que adaptar o ensino ao estilo de aprendizagem do estudante melhora seu desempenho acadêmico. Os autores descrevem que a:

revisão da literatura sobre estilos de aprendizagem levou-nos a definir um tipo específico de evidência que consideramos como uma pré- condição mínima para validar a utilização de uma avaliação de estilos de aprendizagem num ambiente instrucional. Conforme descrito anteriormente, não conseguimos encontrar nenhuma evidência que atendesse claramente a esse padrão. Além disso, vários estudos que utilizaram o tipo apropriado de desenho de investigação encontraram resultados que contradizem a versão mais amplamente defendida da hipótese dos estilos de aprendizagem, O contraste entre a enorme popularidade da abordagem dos estilos de aprendizagem na educação e a falta de provas credíveis da sua utilidade é, na nossa opinião, impressionante e perturbador. Se a classificação dos estilos de aprendizagem dos estudantes tem utilidade prática, isso ainda precisa ser demonstrado. (PASHLER et al. 2008, tradução nossa)

Para Coffield et al., (2004) considera que classificar os estudantes em categorias específicas pode, de forma imprudente, limitá-los ou rotulá-los, fazendo- os acreditar que são incapazes de aprender de outras maneiras ou causar uma dependência nas abordagens de ensino que favoreçam seu estilo dominante.

Complementa Stahl, (1999), que em uma sala de aula onde normalmente o número de estudantes é grande, a dificuldade em adaptar o ensino a cada estilo de aprendizagem pode ser impraticável e ineficiente.

O importante é que no ensino podemos verificar que não existe homogeneidade, pois cada indivíduo, pensa e age diferente por inúmeras variáveis que lhe afetam diariamente, seja no ambiente escolar e/ou familiar. Assim, dada a capacidade de cada ser humano em aprender, parece necessário manter todas as opções abertas para os estudantes, pois se o foco principal deveria ser a identificação e introdução de experiências, atividades e desafios que melhorem a aprendizagem de todos (PASHLER et al. 2008). Enquanto a discussão em torno dos estilos de aprendizagem contínua, é evidente que há méritos e limitações na sua aplicação. O mais prudente é uma abordagem equilibrada que considere tanto as necessidades individuais quanto as realidades práticas do ambiente educacional.

De forma sintética, as principais características do modelo educacional para o qual caminhamos e que o tornam um modelo mais eficaz para os desafios aos quais devemos responder são:

- Focado na aprendizagem, o que exige uma passagem do ensino para a aprendizagem, e principalmente, ensinar a aprender a aprender e aprender ao longo da vida.
- Focado na aprendizagem autônoma do aluno tutelado pelos professores.
- Focado nos resultados de aprendizagem, expressos em termos de competências genéricas e específicas.
- Que enfoca o processo de Aprendizagem-ensino como trabalho cooperativo entre professores e alunos.
- Que requer uma nova definição das atividades de ensino-aprendizagem.
- Que propõe uma nova organização da aprendizagem: modularidade e espaços curriculares multi e transdisciplinares, a serviço do projeto educacional global (plano de estudos).
- Que utilize a avaliação de forma estratégica e integrada com as atividades de ensino e aprendizagem e, nela , deve ser produzida uma reavaliação da avaliação formativa-contínua e uma revisão da avaliação final-certificadora.
- Que mede o trabalho do aluno, utilizando o ECTS como instrumento de construção do currículo, tendo como pano de fundo as competências ou resultados de aprendizagem.
- Modelo educacional em que as TIC e suas possibilidades de desenvolvimento de novas formas de aprendizagem adquirem importância.

3. CONCLUSÃO

Diante desse panorama de profundas transformações tecnológicas e pedagógicas, torna-se evidente que a constituição de uma educação emancipadora e relevante para o século XXI exige um olhar atento às potencialidades e desafios inerentes às TICs. A incorporação destas ferramentas deve ser encarada não apenas como uma atualização técnica, mas como uma oportunidade de repensar o vínculo entre ensino e aprendizagem, promovendo ambientes mais participativos, interativos e críticos. Nesse contexto, o papel do educador desafia-se a transcender a sua figura tradicional, assumindo uma postura de mediador ativo, capaz de estimular a autonomia intelectual dos estudantes, fomentando a criticidade, a criatividade e a habilidade de lidar com a vastidão de informações acessíveis.

Entretanto, essa transição requer também uma reflexão ética e consciente acerca do uso das tecnologias, garantindo que elas sirvam como instrumentos de inclusão, ampliação de possibilidades e desenvolvimento de competências essenciais para uma cidadania plena. É fundamental reconhecer que as TICs, quando empregadas com competência, promovem uma aprendizagem mais significativa e dialógica, capaz de auxiliar na formação de indivíduos mais autônomos, críticos e socialmente engajados. Portanto, o verdadeiro desafio de nossa era consiste em harmonizar inovação e humanismo, tecnologia e subjetividade, transformando a escola em um espaço de construção coletiva de saberes que respeite as diferenças, valorize o protagonismo dos estudantes e prepare-os para os desafios de uma sociedade em permanente mutação. Assim, a educação, alicerçada no uso inteligente e ético das TICs, pode se consolidar como uma força transformadora capaz de moldar um futuro mais justo, democrático e plural.

REFERÊNCIAS

- ALTHUS, M. T. M., BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- ALVES, Lynn. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____.**Base nacional comum curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 jan. 2023.

KLEIN, Danieli Regina et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 2, 2020.

SILVA, Alzira Karla Araújo da. **A sociedade da informação e o acesso à educação:** uma interface necessária a caminho da cidadania. Universidade Federal da Paraíba, 2001.

FICÇÃO E REALIDADE NOS ROMANCES HISTÓRICOS GAÚCHOS NO OBELISCO DE CYRO MARTINS E SABINA DE ELISEO SALVADOR PORTA

Blau Boelter da Rosa¹

1. INTRODUÇÃO

O processo de leitura constitui-se a partir da relação estabelecida entre o leitor e a representação textual. No âmbito do texto narrativo, as relações dialéticas entre essência e fenômeno permitem identificar marcas do desenvolvimento social, evidenciadas tanto na composição da obra quanto nas concepções de mundo mobilizadas pelo autor e pelo leitor. Conforme aponta Georg Lukács, a apreensão da realidade literária exige uma percepção totalizante e amadurecida, uma vez que o mundo social se apresenta de forma dinâmica e contraditória.

Nesse sentido, a leitura do romance demanda do leitor uma postura crítica e atenta, capaz de transitar por realidades que, embora aparentem familiaridade, revelam-se complexas e desafiadoras. Quando se trata de narrativas que dialogam com a História, o cruzamento entre ficção e realidade exige o reconhecimento dos elementos específicos do gênero artístico, sobretudo no que diz respeito à verossimilhança. As relações entre acontecimentos, personagens e contextos socioculturais ora aproximam, ora distanciam a narrativa daquilo que se comprehende como “realidade”, tornando imprescindível uma leitura analítica e reflexiva.

Diante disso, este artigo propõe uma análise das obras Gaúchos no Obelisco e Sabina, à luz de abordagens teóricas relacionadas ao romance histórico e à sociologia do romance. A investigação parte do pressuposto de que a literatura, ao articular memória histórica e criação estética, constitui-se como um espaço privilegiado para a compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e História. Tal perspectiva justifica-se pela relevância do estudo do romance histórico como forma de representação da singularidade histórica e de construção de sentidos sobre o passado.

¹ Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9080592531459772>.

O trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e dialoga com referenciais teóricos da filosofia e da crítica literária, como Sócrates, Aristóteles, Georg Lukács e Lucien Goldmann, entre outros autores contemporâneos. Esses aportes permitem compreender o romance como uma forma estética capaz de expressar visões de mundo e de refletir as contradições sociais de determinado contexto histórico.

A análise desenvolve-se em diferentes momentos. Inicialmente, apresenta-se uma contextualização da vida e da obra dos autores estudados, destacando particularidades que, embora os distanciem historicamente — uma vez que não se conheceram nem tiveram contato com a produção um do outro —, também os aproximam por meio de raízes culturais campesinas e fronteiriças. Esses elementos impulsionam narrativas marcadas pela memória histórica e pela plurissignificação da linguagem literária, com forte presença do local e do regional, sem recorrer a um regionalismo restritivo.

Em seguida, discute-se a narrativa ou diegese das obras, a partir de conceitos e reflexões sobre o romance histórico, considerando suas especificidades estéticas e o entrelaçamento entre ficção e realidade. A leitura de *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina*, orientada pelo pensamento estético realista e pela sociologia do romance, possibilita analisar a visão de mundo expressa pelos autores e o modo como os acontecimentos históricos são incorporados às narrativas.

Posteriormente, as obras são caracterizadas como romances históricos, enfatizando o tratamento da singularidade histórica como expressão de uma verdade histórica possível. Essa dimensão manifesta-se na atuação das personagens, cujas vivências socioculturais permitem compreender o contexto histórico representado. Por fim, analisa-se a estrutura das narrativas, destacando os elementos do real e do fictício, bem como o papel do espaço e do ambiente como representações sociopolíticas que influenciam a construção das personagens. Observa-se, ainda, o modo particular como cada autor apreende o real: em Cyro Martins, sobressaem traços de ironia; em Eliseo Salvador Porta, destaca-se uma tonalidade trágica.

Assim, ao longo da leitura das obras de Cyro Martins e Eliseo Salvador Porta, evidencia-se a atenção dos autores à História e à arte, expressas por meio da linguagem literária e sustentadas por uma profunda consciência do humano. Este trabalho constitui um recorte de monografia apresentada à Diretoria de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito para a obtenção do título de especialista em Língua e Literatura – Gêneros do Discurso, no ano de 2009.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Cyro Martins

Cyro Martins nasceu em 5 de agosto de 1908, no Garupá, distrito de Quaraí, RS. Filho de Felícia e Apolinário Martins, viveu a infância no campo, observando o cotidiano do homem campeiro. Aos 11 anos, foi para um internato de jesuítas em Porto Alegre, retornando nas férias à campanha. Começou a escrever aos 15 anos, produzindo contos como *Gringa Velha Agauchada* na máquina de escrever do pai.

Formou-se em Medicina em 1933, regressando a Quaraí em 1934 para praticar a profissão, e estreou na literatura com *Campo Fora*, contos ambientados na vida fronteiriça. Casou-se com Suely de Souza em 1935 e publicou *Sem Rumo* (1937), primeiro romance da Trilogia do “Gaúcho a pé”, completada por *Porteira Fechada* (1944) e *Estrada Nova* (1954), obras que exploraram a vida do homem rural deslocado para a cidade, refletindo as transformações sociais e culturais da campanha gaúcha.

Além da literatura, Cyro destacou-se na Psicanálise, com formação em Buenos Aires, e na Medicina, tornando-se presidente da Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Neurocirurgia em 1957. Sua produção científica, traduzida para vários idiomas, e literária refletem um humanismo atento às condições socioeconômicas de seu tempo. Entre 1934 e 1994, publicou romances, contos e novelas que registram a experiência do “gaúcho a pé”, conciliando realidade e ficção, linguagem coloquial e memória histórica. Faleceu em Porto Alegre em 15 de dezembro de 1995, deixando vasta obra literária e científica, marcada pelo rigor ético, humanismo e sensibilidade narrativa.

2.2 Eliseo Salvador Porta

Eliseo Salvador Porta nasceu em 1911, em Tomás Gomensoro, Artigas, Uruguai. Filho de “gringo” e “criollo”, viveu a infância no pueblito natal e estudou em Artigas e Montevidéu, onde se formou em Medicina. Retornou à sua cidade, atuando como médico e professor de geografia, dedicando-se à vida rural e à observação das tradições locais.

Iniciou sua produção literária com *Estampas* (1943), mas encontrou seu melhor desempenho como contista, em obras como *De aquel pueblo y sus aledaños* (1951). Posteriormente, escreveu romances como *La raíz al sol* (1953) e *Ruta 3*, abordando temas sociais, econômicos e ambientais, especialmente a seca, valorizando a solidariedade e a justiça no campo.

Porta se destacou no romance histórico com *Intemperie* (1963) e *Sabina* (1965), retratando o êxodo e a formação da identidade uruguaia, com rigor histórico e personagens integrados à ação coletiva. Além da ficção, produziu

ensaios e textos jornalísticos, explorando a realidade política e social de sua região. Reconhecido em vida, teve o Liceo de Tomás Gomensoro nomeado em sua homenagem em 1987. Suicidou-se em 11 de janeiro de 1972, deixando um legado literário que equilibra memória histórica, crítica social e atenção às raízes culturais do Uruguai.

2.3 A narrativa e o romance histórico: Tradição e origens

Mesmo que a palavra romance ganhe significado especial neste trabalho, convém destacar a forma literária a que ele pertence, a narração. Segundo o teórico Tzvetan Todorov², a história dá conta dos eventos em ordem cronológica, implicando ações e personagens que os executam, e o discurso corresponde “à palavra real dirigida pelo narrador ao leitor” (TODOROV apud ZILBERMAN, 1996, p.138). Assim, enquanto o âmbito do discurso é o da composição que depende do trabalho com o narrador que conta a história, valendo-se de distintos modos narrativos; o âmbito da história é o dos acontecimentos, a matéria-essência, a partir da qual se constrói a ação narrativa ao projetar a comunicação com o leitor.

Não é intenção maior deste trabalho a reflexão pormenorizada sobre esses dois lados, competência da narratologia. Contudo, retirar o enfoque dos modos de narrar não significa a completa anulação desse elemento macroestrutural na presente análise, mesmo porque ao examinar as ações narradas, bem como a organização em seqüências – há o encaminhamento anterior, lógico, para essas apresentações.

Como modo de narrar, Platão³ opõe a narração ou diégese à imitação ou mimeses. Assim, produzir um texto inteiramente imitativo, é estar perante a tragédia e a comédia. E, quando os fatos são mencionados pelo próprio autor, incluindo-se este nas ações e acontecimentos, depara-se com o texto lírico em seus diferentes gêneros.

Em sua Poética, Aristóteles⁴ opõe a uma mimese na qual as personagens são representadas diretamente (o dramático), uma outra forma de imitação em que a ação é contada por um narrador (o narrativo). Nesse caso, por uma diferença de enunciação, a narração pode ser feita em terceira ou primeira pessoa. Convém lembrar que Aristóteles considera apenas as obras em verso e, entre elas,

2 Tzvetan Todorov (1939): Filósofo búlgaro discípulo de Roland Barthes. Teórico do Estruturalismo.

3 Platão (427a.C./347a.C): Filósofo grego discípulo de Sócrates. Teórico de diversos temas: ética, política, metafísica e teoria do conhecimento.

4 Aristóteles (384a.C./322a.C.): Filósofo grego, aluno de Platão. É considerado por muitos o filósofo que mais influenciou o pensamento ocidental.

unicamente às que representam ações humanas ou seres humanos. Ainda que essas considerações aristotélicas não preencham as definições, aqui necessárias, sobre obras narrativas modernas, elas permitem estabelecer alguns princípios de base, que, por tradição, foram transpostas para um gênero de narrativa, reconhecidas como: a fala, que é contada; a presença implícita de uma voz, que é a do narrador; uma enunciação – alguém fala em seu próprio nome ou confunde-se com a fala dessa personagem. É dessa relação diferenciada da mimese que o romance pode se constituir. De natureza discursiva “sob formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há, nem jamais houve, em parte alguma, um povo sem narrativa, todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente e até mesmo oposta: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, a narrativa está aí, por toda a parte.” (STALLONI, 2007, p.88).

Caberá afirmar que, embora presente na revolução narrativa, o romance, desde o nascimento, teve sua identidade como de uma forma literária.

A palavra “romance” aparece durante a Idade Média para designar não um conteúdo, mas uma escolha lingüística

O reconhecimento do romance como gênero leva a incertezas. Em sua *Arte Poética*, de 1674, Boileau⁵ não menciona nem o nome nem o objeto. Todavia, em 1670, Huet⁶ amigo e conselheiro de Madame de Lafayett, é um dos pioneiros a apresentar uma definição do romance:

O que se chama propriamente de romances são histórias fingidas de aventuras amorosas, escritas em prosa, com arte, para o prazer e a instrução dos leitores. Digo histórias fingidas a fim de distingui-las das histórias verdadeiras: acrescento aventuras amorosas porque o amor deve ser o principal assunto. É preciso que elas sejam escritas em prosa, para que estejam em conformidade com o uso deste século; é preciso que sejam escritas com arte e sob certas regras, pois de outra forma não passaria de um amontoado confuso, sem ordem, nem beleza. (STALLONI apud LAROUSSE, 1992, p.110).

Ainda que a definição seja contestada em vários pontos, ela é interessante, pois confirma estilos de uma época em que a literatura romanesca começa a desenvolver-se. Observe-se que o romance é definido por uma relação ao real (ficção versus realidade), por um modo de escrita (prosa versus versos), por uma temática (histórias de amor) e por objetivo estético e moral (agradar e instruir).

⁵ Nicolas Boileau (1636/1711): Escritor francês; autor de uma célebre “arte poética”.

⁶ Pierre-Daniel Huet (1630/1721): teólogo e filósofo francês, bispo de Soissons e Avranche. Escreveu vários livros contra a filosofia de Descartes.

Seguindo a estética do romance, admite-se que essa espécie narrativa pode ser reconhecida por dois pontos determinativos: por ser uma escrita em prosa, embora a literatura moderna tenha abolido parcialmente a distinção entre prosa e poesia; uma mistura do real e do fictício – como no romance histórico – o que não seria suficiente para julgar a “verdade de um romance”, pois estar-se-ia limitando sua apreciação ao “assunto”. É para contornar a ambigüidade que a língua inglesa utiliza duas palavras: *novel*, que recobre o sentido de uma ficção próxima da realidade, e *romance*, para as obras em que domina a imaginação. (STALLONI, 2007, p.97).

Seguindo a heterogeneidade do romance, porquanto não reconhecido, herdeiro ilegítimo na tipologia dos gêneros – Georg Lukács⁷, em sua *Teoria do Romance* (1962) não contesta essas qualificações, mas prefere falar em “forma romanesca”; Bakhtin⁸, por sua vez, questionava-se sobre o estatuto:

(...) Na grande maioria dos casos as pesquisas sobre o romance acabam por recensear e descrever o maior número possível de suas variedades, mas no final das contas jamais se chega a uma fórmula de síntese do romance enquanto gênero. Ou melhor: os pesquisadores não conseguem determinar um único índice preciso e estável do gênero romanesco, sem que acabem fazendo alguma reserva que, repentinamente, reduza esse índice a nada. (STALLONI apud GALLIMARD, 1976, p.466).

Por assim dizer, toda delimitação aqui sobre o assunto leva a configuração de um tipo de narrativa que, segundo Lukács, responde a atualizações históricas e sociais do século XIX. Em a *Teoria do Romance*, Lukács reconhece nesse tipo de narrativa o conceito amplo que desde a origem se identifica com os atributos da modernidade. Para além da experiência estética ou da Teoria Literária, a história social encontraria no romance e na narrativa a sua tradução mais completa. Segundo Regina Zilberman, ao sistematizar a estética marxista, Lukács transpõe suas reflexões originais para um plano mais abrangente ao abarcar não apenas o gênero romanesco, mas sim a arte em geral.

Em sua Estética, – obra de cunho dialético-marxista – ao mesmo tempo que contraíra Hegel⁹ ao “aparecimento sensível da idéia”, afirma sobre a forma antropomórfica e objetiva de como o mundo se reflete na mente humana.

7 György Lukács (1885/1971): filósofo húngaro de grande importância no cenário intelectual do século XX.

8 Mikhail Bakhtin (1895/1975): Filósofo e lingüista russo; A pretensão expressa por ele em Marxismo e Filosofia da Linguagem é dotar a teoria marxista de uma formulação coerente em relação à ideologia e à psicologia, superando em simultâneo o objetivismo abstrato ou positivista e o subjetivismo idealista.

9 Georg W. Friedrich Hegel (1770/1831): Filósofo alemão; Considerado por muitos o filósofo que representou o ápice do idealismo alemão do século XIX, que teve impacto profundo no materialismo histórico de Karl Marx.

Assim, a literatura como uma das artes mostra o mundo e o indivíduo num movimento que sintetiza essas duas antíteses. Nada há de ideal: trata-se do mundo concreto com suas peculiaridades e história pessoal e, mesmo fora da arte separáveis e interdependentes. “A vida, portanto, é que fornece o estoque das formas miméticas as quais, no decurso da História, permanecem por sua utilidade comunicativa e se tornam convencionais”. (BORDINI, 2003).

Com intuito de despertar no receptor certas idéias e emoções, o estético converte em ações práticas todo o fundamento objetivo e princípios diferentes. Sendo assim, explica, mais uma vez, Maria da Glória Bordini:

A formação estética, por sua vez, leva o autor a refletir a realidade objetiva, e sua verdade e valor dependerá da capacidade do artista de captá-la corretamente em sua totalidade, reproduzindo-a e evocando no receptor a imagem da realidade que também subjaz nele e que é una. (BORDINI, 2003, p.53).

Daí que a noção de mimese em Lukács significa uma separação do cotidiano e suas injunções, concentrando esse cotidiano para salientar-lhe a essência, a “trama dos fatos”, como diria Aristóteles. E a concentração ordenada dos fatos de vida só se torna mimética, se o receptor reconhece na seleção e agrupamento a correspondência com elementos da existência, que não se compraz em si mesma, mas que assegura a memória evocativa, a memória da História, no dizer de Bordini – “sem poder negar a história que medeia as transformações da infra-estrutura e da superestrutura, desde o mundo antigo até o moderno, Lukács aplica a seu pensamento o método dialético e considera um a tese; o outro, a antítese”. Ressalve-se, que com a síntese caberia resguardar a convicção revolucionária e radical socialista do pensador húngaro.

Se para Lukács o fenômeno relativo à conscientização do “sentido histórico” é revolucionário, por excelência – a concepção “romance histórico” como um gênero não apenas situa o leitor num tempo passado, mas ajuda-o a entender os acontecimentos como representação do período histórico, ressaltando a fase de crise e transformação. Assim se passa com os romancistas de *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina* – eles selecionam os movimentos históricos nos romances, porém a ênfase recai sobre efeitos advindos e as figuras humanas em especial, quando essas se organizam em grupos. Como nos assegura Regina Zilberman:

Pouco importa, pois, no romance histórico a relação dos grandes acontecimentos históricos; trata-se de ressuscitar poeticamente os seres humanos que figuraram nesses acontecimentos. O importante é procurar a vivência dos móveis sociais e individuais pelos quais os homens pensaram, sentiram e atuaram, precisamente do modo em que ocorreu na realidade histórica. (ZILBERMAN, 2008, p.93).

Diante dessa formulação e resgatando a idéia da tradição poética – o romance histórico como representações das ações humanas – cabe observar, sob a ótica das aproximações e dos distanciamentos teóricos, conclusões a que chegaram Lukács e seu antecessor Hegel, consoante a relação da história e os gêneros artísticos mais precisamente examinados ao nível da expressão discursiva no romance. Em Lukács, diversamente de Hegel, o romance se inscreve como produto de manifestações dramáticas, que caracterizadas pela tradição poética, representam as ações humanas. Se há uma causalidade dramática na origem do gênero romanesco, a classificação de histórico é cabível, pois representa a realidade.

O desacordo entre Lukács e Hegel se dá a partir das afirmações deste pensador, para quem o romance é um “desdobramento tardio do épico” (BRUM, 1996, p.34). E, como tal, a mímeses¹⁰ é um vínculo entre uma época e um gênero literário, e o romance ganha nível de fundo: a idéia totalizante de mundo, traduzindo uma “cosmovisão”. Em termos de mundo real, a ideia é totalizante, por quanto traduz uma cosmovisão. Aliás, a respeito do termo “cosmovisão” – corresponde à imagem do mundo que se converte em fundamento, da apreciação de vida e da compreensão do mundo, segundo as pesquisas para estudos históricos e literários empreendidas pelo filósofo alemão Dilthey¹¹.

A compreensão de Lukács sobre as relações entre a arte, em especial a literatura e a sociedade, pressupõe as teses originais do Marxismo, pois aceitam a noção de que a arte reflete a realidade objetiva. Essa, por sua vez, não é abstrata e universal, mas concreta e histórica, consequentemente, toda a arte é mimética, e o romance histórico reuniria a cosmovisão de que a perspectiva realista, além de uma categoria estética de pensamento, circunstancia a exposição de um fato concreto e específico, traduzindo uma questão que diz respeito a todos.

Daí, o rumo argumentativo seguir pelos romances analisados – a representação lida com totalidades alcançadas – como diz Zilberman “por intermédio de composição de obra, capaz de por meio de uma situação individual, fazer com que se entenda o geral”. As idéias de arte e realidade histórica, consideradas por Lukács, remontam a Poética de Aristóteles: numa noção a arte é mimética, noutra a obra é orgânica e constrói um universo independente. É possível que, adiantando essas particularidades, no que trata do romance histórico, Lukács tenha observado, em termos de obras, duas qualidades que o

10 Mímesis: Segundo a poética, Platão refere-se quando se produz uma poesia inteiramente imitativa perante a tragédia e a comédia.

11 Wilhelm Dilthey (1833/1911): Filósofo, psicólogo e pedagogo alemão; Foi professor e desenvolveu pesquisas psicológicas para estudos históricos e literários; Era influenciado pelo positivismo.

gênero experimenta em sua organicidade – ele não se reduz à condição de cópia da realidade, pois sua transfiguração assegura a qualidade de auto-suficiente, assim pode refletir a realidade histórico-social, mas não a duplica, pois reflete a realidade em um mundo independente, mostrando-se assim original.

No romance histórico, gênero sobre o qual estuda e dá preferência, vêm concretizadas as noções de que a obra literária dá conta de um processo de transformação e exemplifica com os autores Walter Scott¹² e Leon Tolstoi¹³ em cujos textos assistem-se às mudanças por que passou a Europa após a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas, e de que ao fazer essas mudanças, a literatura passa por transformações internas, já que o próprio romance histórico é um gênero que aparece, desenvolve-se e consolida-se no próprio período em que as modificações sociais e políticas acontecem.

Lukács é adepto da estética realista da qual o romance histórico é modelo. Mas preferencialmente evidencia o romance realista como gênero narrativo, por excelência, pois homens em ação, que “resumem os grandes problemas de uma época, sugerem as forças que regem a evolução social”. (BRUM, 1996, p.33).

É esforço deste trabalho empreender uma proposta de leitura crítica das obras *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina*, enquanto gênero e realidade, resguardando a *Teoria do Romance* por Lukács ora de cunho sociológico, ora de formalização narrativa e dramática, por empréstimo do termo, pois dialeticamente incorpora elementos da epopéia e da lírica, para a construção onde residem, simultaneamente, os valores coletivos e individuais conceituados, bem como os conceitos subjetivos e objetivos manifestados e dimensionados expressivamente por meio da linguagem nas obras.

Pela linha da sociologia do romance, também o ensaio de Lucien Goldmann¹⁴ não abandona o discurso dialético, enquanto raciocínio, mas refere-se aos vínculos entre o discurso romanesco e realidade social. Seguindo uma sistemática, por meio da sociologia da literatura, o pesquisador francês considera a maneira como se dá a operação de transposição da realidade histórica para o universo artístico. Por isso, apóia sua pesquisa em duas noções fundamentais: visão de mundo e consciência possível. Por visão de mundo (ou a cosmovisão) entende-se como sistema de pensamento que em certas ocasiões se impõe a um grupo de homens que se encontram em situações econômicas e sociais análogas, representantes de certas classes sociais. Por sua vez, “consciência possível” diz respeito àquilo que o ser humano, limitado por seu horizonte social, existencial

12 Walter Scott (1771/1832): Criador do verdadeiro romance histórico; Escritor considerado o primeiro poeta nacional da Inglaterra.

13 Leon Tolstoi (1828/1910): Escritor russo e grande romancista; escreveu várias obras literárias de destaque mundial;

14 Lucien Goldmann (1913\1970): Filósofo e sociólogo francês; influente teórico marxista.

e mesmo biológico, consegue completar e compreender. Embora a noção de consciência seja relativizada, conceitualmente não será diminuída. Assim, Goldmann preceitua que a obra literária é a expressão da visão de mundo, a partir da consciência possível do autor.

O autor é uma espécie de porta-voz da visão do mundo dominante, percebida desde sua consciência possível. Ao mesmo tempo, ele se coloca para além desses modelos, pois tem condições de captá-los e representá-los. É nesse sentido, que se pode afirmar que a obra não é meramente reproduutora ou duplicadora, mas expressiva, já que se antecipa ou ultrapassa o que os demais indivíduos percebem de modo menos acabado. A obra literária, na concepção de Goldmann não retrata a realidade, mas também não rejeita as relações entre a literatura e a sociedade. Assim, a realidade histórica apresenta determinada estrutura decorrente da distribuição dos papéis sociais, do exercício do poder e da circulação das idéias. (ZILBERMAN, 2005, p.94). É próprio da obra literária uma estrutura por onde se agenciam seus elementos internos: personagens, conflitos que movem a trama, foco narrativo. Assim, na relação entre as estruturas: realidade histórica e realidade literária, o que importa para Goldmann é a relação de possível entendimento de uma pela outra: a sociedade e sua apropriação pela literatura, e a literatura a partir dos elementos sociais e intelectuais que se misturam em sua estrutura. E o leitor é incitado a ler o romance pelas instâncias intermediárias, tirar do discurso literário como método de trabalho o que Goldmann denominou de Estruturalismo Genético.

Lukács que não rejeita as reações entre a realidade e a sociedade, sob forma de uma analogia – de uma parte o mundo histórico apresenta determinada estrutura, decorrente da distribuição dos papéis sociais, do exercício do poder e da circulação das ideias; de outra, a obra literária dispõe de uma estrutura, decorrente do agenciamento de seus elementos internos (personagens, conflitos que movem a trama, foco narrativo). “O que importa, para Goldmann, é que se estabelece uma relação inteligível entre as duas estruturas, facultando o entendimento de uma pela outra”. (ZILBERMAN, 2008, p.94). A concepção da obra elaborada por Goldmann, no decorrer da sua carreira, foi lutar contra o que podia ter de esquemático a obra de Lukács, seu mestre. O artista “não copia a realidade”, mas cria seres-vivos, num mundo com uma certa estrutura, cuja riqueza e unidade são o valor. (...) Observa que não há necessidade de ser sociólogo para declarar que o romance, crônica social, reflete a sociedade de seu tempo; por isso, em vez de colocar a identidade entre a realidade social e o conteúdo da literatura romanesca ele a vê entre a estrutura do meio social e a forma romanesca. Há uma homologia entre a forma literária de romance e a relação cotidiana dos homens, numa “sociedade produtora para o mercado”,

e com os outros homens. (...) E o gênero romanesco desenvolveu-se a partir de “insatisfação afetiva não conceitualizada”, de uma “aspiração afetiva a valores qualitativos”, que surgiram dentro da sociedade.

Na seqüência deste trabalho, chegar ao Modernismo pelo romance histórico, em termos de ficção e História, significa reabrir as páginas dos romances *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina*, cujas histórias podem ressignificar não só pelas aproximações com a estética social, teorizadas por Lukács, que buscou na materialidade histórica fundamentos para a concepção de mundo em termos de tempo, o passado é o real, projetado no presente mas também em termos de conteúdo – o realismo impregnado nas histórias. Assim, o ler indicando Luckács será manter esta análise pela essência, o absoluto como verdade, nesses romances, possui seus próprios elementos relativos ligados ao tempo, ao lugar e às circunstâncias. Considere-se de comum nas obras: a verdade relativa, enquanto verdade real, e o reflexo aproximadamente fiel da realidade seja esta dos autores seja das obras, como diria Lukács – “de validez absoluta”.

Os autores, ambos provenientes do que se poderia chamar classe média rural, viveram infâncias semelhantes e transportaram para os romances a idéia de sujeito criador e que se recreia por intermédio do seu trabalho cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento são determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais e sociais. O objetivo aqui é o histórico que parece aproximar os autores em termos de energia e função criadora. É extraordinariamente complementar a referência de Aníbal Alves sobre Cyro e Porta, autores dos romances respectivos e em questão:

Realidad geográfica y humana semejantes en pequeños nucleos sociales, abrazados por latifundios limitantes, agobiadores. Riqueza no obstante en experiencia de campo: caballo; bosques; arroyos; tradición oral, donde toda huella humana tiene su historia, toda familia su genealogía. Sucedidos y “casos” como resollo siempre vivo de la historia provinciana. Alimentaron sus sentidos excepcionales de todo ese ambiente, nutrieron para siempre sus espíritus de todas esas vivencias, la incorporaron a lo más íntimo y las llevaron consigo. Maduradas en experiencia vital e intelectual, serán después tema y recriación constante en su obra de narradores magistrales. (ALVES, 1995, p. 221).

Nas narrativas, os motivos estão plenos de inquietudes sociais e políticas, produto embrionário dos autores, que viveram seu tempo histórico com lucidez e paixão.

2.4 Os romances históricos gaúchos *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina*

A reflexão sobre os romances *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina* apoia-se na concepção de romance histórico formulada por Georg Lukács, que comprehende o gênero como uma narrativa cuja existência depende da história e da capacidade de representar a singularidade histórica de uma época por meio da atuação das personagens. Para o teórico, o romance histórico surge nas primeiras décadas do século XIX e se caracteriza não apenas pela presença de temas ou figuras históricas, mas pela articulação entre o contexto social, os conflitos coletivos e as trajetórias individuais.

Lukács distingue o romance histórico autêntico daquele que apenas utiliza o passado como cenário. O elemento decisivo está no deslocamento entre o tempo do autor e o tempo representado, bem como na construção de personagens capazes de expressar, em sua individualidade, as contradições e tendências de uma época. Nesse sentido, os romances de Cyro Martins e Eliseo Salvador Porta atendem às exigências do gênero ao articularem processos históricos com experiências humanas concretas.

Em *Gaúchos no Obelisco*, Cyro Martins aborda o período da Revolução de 1930 e da Era Vargas a partir da trajetória de Joãozinho Silveira, pequeno proprietário rural que transita entre a campanha e a cidade. A história nacional não aparece como pano de fundo, mas como força que interfere diretamente na vida da personagem, revelando a crise do mundo rural, a ascensão do autoritarismo e a marginalização do pequeno produtor frente aos interesses das elites estancieiras. Joãozinho não é herói por vocação, mas produto das circunstâncias históricas, o que reforça a verossimilhança e a dimensão crítica do romance.

Já em *Sabina*, Porta reconstitui a Campanha de Libertação do Uruguai e o projeto artiguista a partir da vivência de personagens marginalizados da história oficial, como a própria Sabina, Balta e os indígenas charruas. A figura de José Artigas, embora central, aparece de modo equilibrado, funcionando como síntese das tensões históricas do período. O romance enfatiza a relação entre personagem e espaço, fundindo natureza, guerra, amor e tragédia, e evidenciando os efeitos da história na vida cotidiana.

Em ambas as obras, as personagens históricas desempenham papel fundamental, ainda que muitas vezes secundário na trama, pois são elas que garantem o caráter histórico do romance. Tanto Cyro quanto Porta privilegiam a humanização dessas figuras, mostrando-as inseridas em conflitos sociais, políticos e ideológicos que atravessam as relações humanas.

Assim, *Gaúchos no Obelisco* e *Sabina* exemplificam o romance histórico conforme concebido por Lukács: narrativas que permitem ao leitor compreender o passado não como abstração, mas como experiência vivida, marcada por crises, transformações e pela ação de indivíduos representativos de seu tempo.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho buscou definir os romances *Gaúchos no Obelisco* de Cyro Martins e *Sabina* de Eliseo Salvador Porta como históricos. Ainda pela sociologia do romance segundo o teórico húngaro Lukács, analisar evidências: o quanto o real e o fictício constantes nas estruturas narrativas ganham coerência interna no percurso das histórias, considerando as ações inventadas que se tornam reais na movimentação de cada personagem, somadas às fortes influências sócio-culturais que garantem o verossímil presente nas obras.

O fato histórico serviu de fio condutor, “um pano de fundo”, que garantiu a linearidade nas leituras pela seqüência da história; e as personalidades decorrentes de uma época retratada. Daí a insistência em perceber a situação do literário e seus limites entre personagens reais (personalidades históricas) e personagens fictícias nas obras. De um lado os escritores, tendo a dizer enquanto a História nos romances: Cyro foi tocado pela revolução de 30 e Eliseo pelo Golpe de Estado de 33, conseqüente aos anseios de liberdade desde os episódios de 1812. De outro, os modos como esses dizeres apresentaram a História nas histórias e suas repercussões: irônicas, por vez, em *Gaúchos no Obelisco*; trágicas, por tantas, em *Sabina*.

As personagens nas obras são vibrantes e vivas, fortemente caracterizadas pelos sentimentos e, principalmente, influenciadas pela sociedade onde atuam. O estereótipo sócio-político e econômico proveniente das relações homem e meio recuperam o sentido de ficção próxima à realidade. E a origem simples, as machucaduras pela existência humana fazem as personagens seguir sua trajetória como herói ou anti-herói. A resistência de acontecimentos, que mesmo retratados numa época passada, podem ressignificar não só pela presença do homem rude e campesino que protagoniza as histórias, também pela sensibilidade profunda de ser humano, constante nas narrativas desde a imaginação de seus autores.

O escritor uruguai Salvador Porta rubricou sua vontade de ser e de existir como ideal coletivo e torna o romance *Sabina* um questionamento da própria identidade nacional. Ainda que afastado da época representada na obra, projeta a visão heróica e épica verificadas no passado, que ainda servem de inspiração para a alma do povo uruguai. E é flagrante e histórica no romance *Sabina*.

O escritor brasileiro, Cyro Martins, pode ver mais perto o passado, sem afãs nem ardores épicos, mas em meio ao dramático e ao irônico, há sempre a ternura, uma espécie de humor enlevada pela esperança no sorriso, ditada pelo amor surpreendente em *Gaúchos no Obelisco*.

Destarte, e para evitar outras críticas geradoras de equívocos, afirmar que Eliseo Salvador Porta e Cyro Martins escreveram romances históricos, seria oportuno distinguir que ao primeiro se atribui o que tecnicamente se poderia

chamar romance histórico por definição. Ao segundo, ressalte-se que o autor aborda feitos de seu tempo, dando um passo à frente no tema do Gaúcho a pé. Ambas as obras, plenas, como diria Lukács: “de verdade histórica”.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES.** *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ALVES, Aníbal; MELLO, Raúl.** *Morir com las letras puestas*. Casa de Nuna (Salto – Uruguai): Montevideo, 1995.
- BORDINI, Maria da Glória (org.).** *Lukács e a Literatura*. 1^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- FONTANA, Hugo.** *Diálogo de un Hombre con su Raíz*. Montevideo: Página Artes y Letras - Brecha. 08 de mayo de 1987. p. 31.
- GARET, Leonardo.** *Literatura de Artigas – Antología y Panorama Crítico*. 1^a ed. Grupo literário de Artigas (Artigas). Montevideo, 2002.
- GIL, A. C.** *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6^a. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL Acesso em: 18 dez. 2025.
- LUKÁCS, Georg.** *Ensaios sobre Literatura*. 1^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MARTINS, Cyro.** *Gaúchos no Obelisco*. 3^a ed. Porto Alegre: Movimento, 1992.
- MARTINS, Maria Helena.** *Cyro Martins 90 anos*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1999.
- MARTINS, Cyro; SLAVUTSKY, Abrão.** *Para início de conversa*. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- PORTA, Eliseo Salvador.** *Sabina*. 1^a ed. Pólo (Montevideo): La República, 1988.
- SAMUEL, Rogel.** *Novo manual da teoria literária*. 1^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, Pedro Brum.** *Teorias do Romance: Relações entre Ficção e História*. 1^a ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.
- STALLONI, Yves.** *Os gêneros literários*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- ZILBERMAN, Regina.** *Fundamentos do Texto Literário*. 1^a ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2008.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: POSSIBILIDADES COM CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA

Kelly Bernardo de Paulo¹

Mônica Dias Vieira²

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no contexto escolar está intrinsecamente vinculado aos processos de produção, circulação e apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Tais processos possibilitam aos sujeitos desenvolverem a capacidade de interpretar a realidade, compreendê-la criticamente e, consequentemente, atuarem de modo consciente e transformador na sociedade em que estão inseridos (Chassot, 2003). De acordo com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como finalidade central desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, analisar e intervir de maneira consciente no mundo que os circunda. Essa compreensão não se limita à apreensão de conteúdos, mas envolve a articulação de conhecimentos teóricos e epistemológicos próprios das Ciências, de modo a possibilitar a interpretação dos processos de transformação da natureza e de suas interações com a sociedade (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o ensino de ciências assume um papel estratégico na formação integral do sujeito, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética e da consciência socioambiental. Ao integrar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, a educação científica mobiliza os estudantes a construírem significados sobre os fenômenos naturais e sociais, reconhecendo suas implicações no cotidiano e nos desafios globais contemporâneos.

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: kelly.paulo@prof.pmf.sc.gov.br. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3885502920015705>.

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: monica.dias@prof.pmf.sc.gov.br. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7364541370376646>.

As práticas que envolvem o ensino de ciências, devem buscar a superação da lógica tradicional e ser uma mera transmissão de informações, configurando-se como um espaço de formação crítica, reflexiva e transformadora, que articula conhecimentos científicos, habilidades cognitivas e valores sociais indispensáveis para a atuação consciente e responsável dos sujeitos em diferentes contextos de sua vida (Viecheneski *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, torna-se imprescindível refletir sobre os conteúdos que compõem o currículo escolar e sobre as formas de contextualizá-los de maneira socialmente significativa. Isso implica considerar não apenas a natureza do conhecimento científico, mas também seus desdobramentos sociais, políticos, históricos, econômicos e éticos, elementos que estruturam a própria produção da ciência e influenciam sua função social.

No caso específico do ensino de ciências nos anos iniciais da Educação Básica, Delizoicov e Angotti (2010) destacam que essa etapa deve oportunizar às crianças experiências que promovam a exploração e a compreensão do mundo natural e social do qual fazem parte. Assim, a aprendizagem científica adquire sentido quando articulada às vivências cotidianas das crianças, estimulando a curiosidade e o pensamento investigativo. A ludicidade, nesse contexto, assume papel central, constituindo-se como estratégia pedagógica fundamental para que o conhecimento científico deixe de ser percebido como algo imposto e passe a ser desejado e buscado de forma ativa pelos estudantes. Como apontam Delizoicov e Slongo (2011, p. 209), ao incorporar elementos lúdicos no processo educativo, favorece-se uma relação mais espontânea, significativa e prazerosa com os conteúdos científicos.

Os objetivos desse trabalho, fundamentam-se em explorar e relatar práticas pedagógicas inclusivas no ensino de ciências nos anos iniciais da Ensino Fundamental, destacando estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); discutir sobre a relevância da integração entre experiências concretas, investigações científicas e ludicidade contribui para o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA; e, refletir sobre atividades sensoriais e estratégias adaptadas para promover a compreensão de conceitos científicos por alunos com diferentes necessidades educacionais.

A discussão sobre o papel do brincar na aprendizagem torna-se ainda mais relevante quando se reconhece, conforme argumenta Kramer (2007), que o brincar é uma característica constitutiva da infância, manifestando-se tanto em contextos de desenvolvimento típico quanto atípico. Para a autora, o ato de brincar expressa uma forma particular de ser e estar no mundo, por meio da qual as crianças interpretam a realidade, produzem cultura e atribuem novos sentidos

aos objetos e acontecimentos ao seu redor. Ao afirmar que a criança age “como um colecionador” que “caça, procura” (Kramer, 2007, p. 16), a autora evidencia o caráter investigativo intrínseco à infância, o qual se relaciona diretamente com a curiosidade — elemento mobilizador que atravessa o ensino de Ciências e que possibilita processos contínuos de exploração e ressignificação do mundo.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Considerando essas reflexões, torna-se fundamental que práticas pedagógicas realmente transformadoras incluam todos os sujeitos presentes no ambiente escolar, respeitando suas singularidades e necessidades específicas. Assim, pensar o ensino de Ciências a partir de uma perspectiva inclusiva implica reconhecer a diversidade como princípio e orientar as ações educativas para garantir a participação equitativa de todos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar experiências de práticas inclusivas no ensino de Ciências desenvolvidas com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao fazê-lo, busca-se ampliar o debate no campo da Educação, especialmente no que se refere à interlocução entre o ensino de Ciências e a Educação Especial, contribuindo para a construção de ambientes mais acessíveis, acolhedores e promotores de aprendizagem para todos os estudantes.

O TEA é definido, conforme a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), como um transtorno do neurodesenvolvimento cujo quadro clínico envolve, de maneira central, prejuízos significativos nas áreas de interação social e comunicação, bem como a presença de padrões comportamentais caracterizados por repetitividade, estereotipia e interesses restritos ou fixos. Tais características fazem parte dos critérios diagnósticos amplamente reconhecidos pelas classificações internacionais, porém não se manifestam de modo homogêneo entre todos os indivíduos. Essa variabilidade decorre da própria natureza dimensional do espectro, que engloba uma multiplicidade de combinações possíveis entre habilidades, dificuldades e modos de funcionamento.

Nesse sentido, o TEA não pode ser compreendido como uma condição única ou uniformizada, mas como um conjunto complexo de manifestações que variam em intensidade, forma e impacto no cotidiano das pessoas. Cada indivíduo com autismo apresenta um perfil singular, composto por diferentes recursos cognitivos, comunicativos, emocionais, sociais e sensoriais, além de modos particulares de perceber, organizar e responder às demandas do ambiente. A literatura especializada ressalta que essa heterogeneidade exige que as práticas educativas, sociais e de suporte terapêutico sejam orientadas por princípios de

flexibilização, individualização e responsividade às necessidades específicas de cada sujeito.

Assim, torna-se imprescindível que intervenções destinadas a crianças e jovens com TEA sejam planejadas a partir de uma compreensão aprofundada de suas características individuais, considerando seus interesses, ritmos de aprendizagem, formas de expressão e modos próprios de construir significados. Práticas que levem em conta essa singularidade tendem a favorecer níveis mais elevados de engajamento, participação e autonomia, além de promover trajetórias de desenvolvimento mais coerentes com as potencialidades de cada pessoa. Dessa forma, ao reconhecer a diversidade intrínseca ao espectro, abre-se caminho para a construção de ambientes educacionais e sociais mais inclusivos, responsivos e capazes de assegurar experiências formativas mais ricas e equitativas.

A experiência aqui exposta e refletida, tomada como referência para a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva no ensino de ciências, foi construída a partir de vivências ocorridas em uma escola pública municipal de Florianópolis durante o ano letivo de 2022, em uma turma de quarto ano composta por vinte e nove estudantes. Entre esses estudantes havia um estudante com TEA, nível 3 de suporte, que será referido ficticiamente como Davi. As ações descritas integraram as aulas de Ciências conduzidas de forma colaborativa pela professora regente e pela professora auxiliar de educação especial, constituindo um contexto profícuo para refletir sobre práticas de ensino com intencionalidade inclusiva.

A caracterização inicial da turma é fundamental, pois as relações estabelecidas entre os estudantes e entre estes e as professoras influenciaram diretamente a organização das propostas. A maior parte da turma convivia desde a Educação Infantil por residir na mesma comunidade em que a escola está situada. Davi, por sua vez, chegou após o início do ano, o que demandou estratégias de acolhimento e mediação cuidadosas. A docência compartilhada teve papel relevante para desconstruir a ideia de que apenas a professora auxiliar seria responsável pelo trabalho com o estudante público-alvo da educação especial. Gradualmente, a turma compreendeu que ambas as docentes atuavam para todos, reforçando um entendimento mais amplo de inclusão.

Embora o texto apresente apenas um recorte das ações realizadas ao longo do ano, ele também pode ser entendido como uma possibilidade de atividade replicável em outros contextos escolares. A sequência didática desenvolvida teve como foco o estudo dos tipos de solo presentes na cidade e a identificação de suas características. O ponto de partida consistiu na investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, etapa essencial para orientar o planejamento pedagógico.

Considerando que Davi utiliza predominantemente comunicação alternativa e palavras isoladas, foi elaborada uma estratégia específica para compreender suas ideias iniciais sobre o assunto. Foram selecionadas imagens

reais de elementos como solo, água e mar, entre outros, para que ele pudesse indicar aquilo que reconhecia. O uso de imagens reais buscou aproximar o estudante de elementos concretos do cotidiano, evitando ambiguidades. Durante o diálogo coletivo, Davi apresentou aos colegas as imagens escolhidas, o que favoreceu sua participação social.

Em seguida, a turma assistiu a um vídeo preparado pela professora regente que apresentava os tipos de solo encontrados na cidade, especialmente aqueles predominantes no bairro em que a escola está situada. Reconhecendo que Davi demonstrava dificuldade em permanecer sentado durante a exibição, sua necessidade de movimentação foi respeitada como estratégia de autorregulação, mantendo-se sua participação sem restringir seu comportamento.

Posteriormente, as crianças trabalharam em pequenos grupos a partir da leitura e discussão do livro *Agualito* e o uso e conservação do solo. Para ampliar o acesso à informação, os textos foram adaptados de modo a tornarem-se mais objetivos, sem redução dos conteúdos essenciais, conforme orientações de Carvalho (2010). Essa adaptação favoreceu a compreensão do grupo e garantiu que estudantes com diferentes perfis de aprendizagem pudessem acompanhar a atividade.

A etapa seguinte foi realizada no Laboratório de Ciências e consistiu na manipulação e observação dos diferentes tipos de solo. Esse momento foi especialmente relevante porque possibilitou experiências sensoriais por meio da exploração de texturas diversas. A turma também investigou a permeabilidade de cada solo. As atividades práticas favoreceram a concentração de Davi por tempos mais prolongados, já que a experiência concreta funcionava como uma via acessível para compreender conceitos abstratos. Além do contato com os materiais, destacou-se a interação entre Davi e seus colegas, que compartilharam procedimentos e observações.

Com a continuidade das visitas ao laboratório, realizou-se o plantio de alpiste em diferentes tipos de solo com o objetivo de identificar quais eram mais adequados ao cultivo. Esse procedimento possibilitou relacionar a temática do solo à vegetação em uma perspectiva ampliada, ultrapassando o espaço escolar. Para apoiar essas articulações, foram utilizados recursos visuais como vídeos, imagens e observações das paisagens do entorno da escola, o que permitiu ampliar o repertório e consolidar aprendizagens.

A avaliação foi conduzida de maneira contínua e formativa, com registros sistemáticos de cada etapa da atividade. Esses registros auxiliaram na reflexão constante sobre as práticas realizadas e no replanejamento necessário. Observou-se que as atividades experimentais e sensoriais foram particularmente significativas para apoiar a compreensão de conceitos complexos, reforçando a importância de propostas que articulem teoria e prática em um formato acessível para todos os estudantes.

Dessa forma, a experiência descrita pode ser compreendida não apenas como um relato de vivência, mas como uma possibilidade concreta de atividade pedagógica que pode ser desenvolvida em diferentes contextos escolares. Ela exemplifica como o ensino de ciências pode integrar acessibilidade, investigação científica e participação ativa, favorecendo a aprendizagem de todos e demonstrando a relevância de práticas intencionalmente inclusivas.

2.1 A experimentação e o uso de recursos visuais no ensino de ciências

Há uma ampla variedade de recursos pedagógicos que podem ser empregados pelos professores com o propósito de tornar as aulas mais inclusivas, considerando e respeitando as diversidades e condições dos estudantes. Dessa maneira, tais recursos funcionam como instrumentos fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes, contextualizadas e alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas (Nicola; Paniz, 2016).

A utilização de recursos visuais constitui um importante diferencial no ensino de Ciências, uma vez que amplia as possibilidades de representação e compreensão de fenômenos complexos. Nesse sentido, filmes, vídeos, documentários e apresentações em PowerPoint configuram-se como ferramentas pedagógicas valiosas, pois permitem ilustrar técnicas, processos e conceitos que, de outro modo, seriam de difícil demonstração no ambiente de sala de aula (Nicola; Paniz, 2016). Tais recursos favorecem a contextualização dos conteúdos, enriquecem a experiência de aprendizagem e contribuem para uma abordagem mais significativa e atrativa para os estudantes. Especificamente no trabalho com crianças diagnosticadas com TEA os recursos visuais assumem papel ainda mais significativo, tornando-se ferramentas fundamentais no processo de ensino. Isso se deve ao fato de que muitos desses estudantes apresentam maior facilidade para compreender informações quando elas são apresentadas de forma concreta, estruturada e visualmente organizada (Rasumussen *et al.*, 2021).

No contexto da escola inclusiva, o papel do professor de ciências consiste em propor estratégias de ensino que possibilitem o acesso de todos os estudantes aos conceitos científicos (Paoli *et al.*, 2024). Assim, a prática docente envolve o planejamento e a implementação de contextos pedagógicos diversificados, intencionais e interativos, que promovam a acessibilidade e facilitem a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente educativo mais equitativo, no qual cada estudante possa participarativamente do processo de aprendizagem.

O professor pode adotar estratégias pedagógicas que envolvam instruções diretas e objetivas, o uso de recursos visuais, a segmentação de enunciados em

partes menores, a ênfase em informações relevantes, a valorização de interesses específicos do estudante, a utilização de vocabulário simplificado, a modulação do volume da voz e a demonstração prática de como executar determinada atividade (Rasumussen *et al.*, 2021).

Observa-se que indivíduos com TEA frequentemente apresentam dificuldades na linguagem, o que indica que explicações teóricas extensas e complexas tendem a gerar desinteresse e dificultar a compreensão do conteúdo. Além disso, dependendo do nível de comprometimento da pessoa com autismo, pode haver necessidade de diferentes formas de suporte. Esse apoio pode ser físico ou motor, conduzindo o estudante de maneira prática até a execução correta da atividade; visual, por meio de modelos, exemplos ou demonstrações concretas; ou verbal, envolvendo a leitura de enunciados, instruções simplificadas e dicas auxiliares. Dessa forma, a adaptação das estratégias de ensino torna-se essencial para garantir a aprendizagem efetiva e a participação ativa do aluno no processo educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências e reflexões apresentadas permite afirmar que o ensino de Ciências nos anos iniciais constitui um espaço privilegiado para a promoção de aprendizagens significativas, sobretudo quando orientado por princípios inclusivos que reconhecem e valorizam a diversidade presente nas salas de aula. As práticas descritas demonstram que a inserção de atividades investigativas, sensoriais e contextualizadas favorece a construção de conhecimentos científicos pelas crianças, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de interação com o mundo natural e social. Esse movimento torna-se ainda mais relevante quando se considera a participação de estudantes no Transtorno do Espectro Autista, que se beneficiam de propostas pedagógicas que articulem diferentes linguagens, materiais concretos e oportunidades de exploração ativa.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, evidenciou-se que crianças autistas podem se engajar profundamente nos processos de investigação científica quando lhes são oferecidas mediações adequadas, tempos diferenciados, organização visual clara e oportunidades de manipulação de elementos concretos. A elaboração cuidadosa de adaptações pedagógicas, sem redução de conteúdo, mostra-se essencial para garantir o acesso ao conhecimento científico de forma equitativa. Além disso, a atuação articulada entre professoras e o fortalecimento das relações entre as crianças demonstraram-se fundamentais para consolidar um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor.

Dessa forma, a experiência relatada, ao mesmo tempo em que documenta um percurso pedagógico específico, configura-se como uma possibilidade concreta de atividade replicável em diferentes contextos educativos. Ela contribui para

ampliar o debate sobre práticas inclusivas no ensino de Ciências nos anos iniciais e reforça a importância de compreender a diversidade como elemento constituinte do processo de ensinar e aprender. Conclui-se que o ensino de Ciências, quando fundamentado em abordagens investigativas, participativas e sensíveis às singularidades das crianças, incluindo aquelas no espectro do autismo, afirma-se como um campo potente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção coletiva de sentidos sobre o mundo que habitamos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 no. 2025.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar –ideias e práticas pedagógicas. 4^a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. **Metodologia do ensino de Ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône. O ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: elementos para uma reflexão. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 32, p. 205-221, 2011.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobase final.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

- MARTINS, Ingrid da Silva; PEREIRA, Grazielle Rodrigues. O ensino de Ciências para crianças do espectro autista sob a perspectiva histórico-cultural. **Revista Ciências & Ideias**, p. 19–34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2021.v12i1.130>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia**. InFor, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 355–381, 2017. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/InFor2120167>. Acesso em: nov. 2025.
- PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Concepção de inclusão nas pesquisas em ensino de ciências com estudantes no espectro autista. **Ensaio**, v. 26, 1 jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240194>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- RASUMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 30, n. 31, 2021.
- SCHREIBER, Dayana Valéria Antônio Folster. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, p. 161-209, 2017.
- VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTTO, Marcia Regina. Desafios ne práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 853–876, 2012. DOI: 10.7867/1809-0354.2012v7n3p853-876. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470>. Acesso em: 10 nov. 2025.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA QUEBRA DE PARADIGMAS CONSERVADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ailton Batista de Albuquerque Junior¹

Antonia Lis de Maria Martins Torres²

Sinara Socorro Duarte Rocha³

Iany Bessa Silva Menezes⁴

Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho⁵

Emanuele Maria Silva Gonçalves⁶

Cristiana Teixeira Costa de Andrade⁷

Ana Cristina de Alencar Rodrigues⁸

Antonia Flaviana Pinto Pacheco⁹

Susana da Silva Karwowski¹⁰

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva ofertada de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades pretende efetivar a garantir do direito à educação em um sistema

¹ Doutor em Educação (UFU). Bolsista CAPES/Prof. Formador UECE: pedagogo.uece@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UFC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC: lisdemaria@ufc.br.

³ Doutora em Educação (UFC). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (IFCE/Paracuru): sinara.duarte@ifce.edu.br.

⁴ Doutoranda em Educação (UFU): iany.menezes@uece.br.

⁵ Mestra em Educação (UFU): michele.carvalho@ufu.br.

⁶ Mestra em Educação (UFU): emanuelemmsg@gmail.com.

⁷ Mestra em Artes (UFU)

⁸ Mestra em Administração (UNP): acplalencar@gmail.com.

⁹ Mestranda em Ciências da Educação (Educainter): flavianapacheco@gmail.com.

¹⁰ Licenciada e Bacharela em História (UFU): susanadasilvakarwowski@gmail.com.

educacional que dê acesso e permanência a alunos e alunas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação, com base na igualdade de oportunidades, evitando quaisquer mecanismos de discriminação (Brasil, 2025). Nesses termos, pontuamos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição genética consubstanciada em singularidades diversas e complexas, trazendo prejuízos persistentes e recorrentes no âmbito da comunicação, linguagem, interação social e desempenho de atividades da vida prática, além de padrões restritos e repetitivos no comportamento, limitando a socialização fluida desses sujeitos.

Sustentamos que no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão escolar requer práticas pedagógicas específicas, formação docente adequada e políticas públicas efetivas que respeitem as singularidades dos estudantes. À vista disso, este artigo tem como objetivo discutir os impactos da educação especial inclusiva para discentes com TEA, detectando os desafios, desvelando estratégias pedagógicas e averiguando as consequências da inclusão no desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes desde que sustentada por uma perspectiva pedagógica inclusiva, colaborativa e humanizada. Adicionalmente, Pletsch (2020) demarca que a educação especial inclusiva além de modalidade de ensino, constitui também uma área de conhecimento interdisciplinar que busca viabilizar a acessibilidade na educação para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Contemporaneamente, as instituições educacionais públicas e privadas devem se preparar para o pleno atendimento e desenvolvimento dos estudantes diagnosticados com TEA, visto que esses casos vêm crescendo de forma descomunal. Nesse viés, inserimos como hipótese que a adequada implementação da educação especial inclusiva afeta significativamente a ampliação da acessibilidade educacional, social e pedagógica de estudantes com deficiência, promovendo sua participação ativa e equitativa no ambiente escolar (Albuquerque Junior *et al.*, 2020).

Em síntese, deduzimos a urgência da (re)avaliação do ensino regular para o estabelecimento de ações que capacitem os mentores para a atuação em uma educação *realmente* inclusiva, fornecendo subsídios para esse ofício. Logo, só é possível oferecer educação, de fato inclusiva, caso fosse planejada de forma contínua e reflexiva, com a participação de todos, devendo a proposta estar inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) e compartilhada com todos os segmentos societários da instituição (Brasil, 2025).

A história do autismo é alicerçada em um longo transcurso de investigações, haja vista que apenas na década de 1980 esse transtorno não seria mais considerado esquizofrenia, recebendo o reconhecimento da categoria

de autismo, possibilitando estudos com maior rigor científico, procurando efetuar um diagnóstico correto e específico, pois doravante é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento (Paiva *et al.*, 2024). Nesses termos, a relevância deste estudo reside em trazer à baila tais problemáticas, que atravessam grandes angústias dos docentes que veem seus alunos como problemas a serem superados para o exercício profissional. Esses docentes relatam que não têm conhecimento na área e por isso, com as pessoas autistas em espaços educativos para cumprir as leis que determinam a obrigatoriedade da matrícula e com isso, sofrem pela a incapacidade pedagógica ao não proporcionar um ensino aos que apresentam limitações (Albuquerque Junior; Borges; Araújo, 2024). Nesse desfecho, demarcamos como problemática da pesquisa: de que maneira a inclusão de alunos com TEA beneficia não apenas esses estudantes, mas toda a comunidade escolar?

Quanto aos procedimentos técnicos, aplicamos a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que pelas vias de Gil (2022), ela configura-se como condição mínima para quaisquer estudos posteriores. Destarte, averiguamos um fértil arsenal de contribuições contemporâneas na área. Dito isto, Chizzotti (2015, p. 12) sustenta ser “inegável que as pesquisas se apoiem na bibliografia já produzida, para evitar o desperdício de esforços e o risco de redundar em questões, há tempo, muito bem estudadas”. Por conseguinte, é relevante ressaltar o caráter socialmente constituído da realidade e observar como a experiência se criou e recebeu um significado, haja vista que o investigador deve ter como foco principal a perspectiva dos participantes, a maneira como encaram as questões e atribuem sentido à vida e a fatos específicos. Dessa forma, para Lüdcke e André (2013), torna-se possível acessar o dinamismo interno das situações.

Quanto à abordagem, recorremos à abordagem qualitativa, visto que a pesquisa teve caráter relevante, justamente por ressaltar os benefícios de estudar as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem em âmbito inclusivo, consubstanciando teoria, método e criatividade (Minayo, 2016).

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com fulcro nos dados do Censo da Educação Básica de 2013, houve aumento nas matrículas para educação inclusiva, demandando uma revisão profunda do sistema educacional acerca do enfrentamento do desafio da evasão escolar, sobretudo, entre os alunos com deficiência (Brasil, 2013). Diante do exposto, apontamos ações urgentes a serem realizadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, quais sejam: a capacitação contínua dos professores; o planejamento colaborativo e a adaptação dos conteúdos e atividades. Outrossim, também existe a falta de engajamento das famílias e

a resistência por parte de alguns educadores, haja vista que essa “clientela” representa desafios consideráveis a serem superados. Portanto, o investimento na educação e na formação continuada é *conditio sine qua non* para efetuar rupturas significativas na inclusão educacional, almejando o engajamento do seu público-alvo (Albuquerque Junior; Araújo; Albuquerque, 2020).

Pautamos os desafios enfrentados pelos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das salas de aulas regulares com alunos do espectro Autista, visto que “A filosofia de inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas (Zerbato; Mendes, 2018, p.1). Ou seja, há grandes demandas por formação de educadores aptos a trabalharem com as pessoas autistas em ambientes escolares, pois mesmo com algumas formações, estes ainda relatam grandes dificuldades para lidar com essa demanda.

A rigor, o AEE emerge como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, suplementando a escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). Portanto, é um recurso complementar e não substitutivo. Nesse ínterim, nesse espaço os alunos irão receber orientações e intervenções que visam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. Na verdade, o profissional do AEE elaborará um estudo de caso, produzindo, sistematizando e registrando as informações e estratégias relativas ao AEE, sendo a etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial.

A proposta da educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente, não podemos deixar de oportunizar o crescimento aos docentes para que ocorra de fato a inclusão, e que esta não seja mais uma utopia ou simplesmente uma integração de alunos nas escolas públicas brasileiras (Mendes, 2022).

Não há uma receita para o trabalho pedagógico com os autistas. Até porque o distúrbio afeta cada pessoa de forma diferente. Todavia, o autor salienta que algumas diretrizes, válidas para o público em geral, são fundamentais para trabalhar com este público, a saber: pesquisar os interesses, desejos e dificuldades dessas pessoas. Isto é buscar conhecer os seus aprendizes (Cunha, 2014).

O processo de inclusão entra em contato com o sistema de ensino em um contexto em que prevalece a busca por um padrão homogeneizante estabelecido e por uma analogia comparativa ao que as escolas classificam mediante ao sistema avaliativo de forma quantitativa. Nessa acepção, Mantona (2006)

explica, que é muito importante que as escolas e a sociedade percebam que a condição de igualdade não significa conceber que todos os alunos sejam iguais em tudo. É necessário eliminar as desigualdades sociais e educacionais, pois as naturais não podem nem devem ser combatidas. Está na essência do ser.

Essa diferenciação de integração e inclusão também é discutida por Werneck (2003) que defende a ideia de que a inclusão deve promover a inserção total das pessoas com deficiência na escola, sem que elas necessitem se preparar, moldar-se para o processo; devendo haver a ruptura com o sistema educacional anteriormente vigente; a valorização das individualidades; contentamento com pequenas ações e mudanças; atendimento às pessoas com necessidades especiais aptas a frequentar a escola comum. Nesse viés, Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), percebem a necessidade de investimentos em Tecnologias Assistivas, ou seja, ferramentas que auxiliem na assistência e reabilitação para uma vida com qualidade.

Destarte, a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva indagada na pesquisa ao cerne da problemática expressa, estes devem assegurar aos docentes que estejam aptos a lidar com as questões das práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais (Autismo).

Partindo de tal observação, o processo de reflexão sobre as interações do aluno e professores, foco da pesquisa nas escolas onde estes se encontram inseridos, torna-se fundamental para melhor desenvolvimento do ensino, ora no presente para os que estão vivenciando o processo de ensino com alunos autistas, e, para futuros estudos, referências na pesquisa realizada.

A partir da criação da criação da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), eclodem diretrizes para sua consecução dessa política pública em sala de aula e em âmbito da sociedade em geral. Portanto, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência, tipificando punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Por isso, para as escolas não serem penalizadas, realizam as matrículas compulsórias desse público-alvo, não ofertando formação, capacitação e/ou apoio pedagógico aos docentes nessa empreitada de inclusão à revelia. Além, de transferir aos docentes toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, que para não comprometer a trajetória educacional dos aprendizes, realizam a “promoção automática” por via justificada pelo laudo do autismo ou deficiência (Albuquerque *et al.*, 2020).

Reconhecemos o quão é comprometedor ter alunos autistas e/ ou com deficiência em salas regulares com professor com pouca ou nenhuma formação

na área, tendo em vista que a realidade das escolas públicas com 30 a 40 alunos, estando o docente, na maioria das vezes, sem nenhuma colaboração das coordenações pedagógicas. Logo, sentem-se despreparados para lidar com a diversidade, uma vez que de acordo com Santos e Paulino (2008) tem que levar em consideração os aspectos culturais, políticos e práticos da inclusão.

Com isso, causa grandes impactos negativos na vida de ambos os envolvidos no processo de ensino, o professor que atua individualmente e não possui respostas para as dificuldades apresentadas, e os alunos que não são atendidos de acordo com suas dificuldades. Todos se tornam vítimas de um processo que requer que as políticas educacionais da inclusão não fiquem somente no papel (Mantoan, 2017).

Pautados em Albuquerque Junior e Pereira (2024) sustentamos a urgência do currículo de uma escola inclusiva ser (re)construído, favorecendo o desenvolvimento da diversidade de todo o público atendido, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e alunas em uma perspectiva formativa, dialógica e cidadã, haja vista que na execução do processo de ensino-aprendizagem, os discentes com TEA utilizam-se de várias formas para conseguir expressar-se. Apesar que muitas vezes as expressões faciais e corporais não levadas em consideração pelos docentes, que se limitam em práticas pedagógicas discriminatórias, estabelecendo barreiras atitudinais. À vista disso, compactuamos com práxis pedagógicas que coloquem as pessoas com TEA como sujeitos ativos na aquisição de saberes (Santos, 2022). Em síntese, a educação inclusiva no contexto brasileiro, tem sido uma relevante ferramenta de iniciativa política. Contudo, a sua implementação ainda é afetada por vários obstáculos, desde questões políticas até desafios culturais e na formação de professores (Leite, 2024).

3. DIÁLOGOS FINAIS

Sucintamente, a educação especial inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista representa avanços significativos na luta por uma escola democrática e socialmente justa, sobretudo com o Decreto N° 12.686, DE 20 DE OUTUBRO DE 2025, que considera o estudante com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Dito isto, mesmo com desafios recorrentes, é possível a construção de práticas educacionais que respeitem as singularidades dos estudantes com TEA, promovendo sua plena participação no ambiente escolar.

Constatamos que para a concretização da educação especial inclusiva exige-se políticas públicas consistentes, investimento na formação docente e o

fortalecimento de uma cultura escolar alicerçada na valorização da diversidade, (re)afirmando o papel da educação inclusiva na promoção dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais equitativa. Portanto, vislumbramos que o educador para estar apto ao atendimento de demandas de alunos com autismo, gerada pelo processo de inclusão nas redes de ensino, deve estar consciente dessa complexidade, reconhecendo a necessidade de formação continuada para a atuação em determinada situação do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. *et al.* Genealogia e desdobramentos da Política Pública de Educação Especial e Inclusiva no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 4, nº. 5, p. 26-36, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/genealogia-e-desdobramentos>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A.B.; ARAÚJO, A.C. U.; ALBUQUERQUE, E.B. Educação Inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso. **Revista Sítio Novo**, Palmas/TO, v. 4 n. 1 p. 297-301 jan./mar. 2020.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de.; BORGES, M. C.; ARAÚJO, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, 21(3), e3218, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-106>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B.; PEREIRA, G. S. A educação inclusiva na contemporaneidade: notas e reflexões a partir da vivência de cotidianos escolares. In: PORTELA, E. N. *et al.* **Educação, neurodiversidade e saúde**: políticas, contextos e práticas inclusivas, v. 2, Itapiranga: Schreiben, 2024. Disponível em: https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_100452a95fdd43c4fb49dc30b0094aa.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. **DECRETO N° 12.686, DE 20 DE OUTUBRO DE 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. **LEI N. 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2013**. Brasília, DF: INEP, 2013.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. M.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul./dez. 2015.

CUNHA, P.; FILHO, J. F. B. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Universidade Federal do Ceará, Brasília, DF, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LEITE, André Luiz Dias. A educação inclusiva e os desafios da sua implementação. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 51, p. 31–34, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/566>. Acesso em: 25 set. 2024

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, K. M. L. **Acessibilidade para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise sobre as barreiras no âmbito educacional**. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Pernambuco, 2022.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: uma visão geral. In: Santos, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, L. O. et al. Transtorno do Espectro Autista: trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, DF, v. 7, nº 14, jan.-jul., 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/892>. Acesso em: 21 dez. 2025.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29 n. 1, p.57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 21 dez. 2025.

WERNECK, C. **Você é gente?** O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. São Paulo: WVA, 2003.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, nº 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 21 dez. 2025.

A REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA DO SÉCULO XXI: A CONVERGÊNCIA ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, METODOLOGIAS ATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANIZADA

Cyntia Maria Simões Barros¹

Edilma Monteiro de Castro²

Rosa Eliana Moreira de Souza³

Mirlene Marques Corrêa Nobre⁴

Evelin Ruth dos Santos Pimentel⁵

Adria Manuela da Silva Conceição⁶

1. INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos na complexidade do cenário educacional contemporâneo, emerge uma necessidade premente de refletirmos sobre as transformações que vêm moldando o modo de pensar, atuar e pensar a aprendizagem. Na passagem do século XX para o século XXI, testemunhamos uma verdadeira revolução silenciosa, impulsionada pelo avanço vertiginoso das tecnologias digitais e pelas metodologias ativadas, que rompiam com paradigmas tradicionais de ensino centrados unicamente na transmissão de conteúdos. Essas inovações, contudo, extrapolam a simples incorporação de recursos tecnológicos: elas representam uma oportunidade de repensar a própria essência da educação, promovendo uma abordagem mais humanizada, inclusiva e emancipadora.

1 Doutora em Ciências em Educação. UNIDA. E-mail:barros.cyntia@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia. FLATED. E-mail: edilma.castro.itacoatiara@gmail.com.

3 Especialista em Educação especial/ Educação inclusiva com ênfase em libras. UEA. E-mail: rosaelianasouza00@gmail.com.

4 Graduando em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. CEI/UNIBTA. E-mail: mirlenelouise05@gmail.com.

5 Especialista em Educação Especial E Educação Infantil. ÚNICA. E-mail: evelin79pimentel@gmail.com.

6 Graduada em Pedagogia. UEA. E-mail: manuelaandria4@gmail.com.

Nesse contexto, a intersecção entre as tecnologias digitais e as metodologias ativas emerge como uma via privilegiada para ampliar o protagonismo do estudante na construção de seu conhecimento, ao mesmo tempo em que propicia ambientes mais participativos, democráticos e salientemente capazes de acolher a diversidade de experiências, potencialidades e dificuldades. A educação, que outrora se restringia a uma transmissão passiva de informações, passa agora por uma profunda transformação no seu viés pedagógico, que busca valorizar o sujeito do processo de aprender, entendendo-o como um ser integral, dotado de emoções, diferenças e necessidades específicas.

Neste ensaio, procuraremos explorar de forma aprofundada o impacto dessas inovações no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à promoção de uma educação mais inclusiva, ética e humanizada. Discorremos também sobre os desafios e as potencialidades que essas mudanças apresentam às instituições, professores, alunos e à sociedade como um todo, sob a perspectiva de uma formação que priorize o desenvolvimento de competências sociais, cidadãs e críticas. Ao refletirmos sobre essa conjuntura, evidencia-se que a verdadeira revolução pedagógica reside na capacidade de harmonizar inovação e humanismo, construindo uma escola que seja espaço de crescimento, respeito e dignidade para todos.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Antiguidade as crianças que porventura nascessem com alguma anormalidade eram deixadas para morrer. É assim que a história começa para quem questiona a realidade atual. E o pensamento pode não ser divergente quando um profissional se recusa a trabalhar um aluno, matriculado na sua escola, por apresentar uma demanda que não esteja apto a orientar, contribuir com seu aprendizado. (SILVA, 2012)

Na idade antiga, Grécia ou Roma, o destino era selado logo após o nascimento, por governantes ou pelo genitor. A raça deveria ser pura, apta para a batalha, ou mesmo por questão de sobrevivência. Mas no Egito antigo há vestígios de pessoas que tinham uma vida normal, mesmo com alguma deficiência. O que nos remete a pensar que essa realidade não era geral.

Ao logo da história os escritores, pesquisadores, intelectuais mostram muitas atrocidades que aconteciam com aqueles que tivessem a má sorte de nascer assim. Interpretações da realidade totalmente equivocadas e que eram lei na época. Relatos de pessoas que não possuíam nenhum sentimento, ou que se os tivesse eram suprimidos pela crença ou autoritarismo que lhe era imposto. E por séculos a realidade foi dor sofrimento.

A história começa a mudar quando um Monge Espanhol Pedro Ponce de Leon, primeiro educador de surdos da história, inicia um processo mais humano., Um filho de um nobre merecia mais respeito. Desde então pode se assim dizer, o interesse dos profissionais pelas pessoas diferentes começa a ganhar espaço. A princípio médicos, analisando patologias, procurando respostas, curas, tratamentos.

E a prática foi se expandindo. Os educadores iniciaram um processo de atenção e busca por entendimento das possibilidades de propiciar melhoria no método de ensino aprendizagem dos alunos.

E na sequência os psicólogos, visando o bem estar social de toda a família bem como pessoal do ser humano que nasceu ou adquiriu.

As legislações foram de suma importância para a desenvolvimento desse novo olhar. Para Silva (2012), em 1994 aconteceu uma importante conferência mundial, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, que estabelece, dentre seus diversos artigos que toda criança tem direito à educação e que os programas educacionais precisariam levar em conta a vasta necessidade de acordo com suas características e necessidades.

A educação especial no Brasil é recente, pois as discussões em torno dessa modalidade datam do Século XIX. De acordo com Silva (2012), a palavra que define esse começo é segregação. Pois as crianças eram de forma muito pejorativa e a visão de aprendizado para eles ainda era de desconfiança ou descrédito.

O primeiro grande marco brasileiro é a Constituição Federal de 1988. Mesmo tendo sido criada a Secretaria de Educação Especial em 1986. Mas a promulgação da constituição selou os direitos de forma que prevalece até hoje. Pois garantiu o direito à educação todas as pessoas deficientes.

Em 1990, ano em que foi extinta essa secretaria, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante à criança e ao adolescente, e as pessoas com deficiência atendimento especializado. No artigo 54, onde afirma ser dever do Estado assegurar à criança e adolescente, Parágrafo III, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, novamente seguido da palavra “preferencialmente” na rede regular. (BRASIL, 1990)

Com relação à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabelece garantias de suma importância para o formato que temos hoje.

Tudo começou com uma mudança de atitudes, que se expandiu e iniciou um processo de melhoria na vida de muitos jovens e adolescentes que não tinham perspectivas.

Na LDBEN (BRASIL, 1996) consta um capítulo específico voltado para a educação especial. No artigo 58 deixa claro que a modalidade de educação

escolar será atendida preferencialmente na rede regular de ensino. A palavra preferencialmente ainda deixa espaço para outras interpretações. Porém com esse comando a realidade começou a mudar de várias formas. As escolas começaram a receber os alunos e as políticas públicas foram sendo criadas e aplicadas de forma a facilitar esse trabalho.

As escolas, por meio de políticas públicas, foram sendo adaptadas para receber essa clientela, bem como as secretarias começaram a se organizar com pessoal especializado, como consta a orientação no artigo 58, inciso 1º. (Brasil, 1996). Haverá serviço de apoio especializado. A passos lentos começaram a fazer parte do quadro de servidores e/ou funcionários assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas.

Os alunos passaram a ser inseridos de forma mais assertiva e melhor assistidos, porém ainda sem o apoio necessário ou formações específicas para os docentes ou mesmo equipes pedagógicas.

A inclusão social, na qual está inclusa a inclusão escolar, resultou de lutas sociais, visando o entendimento que todos merecem respeito e precisam usufruir de todos os benefícios oferecidos à sociedade num todo. (Aranha, 2000).

Dá-se início a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regular, que traz muitos conflitos, muitas mudanças e também muitos avanços. Silva (2012) coloca que os professores precisaram fazer muitas leituras e avançar nos estudos para atender esse novo aluno. E que o aluno, dito normal, também se deparou com uma nova realidade. Um colega de classe com necessidades que precisaria de adaptação, apoio e um novo olhar. A adaptação torna- se fonte de conhecimento para todos.

Silva (2012) chama atenção para o entendimento do termo “portador de necessidades especiais”. Pois existe uma diferença ao se referir ao estudante como deficiente. Deficiente segundo a autora, se refere a comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual. Portar uma necessidade especial de aprendizagem indefere de problema físico, por exemplo.

Analisar termos e conceitos faz com que haja uma mudança de comportamento por parte da comunidade estudantil e também da família. Tendo como ponto de partida o avanço do processo de ensino e aprendizagem e não apenas focar nas deficiências e super proteger o aluno. A palavra é facilitar a vida do aluno.

A inclusão escolar precisa ser vista e entendida de forma diferenciada da integração escolar quando não há visão do processo num todo e o foco se torna a deficiência do aluno e as problemáticas que o acompanham. Na inclusão tudo precisa ser repensado: o espaço, o currículo e o atendimento.

Silva (2012) defende que essa inclusão ainda não ocorre de forma efetiva, pois em muitos espaços ainda é possível observar poucas adaptações, a escola

andando da mesma forma de quando não havia necessidades específicas e o aluno precisa se esforçar como os demais e acompanhar o nível dos alunos que não tem as mesmas necessidades especiais.

Com relação aos espaços as políticas públicas nacionais, por meio de Planos de Desenvolvimento Educacional, organizadas e monitoradas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, tem modificado os espaços escolares deixando-os acessíveis. Colocando rampas, placas e muitos acessórios necessários à facilitação da vida do aluno.

Quanto ao currículo as adaptações precisam ser feitas pelas equipes escolares, com modificação dos Projetos Político Pedagógico, de acordo com as demandas que recebem, e com aval de suas secretarias as quais estejam subordinadas. Os conteúdos, estratégias e recursos utilizados precisam ser totalmente reavaliados, sem perder de vista o aluno que não possui especificidades e o novo. (Silva, 2012).

Sem formação específica é muito complicado pensar numa mudança de postura quanto ao atendimento, afirma a autora. Não apenas no sentido de abrir vagas, mas de atender com excelência, com humanização e olhar de empatia. (Silva, 2012)

Fernandes (2013) cita alguns desafios a serem vencidos com relação a inclusão, onde todos sejam beneficiados. Para tanto a sala de aula precisa ser repensada para pessoas com e sem deficiência, onde haja clima de solidariedade e não piedade. O aluno precisa se sentir acolhido e quem não precisa de acompanhamento específico seja atendido sem que não sinta que está sendo desmerecido. Baseado nesse ponto sugere que a inserção parcial e gradativa. Poucos alunos por sala, até mesmo por escola.

O intuído é fazer com que a adaptação seja gradativa e branda. Uma inserção brusca não é válida para nenhum dos envolvidos. O aluno não sente acolhido, a família não se sente segura e os alunos da sala podem ter atitudes preconceituosas, reação de quando se recebe situações de forma brusca. Com relação ao professor pode se sentir invadido e sua prática prejudicada. Se isso ocorrer a aprendizagem não será satisfatória. (FERNANDES, 2013)

Fernandes (2013) cita que o desafio da inclusão é criar um contexto educacional capaz de educar a todos. O aluno, portador de necessidades especiais, chega à escola ávido por conhecimento. A turma já está em andamento e as relações de amizade, dependendo do tempo de convivência, já estabelecidas. O professor já adaptado à sua práxis.

Incluir um aluno com especificidades implica em mudança geral. Se o intuito é gerar educação para todos o processo precisa ser modificado pela escola e inicialmente pelo educador. Sua prática, sua postura, suas atitudes não podem ser mais as mesmas.

A equipe diretiva precisará reorganizar a sua rotina, tendo em vista possibilitar adaptação à todos. E lembrando que não somente o portador de necessidades precisa se adaptar, mas todos os demais, pois irão conviver com o diferente. O clima de harmonização e interatividade é altamente necessário.

A história da educação inclusiva segue sendo construída. Os avanços dos últimos 20 anos alargaram horizontes antes apenas sonhado por muitos.

A realidade hoje mostra as possibilidades, os avanços e ainda algumas necessidades, muito mais humanas que físicas, instrumentais ou de adaptação de espaço. O rumo da história precisa avançar no sentido do entendimento a diferenciação entre o corpo e a mente. Onde ambos trabalham para alinhar a aprendizagem.

2.1 Um Estudo das Deficiências

Para iniciar a discussão a respeito das deficiências é interessante pensar o conceito de normalidade e o conceito de deficiência. Discutir esses conceitos estabelecidos no tempo remoto que ainda reflete nos dias atuais, que suscita um repensar o momento de hoje.

O que significa realmente normalidade quando se traz essa ideia ao pensamento é o que norteará a partir de então. Pensar o conceito de normalidade no sentido de existir ou não um padrão de beleza, um padrão de normalidade, um padrão de integridade, quando está se pensando no corpo, ou no cognitivo. Um ser humano normal seria um ser sem mácula, sem defeitos ou anomalias.

Existem conceitos de normalidade, padrões estabelecidos, que já veem sendo discutidos há muitos anos e que já gerou muitos conflitos com relação a essa normalidade, ao ponto de nações inteiras serem dizimados por conta de um conceito, visto como castigo dos deuses, anomalias inaceitáveis que exigiam extinção. Depois de algum tempo as atitudes foram abrandadas e as pessoas deficientes poderiam ser tratadas, mas carregando as deficiências como um castigo, um pecado que o ser humano ou a família deveriam carregar.

Normalidade já foi visto como um padrão de altura, beleza, cor de pele, cor dos olhos, perfeição. E que ao mesmo tempo, hoje na atualidade, pensar o ser humano normal, também existe um padrão, mesmo que sub entendido. Uma pessoa normal seria uma pessoa sem dificuldades de forma alguma. E o que fugir disso, tenha qualquer tipo de anormalidade, é vista como uma deficiência.

A professora Débora Diniz, uma das pioneiras nos estudos da deficiência no país, diz que a deficiência deve ser entendida como um conceito amplo e relacional, sendo “toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação corpo com lesões e sociedade” (DINIZ, 2003, p. 2).

O que remete a ampliar o pensar no que tange a relacionar deficiências. O corpo pode ser acometido com lesões que causam a deficiência. Que provocam a desvantagem em relação a atividades a serem realizadas na sociedade.

Que busca também ampliar o pensar no sentido que a deficiência não é apenas a lesão em si, mas algo maior. A autora diz que:

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva. (DINIZ, 2003, p. 2)

Mesmo com um entendimento diferenciado sobre a forma de visualizar a deficiência em si é necessário entender como estão distribuídas ou divididas tais deficiências.

No Brasil, as deficiências são enquadradas nas categorias do Decreto nº 5.296/2004. São elas deficiência física, auditiva, visual, mental ou ainda deficiência múltipla.

A partir do entendimento detalhado do que compreende cada uma precisa então entender como atuar tendo em vista o objetivo de superar as problemáticas que as acompanha.

A primeira categoria é a deficiência física. De acordo com o decreto detalha da seguinte forma.

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplexia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004)

Diante de uma demanda como essa, que precisa ser atestada com laudo médico, a família inicia as primeiras intervenções no sentido de facilitar a vida deste indivíduo. Trata do corpo em si, abrangendo todos os membros, que pode causar transtornos na locomoção bem como muitas outras atividades que se proponha a realizar. A deficiência física é geralmente de fácil visibilidade e identificação. O que difere da deficiência auditiva, a próxima a ser conceituada, que a pessoa pode levar uma vida muito próxima do que pode ser chamada de normal.

Da mesma forma existe a necessidade de laudo médico, que irá aferir a gravidade da situação encontrada. A segunda categoria, “b) deficiência auditiva:

perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz". (BRASIL, 2004) A deficiência auditiva dificulta a comunicação e o desempenho de muitas atividades individuais e na sociedade. Para vencer essas barreiras já existem códigos e linguagens específicas, aparelhos que podem devolver a audição ou melhorar a comunicação. Medidas que visam favorecer o indivíduo acometido com essa deficiência.

Com relação à terceira categoria, percebe-se maior dificuldade, pois a cegueira causa transtornos mais severos. Definida como deficiência visual detalha da seguinte forma:

- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004)

Na escola, quando o aluno comparece com laudo médico que constata baixa visão os materiais podem ser adaptados, com letras maiores, na tentativa de facilitar o acesso aos conteúdos ao aluno. Já na situação de cegueira total os métodos são outros. Os aparatos são adaptados em todos os espaços, para possibilitar a locomoção, bem como todos os materiais precisam ser adaptados em Braille. Método estabelecido para possibilitar a leitura.

A cegueira causa bem mais dependência de auxílio pois a pessoa precisa de guia para se locomover, e com o tempo de reconhecimento do espaço em que se familiarize pode se locomover com o auxílio de bengalas ou um cão guia.

A próxima categoria refere-se ao ser humano que não carrega em si anomalias visíveis nos membros externos, no corpo de forma exposta, mas na mente. A deficiência intelectual é a área que abre mais espaço para abusos e maus tratos, uma vez que o ser humano, por não ter seu desenvolvimento a contento permite situações de descrédito. De acordo com o decreto,

- d) deficiência mental, leia-se intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho. (BRASIL, 2004)

Nos espaços escolares é importante entender a idade cognitiva da criança de forma a envolvê-la com outras com idade aproximada. Esse processo irá facilitar a socialização bem como o seu desenvolvimento. A preocupação inicial precisa ser com o envolvimento e aceitação dela. Somente assim ela se

sentirá à vontade para permitir as intervenções. Ações como essa minimizam o preconceito e tem mais chances de estabelecer a confiança necessária para que haja desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem satisfatório.

Diferente do que muitos acreditam todos são capazes de aprender e desenvolver as habilidades necessárias para uma melhor convivência em sociedade e assim livre exercício da cidadania. A escola precisa iniciar com processo de socialização sem perder de vista o processo educativo.

Há ainda as pessoas que possuem mais de uma deficiência, denominada como, de acordo com o decreto, “e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.” Quando o indivíduo apresenta mais de uma deficiência. Como por exemplo, deficiência física e visual juntas, ou deficiência física e visual.

Em todos os casos o grau de dificuldade aumenta de forma considerável, precisando de mais cuidados e atenção. Um aluno cadeirante, matriculado na escola, que apresente surdez, por exemplo, precisa de um professor auxiliar da vida escolar, que esteja à sua disposição e assim possa dar atenção exclusiva. A ideia é possibilitar um aprendizado de forma mais próxima do aluno.

A partir do ano de 2012, com a Lei 12764/2012 foi também acrescentada a essas categorias o Autismo. Nessa situação a criança pode apresentar problemas com desenvolvimento da comunicação e interação social. Estudos recentes e ações de divulgação de como se pode cuidar dessas crianças tem avançado dia após dia, com resultados significativos.

Todas essas deficiências precisam ser vistas pelo ângulo da possibilidade de vencer obstáculos. A realidade que eles enfrentam os deixam em desvantagens. Mas que podem ser igualados com um pouco mais de trabalho, atenção e força de vontade.

3. A INCLUSÃO NA LEGISLAÇÃO

Uma sala de aula, professor e aluno, um currículo a ser seguido, muitas determinações. Uma inclusão. O termo em si subentende-se que é acrescentar algo que não estava previsto. Na realidade não estavam mesmo. Os professores, os orientadores, os gestores, os espaços, nada nem ninguém foi preparado para receber um membro novo no espaço escolar, que precisava ser incluído. Que tinha esse direito e que não usufruía. E tudo estava preparado de forma que não o cabia ali.

Deu-se se início então a um processo chamado a princípio de integração. Carvalho (1999) destaca que a integração e o seu papel no ensino são relevantes por ser,

[...] um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico. (CARVALHO, 1999, v. 9, p. 35).

O aluno com necessidades especiais era então matriculado e iria aos poucos buscando se adaptar ao local, o novo ambiente. Com apoio em salas multifuncionais, onde o estudante poderia receber orientações e auxílio específico de acordo com suas especificidades. Porém a escola não sofria grandes mudanças.

Porém incluir vai muito além do que apenas integrar. Incluir traz então um conceito de alteração em todos os aspectos no sentido de fazer entender as necessidades do aluno e assim adaptar o espaço, o currículo, a forma de pensar. Onde todos tivessem a ideia de propiciar um processo educacional com possibilidades de avanço e assim o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido Arantes (2006) declara que: A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 16).

Dessa forma o aluno, inserido no contexto educacional, com possibilidades de vencer as próprias dificuldades e avançar no aprendizado, observando que há o cuidado com o aprender em si. Os membros da comunidade escolar precisam entender que o aluno já traz consigo muitas dificuldades, não precisa encontrar mais. Sendo assim, o espaço que o acolherá, precisaria estar adaptado de forma que o mesmo seja capaz de vencer as próprias dificuldades.

3.1 Inclusão na Legislação Brasileira

O Brasil é um país que possui o mais completo pacote de leis, em todos os âmbitos. Na educação não é diferente. E todos os dias novos projetos de lei são sugeridos, votados, aprovados.

Quanto a legislação esse assunto não é recente. De acordo com Hoppen e Barby, (2017):

No Brasil, a primeira alusão à educação especial surgiu com a Lei 4.024/61, a qual dirigia ao tema dois artigos (88 e 89) dentro do título X reportando-se aos alunos como excepcionais e reduzindo o atendimento educacional “aos que fosse possível”, além de ressaltar as iniciativas do setor privado para esta modalidade, eximindo o Estado desta responsabilidade. (HOPPEN; BARBY, 2017, p.5).

Há quase quarenta anos já se falava sobre atender as necessidades dos portadores de necessidades especiais. Bem verdade que eram utilizados outros termos, nomenclaturas, mas os objetivos eram os mesmos. Nessa época o atendimento ainda era muito restrito. E o Estado ainda não tinha sobre si a responsabilidade que se tem atualmente. Onde preferencialmente atenda na rede regular de ensino a todos mediante educação especial.

Diante disso, segundo a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, no artigo 205 é apontado que, “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 123).

Para isso, o Ministério da Educação torna pública a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que aplica o princípio da educação inclusiva, promovendo serviços, visando ensino de excelência e mecanismos aos estudantes, para que os mesmos sejam capazes de se tornarem responsáveis pelas suas próprias escolhas e decisões. Iniciando assim um processo de ajuste em várias frentes de trabalho. Imediatamente nas legislações e documentos educacionais.

Na sequência, de forma gradativa, por meio de programas amplamente divulgados, deram início também as adaptações dos espaços escolares. Bem como formações para os educadores em larga escala.

Numa linha cronológica, quanto a legislação em si, podemos destacar:

Constituição de 1988; que cita de forma muito tímida a responsabilidade com os portadores de necessidades especiais. No ano seguinte, foi promulgada a Lei 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 9394, que traz um capítulo inteiro sobre a Educação Especial; Decreto nº. 3.298, de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, pela lei 10.172, que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Um dos documentos mais completos nos sentidos de ajustar as escolas e possibilitar equidade. E no mesmo ano foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001.

O plano foi pensando não somente para portadores de necessidades especiais, mas em todos os sentidos que possam se pensar na educação. A

questão do aluno não apenas se matriculado mas que permaneça na escola. E os professores que precisam de formações e suportes de materiais.

A meta que trata sobre a educação especial é a “Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014).

No Plano Nacional de Educação, a meta 04 é mais importante para quem precisa da educação voltada o aluno portador de necessidades especiais. Dispõe de 19 estratégias a serem seguidas, sendo que serão destacadas as seis primeiras, que detalham sobre a educação inclusiva.

A primeira, relacionada ao financeiro, diz que

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2014, p. 66).

Os alunos matriculados irão contar para repasse de verbas pelas escolas no censo escolar e as mesmas receberão atenção diferenciada. Geralmente as escolas, ou instituições próximas, recebem salas de recurso ou materiais de apoio específicos para o aluno.

O que consta na meta seguinte, onde diz que deverão “4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.” (BRASIL, 2014, p. 66).

Essas salas possuem aparato material e profissionais capacitados para atender o aluno de acordo com suas especificidades. O que amplia as possibilidades de avanço.

A meta seguinte sugere que as escolas devem “4.3 “ampliar a oferta de atendimento educacional especializado complementar aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2014, p. 66).

Esse ensino complementar, além das salas multifuncionais foram também implementados em alguns estados o professor cuidador, que auxilia o aluno com suas necessidades básicas, de cuidados ou atenção.

A meta 4 trata da acessibilidade,

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2014, p. 66).

As escolas já vêm recebendo há algum tempo por meio do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, recursos para adaptar as escolas, nos espaços físicos e aquisição de material. Mas quando se trata do transporte é necessário maior investimento, que não compete a escola.

A meta seguinte trata especificamente das salas de recursos onde diz o seguinte, “4.5) fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas” (BRASIL, 2014, p. 66).

As salas multifuncionais auxiliam em todo o processo educacional. Visa fortalecer o aluno de forma a sentir-se mais motivado a socialização, bem como auxilia no complemento das atividades que não tem como aprofundar na sala de aula regular. A meta seguinte trata ao acompanhamento e monitoramento das matrículas, segue,

4.6) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino” (BRASIL, 2014, p. 66).

É importante que o aluno seja matriculado, muito mais importante que o mesmo permaneça na escola, pelo tempo que for necessário.

As metas visão acompanhar e monitorar desde a matrícula do aluno, até a conclusão da modalidade. O aluno portador de necessidade especiais precisa ser incluído e precisa de cuidados de acordo com a sua especificidade, na educação básica. Quanto às universidades o processo começou a correr em 2002.

Em 2002, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2002, que define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais.

Fechando assim em todos os âmbitos, o aluno está amparado, de acordo com as legislações. Na sequência os estados ajustam as orientações recebidas.

3.2 Inclusão na Legislação Amazonense

No Amazonas em 2012, foi promulgada e publicada em diário oficial a Resolução 138/2012, onde estabelece regras regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.

Logo no Artigo 11, detalha nos seguintes termos:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas assegurar as condições necessárias, conforme o artigo 8º da mesma Resolução, assegurando uma educação de qualidade para todos, reconhecendo e valorizando as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino aprendizagem. (AMAZONAS, 2012, p. 7).

A primeira determinação é matricular. Grande avanço sendo colocado em prática. A seguir as escolas precisam providenciar condições necessárias de forma a assegurar uma educação de qualidade. E o item mais importante: reconhecer e valorizar as singularidades, diferenças e potencialidades. Nenhum aluno é totalmente desprovido de entendimento, ou não possa melhorar. Nem mesmo quem possui necessidades especiais. Pois dentro delas existe a possibilidade de avançar. Pois que sejam valorizadas tais possibilidades.

Percebe-se que quanto à legislação o amparo está completo, em todos os sentidos. Mas apenas um pacote de leis pronto e acabado não é o suficiente para que a inclusão ocorra. Para tanto é preciso que haja recursos educacionais especiais que atendam as especificidades de cada aluno, de forma a potencializar o aprendizado, respeitando o tempo e as limitações de cada uma. Respeitando e valorizando cada passo dado e dificuldade vencida.

Se faz necessário também formar os educadores e todos envolvidos no fazer educação que o cerca no sentido de promover conscientização, em seguida empatia, para então conseguir fazer com o que portador de necessidades especiais se torne autor da sua aprendizagem. Conhecendo seus limites e potencialidades.

Para que a inclusão ocorra é importante levar em consideração alguns pontos relevantes. Inicialmente todas as crianças precisam aprender juntas. O que não ocorria quando havia escolas separadas ou eram segregadas em salas diferentes. Mas aprender juntas não subentende avaliar de forma igualitária, mas de acordo com os avanços de cada uma.

Assegurar educação de qualidade a todos, significa valorizar e priorizar as especificidades de cada um, e para tanto só é possível através de currículo apropriado, levando em consideração as demandas levantadas.

Há também a necessidade de adaptações do espaço, o que consta e lei, e que vem sendo efetivado pelos programas federais como PDDE Interativo, que é um programa federal que visa adaptar os espaços escolares de forma que seja acessível, quanto a locomoção e permanência nos espaços.

Em todos os processos se percebe uma cobrança quanto a organização de espaço, currículo e adaptações. Bem como há a necessidade também de adaptação das estratégias de ensino. As metodologias aplicadas não podem ser as mesmas por diversos motivos. Primeiro, não alcançaria a todos, pelo contrário, traria cansaço e rejeição por parte de alguns. As metodologias precisam ser adaptadas para atender a todos de forma igualitária. Só assim a aprendizagem

se torna efetiva e com qualidade. Isso é possível fazendo uso de uso de recursos apropriados e comprometimento.

A educação inclusiva tem possibilidades de efetivação de forma completa como é baseada numa educação afetiva. A afetividade precisa ser vista como sentimento de empatia e respeito e não com sentimento de incapacidade, preconceito ou potencialização das limitações.

4. CONCLUSÃO

À luz das reflexões apresentadas, fica evidente que as inovações tecnológicas e metodológicas têm o potencial de transformar profundamente o panorama educacional, emergindo como instrumentos essenciais para a construção de uma pedagogia mais democrática, inclusiva e humanizada. Contudo, essa transformação não se concretiza apenas com a adoção de recursos digitais ou de metodologias ativas; ela exige uma mudança de postura por parte de educadores, gestores e toda a comunidade escolar, que precisam repensar seus papéis e práticas no cotidiano pedagógico. É imprescindível que as ações sejam embasadas em valores éticos, respeito à diversidade e comprometimento com o desenvolvimento integral de cada sujeito de aprendizagem. Assim, a integração efetiva das TICs e das metodologias ativas deve ser percebida como uma oportunidade de promover o protagonismo dos estudantes, o engajamento crítico e a formação de cidadãs e cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. Diante disso, torna-se fundamental fortalecer a formação continuada, investir em políticas públicas que favoreçam a equidade e promover uma cultura escolar que valorize a inovação como caminho para a emancipação social e individual.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM. Resolução N°. 138/2012 - CEE/AM. Aprovada em 16/10/2012. **Estabelece normas regulamentares para a oferta de Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.** 2012. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=23:2012&Itemid=194. Acessado em: 29 de jul. 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização.** Marília: Ed. Da Unesp, 2000.
- BRASIL. **Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 21 junho, 2020.
- BRASIL, **Lei N° 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 junho, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 978-85-7018-698-0.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: do que estamos falando?. In: Ministério da Educação (Brasília). Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, 1999. v. 9, cap. 3, p. 35-43.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Sur, **Rev. int. direitos human. vol.6, n.11**, São Paulo, Dec./2009.

HOPPEN, Marinês Franceschetto; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Inclusão de alunos com dificuldades educacionais especiais na escola regular: um olhar sobre a diversidade. **Caderno PDE**, Paraná, p. 1-26, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1040-4.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gaviolo. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Intersaber, 2012.

O MOVIMENTO DOCENTE NO COMBATE A EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Antonio de Melo Freitas²

Luzenir Medeiros Bezerra³

Maria Divina Ferreira Lima⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Evasão escolar é o fenômeno que ocorre quando um aluno deixa de frequentar a escola e ficando caracterizado como abandono escolar. A conjuntura de abandonos escolares vivenciadas atualmente confirma que, o abandono da escola pelo aluno é um dos principais problemas da educação. A evasão escolar no Brasil, merece assim, uma certa atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim, um problema de ordem nacional, que afeta principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade.

De acordo com pesquisas realizadas o maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades de os jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula. A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que perdura até os dias atuais. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que traz mais preocupação e chama atenção é o número de alunos que abandonam a escola. Essa situação é vinculada a muitos obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a Educação Básica. Dentre tais índices, destaca-se a necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também,

¹ Doutorando e Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. Professor da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

² Doutorando e Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI.

³ Doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. Professora da Educação Básica - SEMECT/Caxias-MA.

⁴ Doutora em Educação pela UFRN. Mestre em Educação pela UFPI. Professora titular da UFPI

para seu próprio sustento (Sousa, 2011).

O ingresso na criminalidade e na violência são outros pontos comuns para tal evasão e para combater a evasão escolar, as políticas educacionais passaram a atuar, principalmente a partir de meados dos anos 90, em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno evadido, e outra de reestruturação do ensino para mantê-lo na escola. Dessa forma, a fim de corrigir as deficiências causadas pela evasão, foram criadas as chamadas “medidas de correção de fluxo”. Com estas medidas, encaminha-se o aluno que começa a sentir alguma dificuldade para atividades de recuperação paralela. Se mesmo assim o aluno não conseguir se recuperar ao longo do ano, há a recuperação ao final do ano (Menezes, 2001).

A evasão escolar é um dos tópicos que faz parte dos debates e análises sobre a educação pública, sendo detectado vários fatores que podem ocasionar a mesma. Não é apenas um problema regional, em todo território Brasileiro encontra-se um grande índice de desistências em meio de alunos do Ensino Fundamental e Médio, a evasão escolar estar sempre presente na história da Educação Brasileira, tornando-se crônicos e assumindo proporções inaceitáveis em pleno século XXI, sendo que este problema pode acontecer por vários motivos, ligados a diversos contextos.

A luta contra a evasão escolar tem se tornado um grande desafio, as dificuldades em resolver os problemas que se apresentam como principais causas da evasão encontram-se em paralela evolução com a falta de investimentos e pesquisas concernentes a este fato, ainda existe uma barreira muito grande, tanto por partes dos alunos quanto por partes das escolas, em lidar com essas questões, diante das exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) é necessário ressaltar que os problemas no interior das escolas ainda não foram superados (Souza, 2006).

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 / 96) é bastante clara a esse respeito no seu art. 2º diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste sentido a Lei deixa claro a corresponsabilidade das instâncias escola, família e estado para com a educação. Frente a este cenário, delineamos a seguinte questão-problema para o estudo: Quais desdobramentos professores e o coletivo escolar desenvolvem para o enfrentamento da evasão escolar de alunos? Com base na questão da pesquisa, o objetivo geral é: analisar o

movimento de professores através das ações desenvolvidas pelo coletivo escolar no enfrentamento da evasão escolar de alunos.

Desde a promulgação da Constituição Federal no Brasil, em 1988, a educação brasileira passou por uma série de transformações e direcionamentos complexos, abrangendo legislações, políticas públicas, programas e currículos. A legislação brasileira estabeleceu o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens à educação básica como meio essencial para seu desenvolvimento em diferentes etapas educacionais. Essas etapas devem compor um conjunto orgânico e sequencial de ações educativas voltadas para todos os segmentos da população brasileira.

É crucial reconhecer que diversos fatores, tanto externos quanto internos, influenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos em permanecer na educação básica, resultando no aumento na evasão escolar. Questões familiares, como instabilidade familiar, falta de apoio parental e desafios socioeconômicos, podem impactar negativamente o envolvimento dos estudantes na escola. Além disso, as desigualdades sociais exacerbadas, a violência presente em algumas comunidades, a necessidade precoce de ingressar no mercado de trabalho, o uso de drogas, a infraestrutura escolar precária, a carência de formação adequada e continuada dos professores, além de possíveis deficiências nas abordagens didáticas-pedagógicas e problemas de gestão escolar autoritária, são apenas algumas das barreiras enfrentadas pelos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem, que fazem com que muitos abandonem a escola e deixem sua formação inacabada.

Nesse sentido, ressalta-se que a educação escolar é o meio pelo qual as pessoas adquirem conhecimento, habilidades e competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, para a melhoria de sua qualidade de vida e para sua contribuição efetiva ao desenvolvimento econômico e social do país. Portanto, é necessário um esforço coletivo e contínuo de todos os setores da sociedade para garantir a todos os estudantes acesso contínuo e permanente na escola com uma educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas ou geográficas.

2. EVASÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA E NO CONTEXTO SOCIAL

Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar.

2.1 Fatores que influenciam na Evasão Escolar

A educação é um dos direitos fundamentais contemplados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1988, 1990). A efetivação desse direito não consiste somente no acesso, mas também na permanência nas escolas. Diversos aspectos agem diretamente sobre a qualidade da educação, o desempenho e motivação dos estudantes, sendo o abandono e a evasão escolar situações que trazem consequências significativas no âmbito pessoal e social.

Há uma diferença conceitual entre abandono e evasão escolar: o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola antes do final do ano letivo, sendo possível que ele retorne no ano seguinte e matricule-se novamente; já a evasão acontece quando o estudante matriculado não conclui seus estudos naquele ano nem retorna nos anos seguintes (Santos *et al.*, 2019).

Diversos estudos apontam que as condições econômicas mais baixas marcam a realidade dos alunos com maiores propensões a abandonarem a escola (Tavares Júnior; Santos; Maciel, 2020), sendo o “trabalho infanto-juvenil” enunciado nas pesquisas como forte causador disso (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020; Fritsch *et al.*, 2019).

O “envolvimento com substâncias psicoativas” (uso ou venda) também foi evocado entre muitos entrevistados, igualmente atribuído à dimensão social e econômica, pois tanto o uso quanto o tráfico de drogas não dizem respeito apenas ao ato individual, mas sofrem interferência de variáveis de outros âmbitos, como o familiar, o econômico, além de importante influência dos pares (Schenker; Minayo, 2005).

Ainda que o abandono e a evasão escolar não sejam problemas de ordem individual, estando imersos por diversas questões sociais, não se pode desconsiderar a história singular e a subjetividade em sua relação com o que afeta cada sujeito. Para essa dimensão, foram considerados os fatores “gravidez, problemas de saúde mental e desinteresse pela escola” (Silva *et al.*, 2018, p. 160).

Os fatores do contexto escolar são: “faltas, repetência e defasagem idade-série; baixo rendimento”; bullying; e “escola não atrativa”. Embora esses fatores não sejam apenas de responsabilidade da escola, uma vez que não estão somente sob sua governabilidade de ação, aqui são colocados como pertencentes à dimensão escolar, por entender que se trata de problemas expressos em seu ambiente e que a escola deve combater. Assim, é compreensível que a falta de condições de trabalho e de recursos dificultem a transformação da escola em um ambiente mais dinâmico e que os estudantes se percebam parte indispensável do seu processo de ensino-aprendizagem.

O abandono/evasão escolar são expressões dos vários âmbitos da vida do estudante e da escola, portanto, um desafio não somente para o campo da educação, mas para os diversos setores de atendimento ao público infanto-juvenil. Nesse sentido, considera-se que o aprimoramento de políticas públicas passa por considerar e compreender de forma mais aprofundada as visões dos sujeitos implicados; e que sejam estabelecidas estratégias para a erradicação do problema.

Visto que a necessidade de sustentar a família ou contribuir na renda mensal sobrepõe a vontade de estudar. Nessas situações, não seria sensato, da parte do governo, oferecer auxílio financeiro para manter estudando não somente as crianças, como no programa Bolsa Escola, ou os jovens de 16 a 24 anos, como no programa Escola de Fábrica, mas também os adultos de idade mais avançada? Eles não estudam porque precisam trabalhar e não conseguem trabalho porque não possuem estudo.

Nesse sentido, alternativas como essa seriam mais do que válidas, pois, uma vez que os motivos que levam ao abandono e evasão escolar podem vir tanto do ambiente escolar como de fora dele, envolvendo necessidades financeiras e de cunho emocional. A solução desse problema deve levar em consideração a parceria entre programas que incentivam a educação, como bolsas de estudos e ações voltadas para o psicológico dos estudantes. Além disso, deve-se investir na melhoria da infraestrutura escolar e na formação de professores, para que seja efetivada a aprendizagem mais significativa e de qualidade (Bezerra *et al.*, 2020).

Em um Estudo Sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio da Região Nordeste do Brasil, realizado por Antonio Carlos de Lima Filho e publicado na Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica no ano de 2024, mostrou que “o problema da evasão escolar no ensino médio é multifacetado e envolve diversos fatores que vão além da sala de aula. Entre esses fatores, destaca-se a precariedade das condições Socioeconômicas enfrentadas por muitos jovens nordestinos [...].” (Filho, 2024, p. 02). A partir do exposto, fica entendido que a pobreza e a necessidade de contribuir para a renda familiar levam muitos alunos a abandonarem a escola em busca de trabalho.

Desse modo, percebe-se que, por mais atrativa ou acessível que a escola seja, ela ainda fica em segundo plano quando se trata de escolher entre o trabalho e os estudos, não por falta de interesse em alguns casos, mas por não ter opção de escolha quando se precisa ajudar na renda familiar. Para além dessa problemática envolvendo questões financeiras dos estudantes, há outro fator que pode influenciar nos índices de evasão escolar e abandono, como os fatores pedagógicos, compreendido como o abandono do compromisso com a educação pelo próprio aluno. Desse modo, “quando se fala de “Fatores

Pedagógicos” inclui-se nesta categoria todos os processos relacionados com o ensino-aprendizagem das tecnologias que um determinado grupo elegeu como apropriada para seu sistema de produção. E, que refletem ideologias pré-concebidas. (Da Silva, 2021, p.178).

Fatores pedagógicos vão muito além disso, envolvem o planejamento, o currículo, adequação metodológica e a formação continuada dos docentes. Essas concepções podem afetar diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes, por isso é fundamental que sejam alinhados à realidade da escola, para que não haja abandono do aluno por se sentir incapaz de aprender o que é ensinado, resultando na desmotivação.

A escola, por exemplo, é a instituição responsável pela educação formal e intencional, uma consequência imediata que a desmotivação pode causar nos estudantes é a redução nos rendimentos escolares. O aluno desmotivado perde o interesse em estudar, de fazer as tarefas escolares, abdica de participar com colegas e professores das discussões sobre o assunto da aula, não dá a devida atenção às explicações acerca do conteúdo, se recusa a apresentar trabalhos e consequentemente os seus resultados escolares despencam (Lima et al, 2020).

Um bom desempenho acadêmico depende do engajamento do aluno em participar da aula, realizando as atividades propostas e se dedicando aos estudos. Tudo isso é possível se ele estiver motivado a compreender os conteúdos. Desse modo, o currículo escolar deve ser elaborado para entender o que desperta o interesse dos estudantes. Na visão de Cortella (2014), é necessário que a sala de aula seja transformada em um ambiente sedutor o suficiente para que eles não fiquem tensos à espera do intervalo ou da saída.

Outro aspecto a ser considerado é sobre o bullying que ocorre no ambiente escolar, caracterizado por um tipo de violência repetitiva e intencional capaz de interferir negativamente no desempenho dos alunos dentro da escola. A palavra bullying é de origem inglesa, que não tem tradução para a língua portuguesa, mas existem variações semânticas, nos termos como: abuso, intimidação, violências, agressividade e vitimação (Silva, et al, 2019). Esse tipo de violência afeta diretamente o desejo de frequentar a escola, por não se sentir seguro no ambiente, muitos alunos acabam por abandonar as aulas. Práticas como essas interferem diretamente na concentração do estudante, prejudicam a motivação, agravam os índices de faltas injustificadas, trazendo queda no rendimento escolar.

Outra questão a ser mencionada quando falamos sobre evasão e abandono escolar é sobre gravidez na adolescência. Esse é um ponto complexo e multifacetado que afeta não apenas a adolescente grávida, mas também sua família, amigos e comunidade. Traz consequências significativas, como impactos na saúde física e emocional, educação e futuro profissional.

Demandas como essas levam as jovens a abandonar a escolar, pois é difícil conciliar a vida estudantil com a maternidade precoce. Logo é necessário que sejam tomadas medidas sobre essas questões que envolvendo a orientação a adolescentes e a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar a situação como essas como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar.

Políticas públicas de conscientização sobre a sexualidade nas escolas são necessárias não somente para evitar uma suposta gravidez não planejada, “pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão” (Rodrigues, Silva, Gomes, 2019, p. 232). Também é preciso que os adolescentes tenham acesso a esse conhecimento e que tenham discernimento sobre os meios seguros de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis – ISTs, e também sobre como prevenir uma gravidez.

Não que gravidez durante o período escolar seja um problema em si, mas levando em consideração o meio social em que está inserida a mãe e sua prole, na grande maioria das vezes, pertencentes a uma base familiar disfuncional ou com pouco acesso à renda, é quase impossível que não haja evasão ou abandono escolar para que essas jovens tenham que trabalhar para ajudar a suprir necessidades básicas do seu filho (Sousa, 2018).

Percebe-se que, mesmo que muitas problemáticas envolvendo a evasão escolar, por mais que não sejam exclusivos de dentro da instituição escolar, são impedimentos que permeiam seu cotidiano, afetando no pleno desenvolvimento dos estudantes, e afetando sua real função, ensinar os conhecimentos sistematizados. Mesmo que sejam questões que fogem ao seu controle. A escola, como instituição social, precisa buscar abordagens que tratem desses assuntos juntamente com apoio de políticas públicas e da comunidade.

Obstáculos como esses que permeiam o chão das escolas são desestruturar o desempenho dos alunos que estão em idade escolar. O bullying enfrentado pelas instituições de ensino são de ordem interna e deve ser solucionado com políticas focalizadas em encontrar meios de conscientizar adolescentes sobre o quão agravante é sofrer e praticar ações que constrangem o outro. No que tange à desmotivação dos alunos, percebeu-se que parte é resultante de um currículo e práticas pedagógicas ultrapassadas predominantes nas escolas. Os jovens de hoje são tecnológicos e gostam de conectividade, seria interessante usar isso para contribuir nos conteúdos ensinados em sala de aula.

Associar o mundo digital ao currículo escolar faz com que as aulas sejam momentos de explorar o que as tecnologias oferecem aos jovens, desperta a

curiosidade em inovar e compreender as múltiplas capacidades dos alunos. A escola de hoje não deve ser um local fora da realidade digital, mas um espaço seguro para que os jovens tenham acesso assegurado às possibilidades criadas com ferramentas digitais.

O combate à evasão escolar deve ser uma aliança entre ações governamentais, escola e família para que sejam encontrados meios de solucionar esse problema presente na realidade social, pois: “na realidade, os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social, económica principalmente, que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola [...]”. (Fonseca, 2002, p. 32). Portanto, deixam a escola para trabalhar, deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vagas, não tem professor, não tem material. Tal fator, decorre porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência.

Ainda que a evasão escolar seja uma ameaça à realidade, repensar estratégias para evitá-la será sempre incentivado. Criar um espaço escolar inovador poderá ajudar quando o problema está centrado na desmotivação do estudante em frequentar as aulas, mas se o motivo for outro, a escola fica sem alternativas de como proceder. Nessa perspectiva, a união entre família e escola poderá contribuir para que as instituições escolares tenham ciência do motivo que leva os jovens a deixarem a escola.

Os pais e responsáveis que não cumprem com o poder pátrio e não mostram interesse com a vida escolar dos seus filhos, contribuem na infrequência, abandono e evasão escolar, visto que a família é parte importante do processo de ensino-aprendizagem, a frequência e permanência dos adolescentes nas escolas também é de responsabilidade dela. Não adianta somente as instituições de ensino lutarem contra a evasão, se não há apoio da família, será sempre uma luta sem sucesso (Ferreira, 2013). A subseção a seguir tem por objetivo refletir acerca das ações estratégicas da escola para o enfrentamento da evasão escolar os alunos da etapa do Ensino médio.

2.2 Ações estratégicas da escola para o enfrentamento da Evasão Escolar

O fenômeno da evasão escolar deve ser compreendido à luz do contexto social e das políticas públicas que visam a garantia dos direitos sociais básicos e atuantes na garantia de acesso, permanência e sucesso das crianças e adolescentes à escola. Conforme Fornari (2010, p.112). “o fracasso escolar não tem determinante somente em aspectos específicos, mas depende de

fatores econômicos e sociais...” não depende apenas da capacidade ou vontade individual ou da família do aluno, mas é preciso compreender que a condição económica social tem grande peso nesse processo.

São esses desafios, que se interligam, dificultam não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o direito dos estudantes de concluir o percurso escolar. Na visão de Freire, a evasão escolar não é causada por questões individuais, como antipatia de professores, mas ressalta que o problema está nas condições sociais que afetam a vida do aluno: “em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão as crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem [...]”. (Freire, 1991, p. 35).

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. E a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito”, conforme destaca (Freire, 1991, p. 35).

Segundo Sales, Castro e Dore (2013, p. 06), a evasão trata-se de um “[...] fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais [...]”; enquanto Arroyo. (2015, p.28) afirma que “A pobreza é uma das causas da segregação social e racial e educacional.” No decorrer da história da educação de cunho capitalista, usou-se o discurso da responsabilização individual dos estudantes como os verdadeiros responsáveis pelo fracasso escolar. Nessa ótica, o fracasso era sempre individualizado e nunca visto como algo que também pode ser construído por fatores sociais e institucionais, que incidem sobre as questões pedagógicas.

Conforme Campello e Neri (2013), quando não se elimina o indigno sobreviver, mas apenas se melhora o sobreviver das famílias e das crianças e dos adolescentes pobres, se reduz em 36% a percentagem de pessoas de 6 a 16 anos que não frequentava a escola. Seguindo a mesma linha de pensamento, Arroyo (2015), expõe a necessidade de reconhecer que os tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação são inseparáveis dos tempos insatisfatórios injustos na garantia dos direitos humanos mais básicos.

Com a evidenciação do contexto social como o principal fator da exclusão escolar e a necessidade de políticas públicas, destaca-se a importância da intersectorialidade entre essas políticas para o efetivo combate à evasão. Segundo Arroyo (2015, p. 24), “os tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação são inseparáveis dos tempos insatisfatórios na garantia dos direitos humanos mais básicos”. A efetividade do acesso e permanência escolar depende de ações

coletivas pensadas e executadas não só pela educação, mas de forma integrada com outros setores, principalmente, saúde e assistência, tendo como objetivo a consolidação de uma rede de proteção efetiva na inclusão social.

Faustino (2014, p. 161) enfatiza que “a intersectorialidade é uma ação que integra as diferentes políticas sociais para superar, solucionar os problemas complexos, multifacetados, que atendam o cidadão em sua totalidade [...]”, A partir do autor, entendemos que tal situação vai além do que podemos imaginar, por exemplo: para que esta ação tenha êxito, é necessário construir uma nova concepção de gestão das políticas públicas, envolvendo o planejamento, a execução e o controle social na prestação de serviços sociais públicos. Isso requer uma inovação na forma de articular os diversos segmentos da organização governamental e de seus interesses.

Tal reflexão é proposta por Silva, (2021) especificamente sobre o campo da Política educacional, quando enfatiza a necessidade de um conjunto de ações articuladas, visto que os desafios e as exigências impostas às estratégias concretas de ações, programas, projetos e serviços, extrapolam uma ação individualizada que visa ir além do simples acesso escolar, mas também na reafirmação do compromisso com a frequência, permanência e sucesso desses indivíduos.

Um dos maiores desafios dos alunos que vivem no campo é o acesso a escola. Muitos enfrentam grandes distâncias entre suas casas e as escolas, muitas vezes em percursos precários. Entretanto, como direito social, a Constituição Federal de 1988, assegura que o ensino escolar será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, §1). É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de bem-estar social, ensejou o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade.

Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania, o que “tornou-se praticamente indispensável a boa educação escolar, a fim de que a pessoa possa desenvolver sua personalidade e esteja bem preparada para a vida social. É por isso que se inclui o direito à educação, tanto na família quanto na escola, como um direito fundamental da pessoa humana (Dallari, 1998, p. 49).

Nesse sentido, o direito à educação tem sido objeto de diversos acordos internacionais, e seu avanço na discussão e efetivação baseia-se nas experiências realizadas em diversos países, uma vez que esse direito é frequentemente

violado, apesar dos acordos internacionais para sua garantia. É essencial que todos tenham acesso à educação e que possam usufruir desse direito básico, mesmo que residam em localidades remotas, uma vez que “a evasão escolar contribui efetivamente para a elevação da pobreza e baixa da qualidade de vida das pessoas, na medida em que ficam sujeitas a condições precárias no mercado do trabalho devido à baixa escolaridade (Alves e Nascimento, 2017, p. 33).

É preciso que se discuta nas escolas a efetividade desse direito e a necessidade de ampliar o debate para além da oferta de vagas, visando garantir a aprendizagem e a qualidade do ensino, já que as consequências da evasão escolar para os jovens são muitas, e se não há continuidade no ensino, o que resta para esses sujeitos é viver à margem da sociedade, sem conhecer e ter acesso a todos os direitos descritos na constituição federal como pessoa. Conforme Boto (2005, p.55) “o direito à educação se teria desenvolvido em três gerações”, conforme destacamos no quadro abaixo:

Quadro 01: Três gerações do direito à educação no Brasil

Geração	Descrição
Geração I	O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública
Geração II	A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, “o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar
Geração III	O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita,” obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas.

É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de bem-estar social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania. Muitos são os fatores internos e externos que influenciam na permanência ou no abandono da escola, tais como: drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar,

alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola (Silva; Lima Araújo, 2017, p.36).

Questões como essas devem ser analisadas de forma contextualizada, pois envolvem dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais e familiares. A consequência é a não conclusão da formação básica, comprometendo o futuro dos jovens, limitando suas oportunidades no mercado de trabalho e perpetuando ciclos de desigualdade social.

Essa realidade vê-se confrontada com discriminações de toda ordem. As políticas de caráter universalista não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente. Acontece que nossa sociedade, tão desigual e discriminatória, acaba por reproduzir a desigualdade enquanto tal. Mantida, pois, uma base universalista comum, é possível e desejável focalizar crianças de grupos vulneráveis como segmentos étnicos e regiões empobrecidas das grandes cidades ou mesmo de muitos interiores do país por meio de políticas compensatórias. Tal é o caso da bolsa-escola, bolsa-família, ampliação da merenda escolar para a educação básica e políticas de apoio ao ensino noturno e as regiões vulneráveis.

Essas estratégias visam combater os altos índices de evasão escolar e abandono, tal como é o caso do programa Caminho da Escola, onde o objetivo é “a melhoria efetiva na qualidade do transporte escolar, principalmente de crianças e adolescentes que residem em comunidades ribeirinhas e rurais espalhadas por todo o Brasil”. (Brasil, 2019). Considerando que em algumas localidades o acesso a escola é impossibilitado por falta de transporte escolar adequado. Ainda nessa perspectiva o programa Bolsa Família: Realizado pelos ministérios do Desenvolvimento Social, da Saúde e da Educação, em parceria com estados e municípios, o acompanhamento é registrado em sistemas informatizados [...] Educação: Todas as crianças e os adolescentes de 6 a 15 anos das famílias beneficiárias devem estar matriculados na escola e ter frequência mínima de 85% das aulas; Jovens de 16 a 17 anos devem estar matriculados na escola e ter frequência mínima de 75% das aulas. (Brasil, 2013. p 10).

Contribuindo assim com o combate à evasão escolar, pois, através dele, muitas famílias conseguem acesso à renda, mas é necessário que as crianças em idades escolares estejam matriculadas na educação básica. Nesse mesmo viés de combate à evasão escolar de ajudar financeiramente os jovens, foi criado o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, com o objetivo de promover a permanência e a conclusão escolar de pessoas matriculadas no ensino médio público.

Trouxe aos jovens uma oportunidade importante, já que não precisaram mais abandonar a escola para trabalhar e, ao final do mês, ter acesso a uma

renda “o Pé-de-Meia busca reduzir as barreiras financeiras que frequentemente levam os alunos a abandonar os estudos, reconhecendo que a evasão escolar é mais do que um reflexo das deficiências individuais dos estudantes [...] (Madaloz, *et al.*, 2024, p. 128). Por ser um programa de cunho social dedicado a jovens de 14 a 24 anos inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), ele tem como metas democratizar o acesso e a permanência ao ensino médio e, para sua efetivação e êxito, o programa tem objetivos fundamentais de acordo com o Art. 2º da Lei 14.818/2024, que são:

- I - Democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;
- II - Mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III - Reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar;
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - Promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional;
- VI - Estimular a mobilidade social (Brasil, 2024).

Mas para que sejam alcançados esses objetivos, o programa foi estruturado em quatro tipos de incentivos, como: o incentivo-matrícula, onde o estudante recebe uma parcela única no valor de R\$ 200,00 no ato da matrícula, o incentivo-frequência, o pagamento é feito anualmente no valor de R\$ 1.800,00, em 9 parcelas mensais de R\$ 200,00 por aluno, mas é preciso que tenha frequência comprovada no mês ou na média do período letivo transcorrido de no mínimo 80%. incentivo-conclusão, aos estudantes precisam concluir os anos letivos do ensino médio com aprovação e com participação em avaliações educacionais, esse valor será pago em uma única parcela no valor de R\$ 1.000,00 cujo depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio. Incentivo-Enem, parcela única de R\$200 para os estudantes que se inscreverem e participarem dos dois dias do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o valor pago uma única vez ao estudante matriculado na 3ª série da etapa, o depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio (Brasil, 2024).

Esse programa age como política de incentivo financeiro aos jovens, trazendo expectativas contra os fatores que causam a evasão escolar por necessidade de contribuir na renda familiar, que impedem o desenvolvimento da juventude na escola. Mas ressalta-se que o programa por si só não é capaz de eliminar as diversas questões que abarcam o problema de evasão escolar e abandono, que compõe a fase do ensino médio, nem tampouco, garante a permanência orgânica dos estudantes na escola, já que o aprendizado é construído por interesse dos alunos no que está sendo trabalhado em sala de

aula, e medidas como está de incentivo financeiro num primeiro momento podem parecer imperdíveis, mas não são garantia de aprendizagem significativa.

Iniciativas governamentais como essas ajudam no combate a evasão escolar quando o viés da questão está centrado na baixa renda familiar, na necessidade vigente de contribuir economicamente no seio familiar, mas não são capazes de combater outras problemáticas que levam os jovens a saírem da escola sem o certificado de conclusão do ensino médio, como a falta de motivação, falta de interesse pela escola ou pelas matérias estudadas, problemas familiares, bullying e gravidez na adolescência. Desse modo, há muito a ser refletido sobre essas questões e meios a serem implementados para que de fato o problema seja solucionado.

Entender os diversos motivos para a evasão e abandono escolar é uma demanda urgente para que sejam tomadas medidas a fim de amenizar seu impacto na sociedade. As causas para o aumento nas altas taxas de evasão podem ter relação com os “os fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores etc (Silva, Filho; Araújo, 2017, p.39).

Demandas como essas afetam diretamente a função da escola, pois, além de se preocupar em trabalhar em um currículo que seja diverso, ainda precisa procurar medidas para ajudar a combater o acesso precoce dos jovens a problemas sociais antigos que, por mais problemáticos e debatidos durante os anos, ainda fazem parte da realidade. Fatores que são distantes e fogem do controle de medidas pedagógicas. Dessa forma, o que resulta é o aumento de faltas, alunos dispersos, sem vontade de aprender e que abandonam a escola. Sobre as faltas escolares, de acordo com o artigo 12 da LDB, diz que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de:

[...] VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; [...] (Brasil, 2025).

Essas medidas visam garantir que os pais ou responsáveis estejam informados sobre o desempenho e frequência dos alunos, e que o Conselho Tutelar seja notificado em casos de faltas excessivas, permitindo intervenções precoces e meios de combater os motivos que os levam à baixa frequência escolar. Buscar entender os fatores que são causadores da evasão escolar torna a busca por soluções mais eficaz, pois ela não é um fenômeno simples ou uniforme. Mas o resultado combinações de fatores sociais, econômicos, familiares, pedagógicos e individuais.

Entender melhor esses fatores fazem com que se consiga agir de forma direcionada e assertiva para encontrar soluções que sejam capazes de diminuir seus índices, e fazendo com que os estudantes consigam concluir sua formação. A subseção a seguir, tem a intenção de dialogar acerca da contribuição da escola na superação da evasão escolar, colocando como pano de fundo as estratégias específicas no seu campo de atuação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar sempre esteve presente no ambiente escolar, sendo até hoje uma grande preocupação. Convém sugerir que algumas medidas poderiam ser tomadas para amenizar os problemas do abandono da escola e assim, conter a evasão. Deve-se cuidar do aluno, motivando-o, assistindo-o e dando-lhe as condições básicas para que nele se desperte o interesse e a conscientização de que o estudo é importante para seu presente e futuro.

Considerando a questão-problema para o estudo: Quais desdobramentos professores e o coletivo escolar desenvolvem para o enfrentamento da evasão escolar de alunos? Com base na questão da pesquisa, o objetivo geral é: analisar o movimento de professores através das ações desenvolvidas pelo coletivo escolar no enfrentamento da evasão escolar de alunos. Respondendo a referida questão e ao objetivo proposto, podemos perceber que a evasão escolar nasce de alguns fatores como:

Fatores Socioeconômicos

- Baixa renda familiar e necessidade de trabalhar para complementar a renda.
- Insegurança alimentar e condições precárias de vida.
- Baixa escolaridade dos pais, dificultando o apoio aos estudos.
- Desigualdade social que impede o acesso a recursos escolares (transporte, material, internet).

Fatores Familiares

- Falta de acompanhamento da vida escolar, por ausência de tempo ou conhecimento.
- Conflitos familiares, violência doméstica ou ausência de apoio emocional.
- Responsabilidades domésticas, especialmente entre meninas.

Fatores Psicológicos e Emocionais

- Desmotivação, baixa expectativa em relação ao futuro e à escola.
- Transtornos emocionais (ansiedade, depressão) sem acompanhamento adequado.
- Baixa autoestima e sensação de fracasso escolar.

Fatores Pedagógicos

- Metodologias tradicionais e pouco atrativas, sem conexão com o cotidiano do aluno.
- Currículo pouco significativo, que não dialoga com os projetos de vida dos jovens.
- Avaliação punitiva, que desconsidera processos individuais.
- Número elevado de reprovações, que aumenta o risco de abandono.

Fatores Institucionais e de Gestão

- Ambientes escolares pouco acolhedores, com relações fragilizadas.
- Gestão escolar pouco participativa, sem escuta ativa dos alunos.
- Falta de acompanhamento individualizado, especialmente para alunos em risco.

Fatores Relacionados à Infraestrutura Escolar

- Escolas sem estrutura adequada, como laboratórios, biblioteca e espaços de convivência.
- Falta de segurança, iluminação, transporte escolar ou saneamento básico.
- Falta de professores e alta rotatividade docente.

Fatores Relacionados à Violência e Vulnerabilidade Social

- Exposição a criminalidade, tráfico e violência no trajeto ou entorno escolar.
- Bullying e discriminação dentro da escola.

Fatores de Transição e Trajetória Escolar

- Distorção idade-série, que causa vergonha e desmotivação.
- Histórico de fracasso escolar, como repetências sucessivas.
- Transição mal estruturada entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Fatores Culturais

- Desvalorização social da escola, especialmente em contextos vulneráveis.
- Cultura de abandono escolar, quando é comum jovens deixarem a escola para trabalhar.

Fatores Relacionados ao Mercado de Trabalho

- Entrada precoce no trabalho, que reduz o tempo disponível para estudar.
- Percepção de que o ensino médio não garante emprego, diminuindo a motivação.

- Falta de integração entre escola e mundo do trabalho.

As causas da evasão devem ser identificadas em cada escola, pois eles podem ser problemas de estrutura familiar, condição financeira ou mesmo problemas internos. Após identificar as causas mais comuns da evasão observa-se que é possível desenvolver trabalhos de controle e combate à evasão, que podem ser desenvolvidos pela escola, professores, governo ou instituições privadas agindo no foco do problema. Dessa maneira, observa-se que os prejuízos são inúmeros, e o combate e controle são mais eficazes quando se desenvolver formas de garantir o acesso e a qualidade no ensino.

Vale ressaltar que para que uma escola possa atender toda a comunidade de estudantes e professores, é preciso estar bem equipada. Hoje não se concebe uma escola, mesmo primária, sem equipamentos de informática, sem copiadora, sem equipamentos audiovisuais ou auditórios. Sendo que os professores é, e sempre será, um dos construtores importantes da questão educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523-542, 2020.
- ALVES, Fátima; NASCIMENTO, Isabel. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 8 dez. 2024.
- BRASIL. Constituição. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui Incentivo Financeiro Educacional, na Modalidade de Poupança, Aos Estudantes Matriculados no Ensino Médio Público. Câmara dos Deputados, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 10.dez.2025.
- FRITSCH, Rosangela *et al.* Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 543-567, 2019.

MENEZES, S. A. G. **Diferença entre abandono e evasão escolar.** Publicação, 2001.

SANTOS, Mariana Cristina Silva *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito. **Porto Alegre**, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan. /jun. 2017. Disponível em: Acesso em: 22 de maio 2025.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da; *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, 2016.

SOUZA, Carolina Rodrigues de Oliveira *et al.* Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 26, p. 160-169, 2011.

SOUZA, Tufi Machado. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2006.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SANTOS, Joan Rosa dos MACIEL, Maurício de Souza. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abandono 145, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162
Abordagem 8, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 71, 73, 75, 76, 93, 94, 116, 122, 129
Acessibilidade 7, 8, 10, 11, 13, 22, 27, 30, 32, 63, 74, 116, 121, 135, 140
Acompanhamento 15, 16, 33, 34, 38, 39, 41, 65, 71, 133, 141, 156, 159, 160
Adolescentes 82, 83, 85, 131, 145, 147, 151, 152, 153, 156, 162
Aluno 33, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 62, 68, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 81,
82, 83, 85, 86, 89, 91, 92, 94, 100, 117, 124, 127, 130, 132, 133, 136, 137,
138, 140, 141, 142, 145, 146, 149, 150, 153, 157, 159, 160
Alunos 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 82, 83,
84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 112, 116, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
130, 131, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160
Aprendizado 41, 50, 52, 53, 64, 76, 78, 81, 84, 91, 92, 130, 131, 137, 138, 142, 157
Aprendizagem 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 30, 32, 33, 34, 35, 36,
38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 63,
64, 65, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124,
125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 142, 143, 147, 148, 149, 150,
152, 155, 158
Autonomia 13, 25, 33, 41, 43, 47, 48, 49, 54, 59, 62, 64, 80, 81, 82, 91, 92, 95,
112, 114
Avaliação 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 39, 43, 65, 83, 93, 94, 115, 121

C

- Cidadania 7, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 86, 95, 96, 137, 138, 139, 146, 154, 155
Comunicação 35, 37, 39, 49, 52, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 72, 76, 78, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 100, 113, 114, 121, 136, 137
Corresponabilidade 12, 14, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 146
Crianças 9, 21, 40, 68, 70, 73, 74, 78, 85, 88, 92, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 127, 130, 131, 137, 138, 142, 147, 149, 152, 153, 156, 162
Cultura 8, 12, 16, 33, 34, 35, 40, 54, 55, 65, 66, 73, 101, 112, 126, 143
Currículo 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 29, 67, 74, 89, 94, 112, 125, 132, 133, 137, 138,
142, 150, 151, 158

D

- Deficiência 8, 9, 10, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 60, 61,
62, 63, 67, 70, 72, 73, 76, 77, 79, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

- Deficiências 10, 20, 23, 26, 37, 68, 70, 72, 73, 78, 132, 134, 135, 137, 146, 147, 157
Desafios 5, 8, 13, 17, 19, 21, 30, 38, 43, 48, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66,
69, 71, 76, 90, 94, 95, 111, 118, 121, 123, 125, 127, 130, 133, 147, 153, 154
Diálogo 10, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 75, 81, 115
Dificuldades 13, 14, 21, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 52, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 70, 76,
78, 87, 89, 91, 113, 117, 123, 125, 130, 134, 135, 138, 144, 146, 147, 153,
154, 155
Direito 5, 7, 9, 10, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 61, 62, 63, 64, 67,
70, 72, 73, 75, 78, 120, 128, 131, 137, 139, 147, 148, 153, 154, 155
Direitos 10, 23, 26, 27, 30, 32, 57, 62, 63, 70, 73, 126, 127, 131, 144, 148, 152,
153, 154, 155
Diversidade 5, 9, 17, 21, 26, 30, 33, 34, 35, 37, 51, 57, 62, 64, 65, 66, 77, 92, 113,
114, 117, 118, 125, 126, 130, 141, 143, 144
Docente 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 35, 36, 37, 41, 46, 54, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 69,
80, 86, 89, 92, 116, 119, 121, 125, 160
Docentes 12, 15, 16, 39, 44, 46, 55, 65, 66, 68, 76, 78, 82, 114, 122, 123, 124, 125,
132, 150

E

- Educação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 80,
81, 82, 83, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 111, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125,
126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162
Educacionais 7, 8, 9, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 41, 50, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 66,
70, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 87, 89, 92, 112, 114, 116, 121, 124, 125, 131, 132,
139, 141, 142, 144, 146, 147, 157, 162
EJA 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69
Ensino 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34,
38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 63,
64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162
Escola 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 44, 46, 47, 52, 59, 66, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 85,
86, 90, 95, 114, 115, 116, 118, 124, 125, 130, 132, 133, 136, 137, 138, 140,
141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
158, 159, 160, 161
Escolar 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40,
41, 43, 44, 45, 46, 47, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 73, 75, 78, 79, 88, 94,
111, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 137,
138, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 162

Escolas 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 43, 45, 46, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 84, 86, 123, 124, 125, 132, 139, 140, 141, 142, 146, 148, 151, 152, 154, 155, 162

Estudante 13, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 62, 66, 80, 81, 85, 93, 114, 115, 116, 117, 123, 125, 130, 132, 138, 148, 149, 150, 152, 157

Estudantes 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 43, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 81, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 139, 140, 141, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 157, 159, 161, 162

Evasão 60, 122, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162

G

Gênero 97, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108

Gestão 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 47, 54, 65, 73, 74, 84, 147, 151, 154

H

Habilidades 20, 21, 29, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 50, 52, 53, 59, 62, 64, 66, 75, 82, 83, 86, 88, 89, 92, 112, 113, 116, 121, 123, 136, 137, 140, 147

I

Inclusão 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 22, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 85, 95, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 137, 138, 142, 144, 154, 157

Inclusiva 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 34, 35, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 113, 114, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 134, 139, 140, 141, 143

Inclusivas 8, 9, 12, 14, 30, 37, 39, 40, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 74, 112, 113, 116, 118, 126

Inclusivo 10, 11, 13, 16, 27, 29, 38, 59, 60, 62, 65, 66, 78, 122, 125

Integração 12, 63, 72, 79, 82, 86, 112, 123, 124, 132, 137, 139, 143, 161

Interação 35, 41, 54, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 80, 89, 90, 113, 115, 117, 121, 135, 137, 161

L

LDB 10, 11, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 63, 72, 79, 95, 146, 158

Leitura 5, 12, 22, 86, 91, 97, 98, 105, 115, 117, 136

Libras 20, 70, 75, 77, 78

Língua 55, 72, 75, 76, 77, 78, 102, 140, 150

M

Metodologias 5, 17, 33, 36, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 62, 65, 71, 74, 75, 80, 88, 89, 91, 92, 95, 129, 130, 142, 143

Metodologias ativas 17, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 62, 92, 95, 130, 143

P

- Pedagógicas 5, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 48, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 80, 87, 89, 91, 95, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 125, 132, 147, 151, 153, 158
Política 8, 11, 14, 15, 18, 21, 22, 33, 36, 72, 73, 83, 86, 100, 123, 124, 125, 154, 155, 157
Políticas 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 27, 28, 30, 34, 36, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 105, 107, 121, 125, 126, 132, 133, 139, 143, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156
Professores 5, 13, 16, 17, 19, 30, 32, 33, 34, 35, 39, 41, 44, 45, 47, 49, 51, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 116, 122, 123, 124, 125, 130, 132, 137, 140, 141, 146, 147, 149, 150, 153, 159, 160, 161

S

- Sociedade 22, 23, 26, 27, 30, 43, 45, 46, 47, 54, 55, 57, 61, 62, 64, 67, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 96, 97, 104, 106, 107, 109, 111, 124, 126, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 143, 145, 147, 153, 155, 156, 158

T

- TEA 32, 37, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 124, 125
Tecnologias 13, 17, 52, 55, 63, 64, 66, 67, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 129, 130, 150, 151
Transtorno 59, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 72, 113, 116, 121, 123, 125, 127
Transtorno do Espectro Autista 32, 37, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 112, 113, 117, 119, 121, 124, 125, 126, 127

V

- Valorização 5, 26, 34, 35, 37, 38, 54, 60, 117, 124, 126

