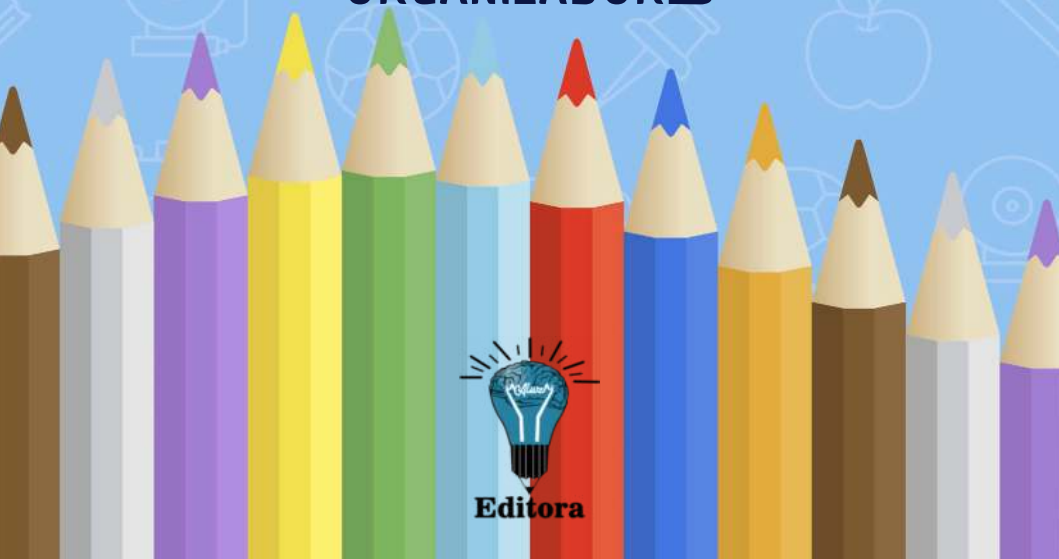
Educação Contemporânea

Teorias e Inovações para o Futuro

Reumally Nunes de Oliveira
Bárbara Aline Ferreira Assunção
ORGANIZADORES



Editora

Educação Contemporânea

Teorias e Inovações para o Futuro

Reumally Nunes de Oliveira
Bárbara Aline Ferreira Assunção
ORGANIZADORES



Editora

Conselho Editorial:
1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo - São Paulo, SP
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva - São Paulo, Brasil.
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil.
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil
6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes - Massachusetts, Estados Unidos.
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho - Roraima, Brasil.
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes - Rondônia, Brasil.
10. Dra. Celeste Mendes - São Paulo, Brasil
11. Dra. Maria Cristina Sagário - Minas Gerais, Brasil.
12. Dr. Ivanildo do Amaral - Assunção, Paraguai.
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior - São Paulo, Brasil.
14. Dr. José Maurício Diascânio - Espírito Santo, Brasil.
15. Dr. Geisse Martins - Flórida, Estados Unidos.
16. Dr. Cyro Masci - São Paulo, Brasil.
17. Dr. André Rosalem Signorelli - Espírito Santo, Brasil.
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Espírito Santo, Brasil
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil.
20. Me. Michel Alves da Cruz - São Paulo-SP, Brasil.
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil.
22. Me. Carlos Jose Domingos Alface – Maputo, Moçambique
23. Me. Hugo Silva Ferreira - Minas Gerais, Brasil.
24. Me. Walmir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro-RJ, Brasil.
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
26. Me. Rita de Cassia Soares Duque - Mato Grosso, Brasil.
27. Me. Cesar Rodrigues Barrinho - Mato Grosso, Brasil
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias - São Paulo, Brasil

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas
Guilherme Bonfim
Felipe Lazari
Fernando Mancini
Francisca Karoline Ferreira Assunção
Andrea Sousa
Janilson Ribeiro Batista Eliane Compri de Azevedo Mattos
Martinho Vicente Caito
Suellen Iaskevitz Carneiro
Marcelo Zampolli
Raul de Miguel Benjamim Jofrisse Nhamitambo
Jovana Souza de Oliveira
Juvenal Laurinda da Silva Chadreque
Natanael Falquetto de Sá Raposa
Antônio Filho
Alana Freitas Miranda
Lorena de Andrade
Ana Luiza da Silva Teles
Amanda Regina Marcelino dos Santos
Angela Ancelmo
Charles Cosme de Souza
Matheus Candido Barcelos
Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica:
Editora-chefe: Me. Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, Brasil.
Apoio Técnico: Fernando Mancini - São Paulo-SP, Brasil.
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, MTB 0091284/SP.
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Contemporânea: Teorias e Inovações para o Futuro.
1ª ed. – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.
DOI: 10.51473/ed.al.ect
ISBN: 978-65-85931-46-5
Organizadores: Reumally Nunes de Oliveira; Bárbara Aline Ferreira Assunção
Autores: Doraci Creuza da Silva; Andréia de Araújo Januário Barleta; Simone Paula de Arruda Floreano; Jessica Pereira Soares Leal; Daiane Cristina da Silva; Fabiulla; Crizelly Machado Barbosa; Grazielly Machado Barbosa; Claudia Silva Lima; Lidiane Melo dos Santos Freitas; Lara Celeste Safatle
Editora-chefe, diagramação, layout, capa: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Índices para catálogo sistemático: Educação Inovação Teorias
CDD: 370

Diretora: Me. Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Barbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/

Copyright © 2024 by Reumally Nunes de Oliveira; Bárbara Aline Ferreira Assunção (ORG.)

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito do autor
EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz

Contato:
Email: rcmos.rev@gmail.com
Telefone: +55 11 97228-7607
Prefixos Editoriais:
ISSN 2675-9128
ISBN 978-65-994914
ISBN 978-65-996149
ISBN 978-65-995060
DOI 10.51473

Endereço: Rua Benedito Carlixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175

https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/

USO DE LINGUAGEM

A grafia utilizada neste eBook segue as normas estabelecidas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009, com o objetivo de padronizar a escrita e facilitar a comunicação entre os países lusófonos.

APRESENTAÇÃO

O livro *Educação Contemporânea: Teorias e Inovações para o Futuro* aborda as transformações da educação no contexto atual. A obra apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras, tecnologias aplicadas à educação e questões de inclusão e diversidade.

Organizado por Reumally Nunes de Oliveira e Bárbara Aline Ferreira Assunção, o livro contribui para o debate sobre a educação no século XXI. Cada capítulo visa promover uma reflexão crítica sobre o papel da escola, do professor, do aluno e dos gestores na construção de um ambiente educacional inclusivo.

Os temas abordados incluem a integração das tecnologias no ensino-aprendizagem, avaliação formativa, o impacto das políticas públicas na educação infantil e a inclusão de alunos com deficiência. A obra destina-se a educadores, gestores educacionais, estudantes e pesquisadores interessados nas práticas e teorias que estão influenciando a educação contemporânea.

PREFÁCIO

A educação é fundamental para a construção de sociedades capazes de enfrentar os desafios de um mundo em transformação. Contudo, esse processo enfrenta obstáculos. Em um contexto de rápidas inovações tecnológicas, as escolas devem se adaptar para atender às necessidades de uma geração conectada e que exige um ensino participativo.

Em *Educação Contemporânea: Teorias e Inovações para o Futuro,* os autores abordam as práticas pedagógicas recentes. O primeiro capítulo examina os paradigmas que sustentam a educação moderna e analisa as transformações enfrentadas pelas escolas. O uso de ferramentas digitais e a adaptação de métodos de ensino são discutidos como temas para garantir a relevância da educação no futuro.

Nos capítulos seguintes, são analisados temas como a inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades, a avaliação formativa e o impacto das tecnologias da informação e comunicação. A obra propõe apresentar soluções para um ensino eficaz e uma reflexão sobre o papel de cada indivíduo no processo de transformação educacional.

SUMÁRIO

1. Fundamentos e Paradigmas da Educação Moderna..8

DOI: 10.51473/ed.al.ect1
Doraci Creuza da Silva; Bárbara Aline Ferreira Assunção

2. Tecnologia e Inovação na Educação: O Papel das Ferramentas Digitais.....30

DOI: 10.51473/ed.al.ect2
Doraci Creuza da Silva; Bárbara Aline Ferreira Assunção

3. Inclusão e Diversidade: Educação para Todos.....41

DOI: 10.51473/ed.al.ect3
Andréia de Araújo Januário Barleta; Simone Paula de Arruda Floreano; Jessica Pereira Soares Leal; Daiane Cristina da Silva; Fabiulla Crizelly Machado Barbosa; Grazielly Machado Barbosa; Claudia Silva Lima; Reumally Nunes de Oliveira

4. Avaliação Formativa e Aprendizagem Significativa..77

DOI: 10.51473/ed.al.ect4
Simone Paula de Arruda Floreano; Bárbara Aline Ferreira Assunção

5. Integração Socioemocional e Desenvolvimento Integral na Educação Infantil.....93

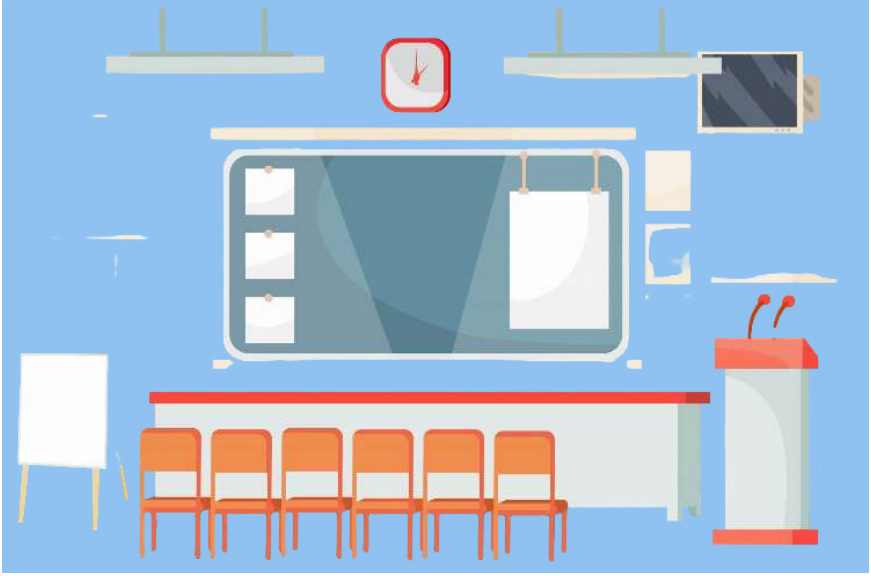
DOI: 10.51473/ed.al.ect5
Lidiane Melo dos Santos Freitas; Andréia de Araújo Januário Barleta; Lara Celeste Safatle

1
Fundamentos e Paradigmas da Educação Moderna

DOI: 10.51473/ed.al.ect1

Doraci Creuza da Silva

Bárbara Aline Ferreira Assunção



INTRODUÇÃO

A educação contemporânea atravessa transformações impulsionadas por fatores sociais, tecnológicos e culturais. Este capítulo explora os fundamentos que sustentam a educação moderna, analisando como podem inspirar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Um dos desafios atuais é a incorporação das tecnologias da informação na construção do conhecimento. Essa integração deve ir além do uso instrumental, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, colaborativo e criativo nos estudantes. Para alcançar esse objetivo, é necessário repensar o currículo, adotando abordagens que estimulem a inovação e considerem as realidades multiculturais e presentes no ambiente escolar.

Este capítulo aborda a relevância do trabalho em rede, ampliando as possibilidades de colaboração entre professores, estudantes e a comunidade, conectando a escola às dinâmicas globais. Analisa o ensino híbrido, que integra metodologias presenciais e digitais, permitindo maior flexibilidade no processo educacional, o que demanda uma transformação no papel do professor, que assume a função de mediador do conhecimento, e dos modelos de avaliação, que devem ser reformulados para acompanhar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao examinar os fundamentos e paradigmas que estruturam a educação contemporânea, o capítulo busca oferecer subsídios que possibilitem a educadores, gestores e demais agentes educacionais a enfrentar os desafios do século XXI, promovendo uma escola alinhada às demandas do mundo atual.

MARCO TEÓRICO

A Educação Básica e os Paradigmas da Educação Contemporânea

A Educação Básica deve preparar os indivíduos para atuar de forma consciente e participativa na sociedade. Para isso, é essencial integrar temas do cotidiano ao currículo e explorar ferramentas tecnológicas para facilitar a compreensão e a aplicação prática do conhecimento (Marchusi, 2015; Moreira, 2016).

A evolução do processo educacional no Brasil foi marcada pela introdução de estratégias e recursos que visam melhorias contínuas na aprendizagem dos estudantes. Com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), novos caminhos foram abertos para o ensino da Língua Portuguesa e outras disciplinas. Esse movimento reflete um esforço de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas (Nunes; Ortega; Valadares, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância da tecnologia e da prática científica no fortalecimento das metodologias de ensino, conferindo relevância a esses instrumentos no processo educativo (Brasil, 1998). O uso das TICs em sala de aula tem potencial para superar práticas tradicionais de ensino que privilegiavam a memorização e a reprodução de conteúdo. Segundo Vanetti (2017), essa abordagem limitava a capacidade dos alunos de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas cotidianos.

A prática educacional conservadora, caracterizada pela avaliação centrada em conteúdos livrescos, reduzia o alcance do conhecimento científico, restringindo o desenvolvimento do potencial crítico dos estudantes. No entanto, à medida que essas práticas foram sendo substituídas por metodologias interativas, observou-se uma maior integração entre ensino e realidade. A partir desse movimento, o conhecimento transmitido incorpora as exigências da modernização do ensino, alinhando-se às transformações da sociedade (Araujo; Costa; Silverado, 2011).

No Ensino Fundamental, o uso de tecnologias contribui para a ampliação do conhecimento em Língua Portuguesa, integrando conteúdos históricos, culturais e cotidianos, modificando formas de comunicação e interação, promovendo a adaptação à sociedade e aos meios de ensino (França, 2010). A Educação Básica enfrenta o desafio de equilibrar práticas pedagógicas tradicionais com inovações tecnológicas, utilizando as TICs para ampliar as possibilidades de formação e preparar os alunos para os desafios contemporâneos.

O avanço das tecnologias tem impulsionado uma reestruturação significativa na sociedade, impactando o campo educacional, o que exige a reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem. Kenski (2013) afirma que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) possuem a capacidade de transmitir conhecimentos de forma ágil, mas não substituem o papel socializador da escola e a interação direta entre indivíduos.

Aplicativos digitais, como o WhatsApp, são exemplos de ferramentas que, segundo Moran (2014), abrem possibilidades para novas formas de aprendizado, oferecendo acesso ilimitado a conteúdos diversos, como artigos e documentos. No entanto,

é necessário que esses recursos sejam utilizados como complementos e aliados no processo de construção do conhecimento, promovendo um ambiente educacional atrativo (Luckesi, 2014).

No ensino é limitada pela formação inadequada dos professores, que priorizam conteúdos curriculares em detrimento de metodologias tecnológicas. Isso reflete a ausência de uma abordagem consistente sobre o uso pedagógico das tecnologias nos cursos de licenciatura, que se restringem a ferramentas básicas como PowerPoint e Word (Masetto; Silva, 2003).

Paiva (2013) destaca a necessidade de incorporar as TICs na formação docente, com base em diretrizes como o Plano Nacional de Educação (2001) e a Resolução do CNE (2002), que promovem o uso de tecnologias para aprimorar o ensino. Estudos como os de Kay (2006) reforçam a importância de estratégias diversificadas na formação de professores, incluindo abordagens multimídia e a colaboração entre profissionais em pré-serviço. A integração das TICs na educação constitui um requisito para aprimora a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis.

As Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) transformam diversos contextos, incluindo a educação, a economia e a gestão organizacional. Na educação, as TDICE têm o potencial de tornar o aprendizado dinâmico, mas sua integração requer planejamento, formação docente e metodologias adequadas, sendo necessário que essas tecnologias complementem o papel do professor e promovam uma aprendizagem contextualizada.

Na economia, a transição de um modelo manufatureiro para aquele baseado no conhecimento sublinha a importância

das tecnologias de informação como suporte estratégico para o planejamento e a tomada de decisões. Empresas bem-sucedidas alinham suas tecnologias às estratégias organizacionais, mapeando processos, aplicando metodologias eficazes e atendendo às necessidades operacionais e mercadológicas.

Para além do setor corporativo, as TICs transformaram a sociedade, impactando a educação. As escolas, enquanto agentes de mudança social, são desafiadas a incorporar essas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. As TICs, quando usadas de forma estratégica, tornam as aulas ativas, promovem maior engajamento dos estudantes e ampliam a difusão do conhecimento. Autores como Moran (2014) e Masetto e Silva (2003) apontam que a mediação pedagógica aliada às TICs potencializa o aprendizado, integrando tecnologia e práticas educacionais.

O papel do gestor escolar nesse contexto, atua como mediador no processo de incorporação das TICs, assegurando que as práticas educacionais sejam alinhadas às necessidades contemporâneas. Assim, tanto no ambiente corporativo quanto no educacional, a inovação e o uso estratégico da tecnologia são elementos centrais para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, garantindo avanços significativos e impacto positivo nos processos e resultados.

A Integração da Tecnologia e da Gestão Democrática nas Escolas Contemporâneas

O desafio atual nas escolas envolve definir como utilizar as tecnologias disponíveis no processo educativo. Muitos

projetos pedagógicos enfrentam dificuldades para integrar ferramentas digitais e de mídia com o objetivo de potencializar o aprendizado dos alunos. Os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam usar a tecnologia para criar oportunidades de aprendizagem. Essa formação docente deve estar alinhada às demandas da sociedade atual, marcada pela rápida evolução da ciência e tecnologia, e orientada para promover tanto o desenvolvimento humano quanto a democratização do conhecimento e do trabalho.

O uso da tecnologia pelos professores não elimina a importância da figura docente, mas exige capacitação para lidar com ferramentas digitais, simuladores e recursos educacionais abertos, entre outros instrumentos que favorecem o entendimento conceitual. No entanto, as práticas educacionais tradicionais não preparam os professores para as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo.

Estudantes utilizam tecnologias digitais disponíveis em seus dispositivos, fora das dinâmicas propostas nas aulas. Enquanto isso, alguns professores consideram que o uso de slides ou apresentações simples já representa inovação tecnológica, o que nem sempre corresponde às expectativas e práticas dos alunos. A lacuna entre os recursos digitais disponíveis e a sua integração efetiva ao currículo demonstra a necessidade de estratégias alinhadas às realidades tecnológicas dos estudantes.

Destaca-se o potencial das redes digitais para integrar saberes e promover o surgimento de novos conhecimentos. Essa perspectiva enfatiza a importância de um ensino interdisciplinar, que supere a fragmentação disciplinar e favoreça um aprendizado conectado às realidades do aluno. A complexidade dos

saberes exige uma abordagem que integre tecnologias, promovendo a mobilização coletiva do conhecimento.

A integração da tecnologia no ambiente escolar demanda uma gestão eficiente e inclusiva, que valorize práticas pedagógicas inovadoras e facilite a participação de toda a comunidade escolar. Apontam-se os desafios enfrentados por escolas públicas, como a falta de investimentos, infraestrutura precária, baixa remuneração dos professores e condições inadequadas de ensino. Esses fatores dificultam a implementação de uma gestão inovadora, mas a liderança de diretores capacitados pode mitigar algumas dessas limitações.

Transformar a escola em um espaço de aprendizado efetivo exige estratégias que integrem tecnologias digitais, práticas inclusivas e um modelo de gestão que vá além do gerenciamento de tarefas. Isso envolve criar uma cultura organizacional que promova a participação ativa de alunos e professores, contribuindo para um ambiente educacional que atenda às demandas contemporâneas e fomente a inovação no ensino.

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola amplia o acesso à informação e fomenta a criação de comunidades de aprendizagem voltadas à construção do conhecimento, comunicação e gestão integrada entre os setores da escola. A Lei nº. 9394/96 introduziu mudanças significativas na gestão escolar, exigindo novas responsabilidades e competências do gestor, com base nos princípios da gestão democrática.

Com a inclusão de novas práticas de gerenciamento, o gestor passou a desempenhar funções, envolvendo coordenação, acompanhamento e execução de ações que antes não tinham o mesmo impacto na escola e na comunidade. A gestão democrática

enfrenta o desafio de promover cooperação em um contexto marcado pelo individualismo. Para superar essa barreira, é necessário construir uma escola que valorize a justiça social e a inclusão, incorporando tecnologias digitais ao ensino.

Essa abordagem requer ações que promovam envolvimento, participação e comprometimento, fortalecendo a escola como um espaço democrático. A gestão democrática une setores internos e externos, possibilitando que todos participem da formulação e avaliação de políticas educacionais. Essa forma de gestão busca superar o individualismo e a exclusão, criando um ambiente colaborativo e preparando os estudantes para uma cidadania ativa.

A gestão escolar substitui a administração tradicional, oferecendo um modelo participativo, autônomo e responsável, permitindo que gestores se tornem líderes educacionais, promovendo a participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem. Estratégias resolutivas, como a inclusão digital, fortalecem práticas pedagógicas e administrativas.

A gestão participativa torna a aprendizagem integrada, facilitada pelo uso de tecnologias digitais. Nesse cenário, o papel dos sujeitos escolares ganha destaque, refletindo na organização e nas ações educativas. Uma gestão democrática exige vínculos entre escola e comunidade, mobilizando recursos humanos, estruturais e tecnológicos para alcançar avanços educacionais.

As escolas enfrentam dificuldades como infraestrutura inadequada e falta de capacitação docente, o que prejudica a incorporação tecnológica. É essencial incluir gestores nos processos de qualificação tecnológica, para que possam incentivar o uso dessas ferramentas no contexto administrativo

e pedagógico. A mudança exige esforço coletivo, com estratégias que alinhem práticas educacionais às demandas de uma sociedade em transformação.

O gestor escolar democrático desempenha um papel central ao planejar, liderar e criar espaços para reflexão e experimentação. Sua atuação é voltada à mobilização de competências e ao envolvimento coletivo, promovendo a participação ativa na concretização dos objetivos educacionais (Sarmento, 2017). A transformação efetiva da escola ocorre quando diretores, funcionários, professores, alunos, pais e a comunidade participam das atividades escolares, contribuindo com suas perspectivas.

A gestão democrática pressupõe a mediação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as ações dos agentes sociais da escola. Esse trabalho é entendido como um processo contínuo, que busca superar obstáculos, articular decisões e garantir a participação de todos os segmentos escolares, promovendo a partilha de poder e a organização da Comunidade Escolar.

A gestão democrática envolve órgãos colegiados na definição de metas, na organização das atividades escolares e na avaliação dos resultados alcançados coletivamente. A construção de uma escola democrática exige a participação de professores, alunos, famílias, gestores e comunidade, o que demanda o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade de sujeitos como contribuições para o ambiente escolar.

No contexto atual, um dos principais desafios da gestão democrática é criar possibilidades de participação e diálogo, superando barreiras estruturais e culturais, reafirmando a importância de um trabalho constante e articulado, que favoreça a construção de uma escola alinhada aos princípios democráticos.

Currículo e Cultura Digital

Um currículo busca comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, mantendo-se aberto à discussão crítica e permitindo sua aplicação prática. Ele orienta a prática pedagógica, considerando as condições nas quais o projeto será implementado, situando-se entre as intenções, os princípios e a prática.

Pensar em um currículo que envolva o coletivo, com saberes interdisciplinares, é relevante diante dos desafios do mundo digital, pois, em um ambiente conectado, é essencial manter uma visão global do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho em rede e o compartilhamento de saberes podem ser um ponto central para o uso das tecnologias no contexto escolar.

Michael Apple, em *Ideologia e Currículo* (2006), destaca a importância de considerar os saberes presentes na sala de aula na elaboração curricular, enfatizando a necessidade de alinhar a educação à era digital, pois a incorporação de tecnologias digitais amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo que ocorra em diferentes espaços. No ambiente escolar, essas tecnologias oferecem potencial para tornar o processo educativo significativo. No entanto, é fundamental planejar propostas didáticas que integrem os pilares propostos por Delors (1996): "aprender a aprender", "aprender a fazer", "aprender a ser" e "aprender a conviver". Esses fundamentos, relevantes para a educação brasileira, devem ser incorporados ao currículo por meio de atividades que promovam a autonomia dos estudantes.

Marc Prensky (2010) distingue duas gerações no contexto educacional: nativos digitais e imigrantes digitais. Os nativos

digitais, nascidos em um ambiente imerso em tecnologias, desenvolvem habilidades tecnológicas de forma intuitiva, o que influencia sua relação com o aprendizado. Por outro lado, os imigrantes digitais, como a maioria dos professores, adotaram a tecnologia em etapas posteriores e mantêm métodos de ensino tradicionais. Essa abordagem, centrada na transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, pode não ser eficaz para estudantes que preferem métodos autônomos, utilizando o professor como recurso quando necessário. Aulas baseadas em exposições orais tendem a limitar a atenção dos alunos a períodos curtos. Nesse cenário, as tecnologias digitais surgem como ferramentas que oferecem métodos alternativos, possibilitando formas de aprendizagem alinhadas às necessidades dos estudantes.

Ensino Híbrido e Inovação no Processo Educativo

No contexto escolar, há uma variedade de dispositivos tecnológicos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, sendo uma das tendências recentes o ensino híbrido, surgido no início da década de 2010, cujo conceito é a mescla de metodologias. No ensino híbrido, há a combinação de aprendizado online e offline, sempre ligado à tecnologia. As tecnologias híbridas se integram às atividades de sala de aula, seja no formato virtual ou presencial.

Um currículo flexível é considerado híbrido, pois o planejamento, fundamental para todos, permite que os alunos sigam

trajetórias personalizadas. Isso envolve a articulação de processos de ensino e aprendizagem, com educação aberta e em rede.

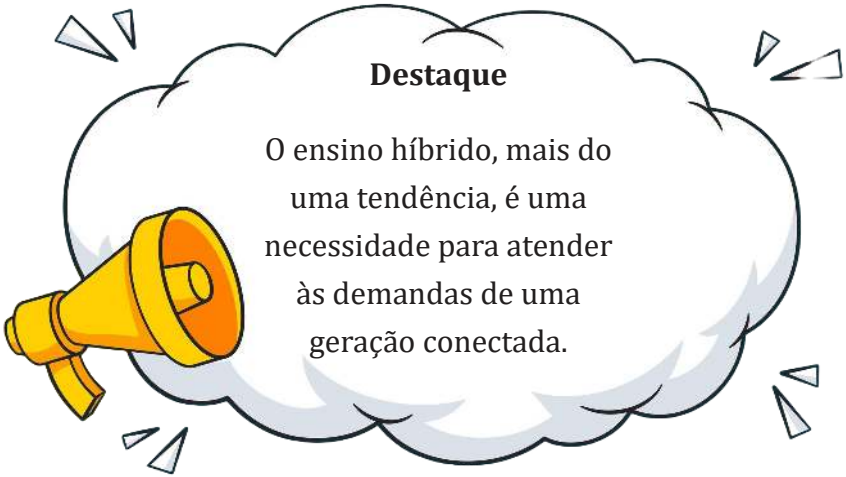
A escola, na sociedade contemporânea, responsável por expandir o Ensino Básico, nunca foi a única fonte de informação para o conhecimento. Outros espaços, como bibliotecas, museus e arquivos públicos, atuam na preservar produções e dados essenciais para a produção de saber. No entanto, cabe à escola a função de democratizar o saber produzido pela humanidade.

Com o aumento do acesso à informação por meio de recursos digitais e multimídias, que atrai as novas gerações de alunos, surgiu a necessidade de repensar o papel social da escola. Essa transformação envolve a estrutura da escola e sua base teórica e filosófica. Antes desse fenômeno, os educadores se esforçavam para padronizar o planejamento das atividades de maneira tradicional. Hoje, é reconhecida a importância de não rejeitar os novos recursos, mas de utilizá-los em benefício da aprendizagem, tendo o aluno como principal agente desse processo.

O ensino híbrido e a tecnologia associada a ele promovem a adaptabilidade e a autonomia dos participantes do processo de ensino, conceitos fundamentais para a avaliação da aprendizagem. A adaptabilidade não deve ser vista de forma segregadora, mas como uma personalização do ensino com potencial inclusivo. Avaliações inclusivas consideram que cada aluno tem ritmos de aprendizagem distintos e, apesar do esforço para que todos estejam no mesmo contexto, é essa diversidade de ritmos que impulsiona o desenvolvimento dos alunos.

As instituições educacionais seguem dois caminhos: um com mudanças progressivas, priorizando o modelo curricular tradicional, disciplinar, e outro com mudanças, em que o projeto

escolar é reestruturado, com espaços físicos e metodologias adaptados para atividades, problemas e jogos, permitindo que o aluno aprenda no seu ritmo (Moran, 2014).



O Papel do Gestor na Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino

O gestor desempenha um papel crucial na motivação do corpo docente ao proporcionar momentos de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas salas de aula. No contexto das escolas da rede estadual de Minas Gerais, o módulo II pode ser utilizado para aprimorar essas práticas, contando com o apoio de técnicos da escola ou de parceiros comunitários no auxílio ao uso das NTICs.

A colaboração estratégica dos supervisores pedagógicos, ao realizar oficinas que integram ferramentas tecnológicas com metodologias de ensino, é essencial nesse processo, já que esses profissionais fazem parte da equipe gestora e são responsáveis pela coordenação pedagógica (Sarmento, 2017). No entanto, a falta de laboratórios de informática e a precariedade da conexão à internet podem prejudicar a integração das TICs com a pedagogia, mesmo que o gestor tenha uma equipe comprometida e disposta a enfrentar esse desafio.

Com a necessidade de inovação nos ambientes escolares, o gestor se torna uma peça na promoção de mudanças nas práticas pedagógicas. O gestor é o líder que motiva a equipe e dissemina ideias. Para que as TICs tenham um papel de destaque nas práticas pedagógicas, é necessário que o gestor acredite em sua importância, valorizando as aquisições de equipamentos tecnológicos e garantindo a manutenção desses recursos para que estejam sempre em bom estado de uso. Além disso, é fundamental promover a formação continuada dos docentes com foco na introdução das TICs no ambiente escolar e incentivar o desenvolvimento de projetos que considerem as TICs como um recurso importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Embora as escolas brasileiras enfrentem dificuldades no uso das NTICs em sala de aula, devido ao uso predominante dessas ferramentas para fins administrativos, como serviços de recursos humanos, matrículas e elaboração de simulados, é evidente que as NTICs devem ter um papel central nas práticas pedagógicas. Não se pode ignorar a realidade atual, na qual a relação entre sociedade e uso da internet se torna necessária.

Moran (2014) destaca que o mundo físico e o virtual não

se opõem, mas se complementam, formando uma interação contínua. O acesso contínuo ao digital se tornou um direito fundamental de cidadania, e os não conectados perdem uma dimensão essencial para sua inserção no mundo profissional e social. A internet se tornou parte da vida cotidiana, e a escola não pode viver à parte dessa realidade. Os serviços básicos, como transferências bancárias e pagamentos, são realizados por meio de aplicativos no celular, e a instituição escolar deve se adaptar a essa onda tecnológica que permeia o cotidiano dos brasileiros.

A educação deve atender às necessidades educacionais dos alunos e fazer sentido para suas vidas. O interesse do aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar métodos pedagógicos que envolvem os interesses dos alunos, é possível promover um ensino de qualidade que também favorece o uso de métodos dialógicos, estabelecendo uma relação interpessoal entre educadores e educandos.

No entanto, a escola enfrenta um desafio significativo ao tentar manter o interesse dos alunos à medida que avançam nos anos escolares. Na fase inicial de alfabetização, as tecnologias, embora muitas vezes não envolvam internet ou computadores, são usadas de forma lúdica, como livros de literatura, jogos alfabéticos e representações teatrais. Porém, à medida que os alunos avançam, o uso dessas tecnologias tende a diminuir, se restringindo ao uso da lousa, giz e papel. O desafio da escola contemporânea é manter o encantamento e o interesse dos alunos, mesmo com o avanço da tecnologia e a mudança no seu ambiente de aprendizagem.

Saco (2002) argumenta que a educação deve transcender a leitura e a escrita, incentivando os alunos a aprenderem fora

da sala de aula, realizando uma leitura crítica do mundo e atuando na transformação do meio em que vivem. Kenski (2008) complementa ao destacar que a prática investigativa deve incluir os meios eletrônicos, uma vez que a comunicação mediada pelas redes sociais representa uma forma de aprendizado. A integração de tecnologias no ambiente escolar tem impulsionado projetos que utilizam redes sociais como ferramentas educativas, permitindo aos alunos conforme o contexto contemporâneo.

Quiz

Teste seus conhecimentos:

1. Qual é o papel das TICs na Educação Básica?

a) Substituir o professor

b) Promover memorização

c) Facilitar a construção do conhecimento

2. Qual o principal desafio da gestão democrática?

a) Superar o individualismo

b) Modernizar as instalações escolares

c) Reduzir a participação da comunidade

Confira o Gabarito

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática. Foram selecionados artigos e livros acadêmicos que abordam a integração de TICs, ensino híbrido e gestão democrática. Os dados foram coletados por meio de análise documental, incluindo, relatórios governamentais sobre a implementação de TICs na educação, livros e artigos científicos. A análise de dados se deu utilizando a técnica de análise de conteúdo, categorizando os achados em três dimensões principais: gestão, currículo e tecnologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

A análise dos estudos revelou que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel significativo no contexto educacional. Cerca de 80% dos trabalhos analisados destacaram que o uso dessas tecnologias favorece o engajamento dos estudantes e promove formas ativas de aprendizado. Essas ferramentas são apontadas como facilitadoras para a diversificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da interação entre professores e alunos.

Os dados coletados evidenciam que a infraestrutura inadequada é um dos principais entraves para a efetivação da gestão democrática nas instituições de ensino. A precariedade estrutural compromete o planejamento participativo e dificulta

a implementação de iniciativas que envolvam a comunidade escolar, limitando a autonomia dos gestores e a capacidade de articulação coletiva.

Os estudos analisados indicaram que 90% dos professores avaliam o ensino híbrido como uma estratégia eficaz para a personalização do ensino. Esse modelo combina práticas presenciais e digitais, permitindo maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e promovendo um acompanhamento individualizado das necessidades dos estudantes.

Discussão

Os achados reforçam a importância da formação docente para o uso eficaz de tecnologias. A lacuna entre a prática pedagógica e o potencial das TICs aponta a necessidade de políticas educacionais. Além disso, a gestão democrática surge como um catalisador para transformar a escola em um espaço inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um cenário em que a inovação educacional é uma realidade indiscutível, refletindo mudanças nas metodologias de ensino e nos objetivos que buscamos para a formação integral de nossas crianças e adolescentes. Este movimento de transformação educacional exige uma adaptação constante às novas demandas da sociedade, considerando as possibilidades que as tecnologias e as novas abordagens pedagógicas oferecem. No entanto, é preciso reconhecer que as

estatísticas educacionais atuais revelam uma ausência de um objetivo comum, essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Por isso, é fundamental incentivar e implementar iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade educacional, estabelecendo um rumo assertivo e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. A busca por uma educação crítica e conectada com as necessidades do mundo contemporâneo deve ser vista como uma prioridade, para que possamos, de fato, promover a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. M. **Ideologia e Currículo.** SP: Penso 3ª. edição. 2006.

ARAUJO, A. Carmela Romão Mattar; COSTA, C. Palana; SILVERADO, M. dos Anjos. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar, Curitiba,** n. 23, p. 185-202, 2011.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>.

DELORS, Jacques. **Relatório – Educação:** um tesouro a descobrir. Publicado pela UNESCO no Brasil. 1996.

FONSECA, R. S. **Organização orientada para a estratégia:** como as empresas que adotam o balanced scorecard prosperam no novo ambiente de negócios. Rio de Janeiro: Campus. 2015.

FRANÇA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

KAY, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clinico qualitativa:** construção teórico metodológica, discussão

comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** estudos e proposições à prática pedagógica. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

MARCHUSI, Rita de Cássia Barbosa. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: BARBOSA, R. C. et al (Org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito. 2015.

MASETTO, Viviane; Silva, Rosa. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos,** v. 2. 2003.

MOREIRA, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente à inclusão de alunos com deficiência.** São Carlos: UFSCar. 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus. 2014.

NUNES, C. M.; ORTEGA, L. Silva; VALADARES, K. Moura. Inclusão e diferença: tensionamentos e debates na formação acadêmica. **V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte.** 2014.

PAIVA, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cad. Pesqui.** [online], v.42, n.146, p. 586-611. 2013.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura,** v.15, n.2, p.201-204, mai. /ago. 2010.

SACO, D. **Cybering democracy:** public space and internet. London: Electronic Mediations. 2002.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas**

da 2ª modernidade. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002.

SILVA, S. "**A contribuição da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky para a educação online".** jun. 2006. disponível em http://www.cefestsp.br

VANETTI, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusa formação práticas e lugares.** Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, p. 25-38. 2017.

2
Tecnologia e Inovação na Educação: O Papel das Ferramentas Digitais

DOI: 10.51473/ed.al.ect2

Doraci Creuza da Silva

Bárbara Aline Ferreira Assunção



INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias digitais no cotidiano tem transformado a sociedade, afetando diretamente o campo educacional. Este capítulo analisa como as ferramentas digitais podem impactar positivamente a prática pedagógica, promovendo uma educação conectada às demandas contemporâneas.

Moran (2014), desde o início do século XXI, reconhece as mídias digitais como ferramentas de transição para uma nova forma de educação, que combina o virtual e o presencial. A tecnologia, ao ser mediada pedagogicamente, aprimora a qualidade da gestão do ensino, proporcionando um aprendizado acessível.

A cultura digital tem trazido benefícios diretos para a prática pedagógica, com inovações que ajudam a transformar as metodologias de ensino em abordagens eficazes. A integração das ferramentas digitais no ensino tem permitido aos educadores criar experiências de aprendizado envolventes, além de simplificar o processo educacional. No entanto, ignorar o potencial das tecnologias digitais no ambiente escolar pode resultar em uma desconexão entre as práticas pedagógicas e a realidade externa dos alunos, cujas vidas cotidianas estão imersas em um universo digital.

A necessidade de formação continuada para os professores, com foco na utilização de novas tecnologias, torna atual o processo de ensino-aprendizagem. O uso das ferramentas digitais no ambiente educacional implica em mudanças estruturais e culturais, que abrangem desde políticas públicas e informatização escolar até a mentalidade dos alunos. Essas transformações devem ser voltadas para a dinâmica pedagógica nas salas

de aula, enriquecendo a prática educacional e proporcionando um aprendizado amplo.

A tecnologia pode ser uma aliada na facilitação dos processos de ensino e aprendizado. Este capítulo busca investigar de que maneira o uso das tecnologias pode impactar o desenvolvimento do ensino, focando em sua contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Conforme Joly (2002), os processos de formação acadêmica sempre envolvem riscos, e seria um erro recusar os desafios trazidos pela implementação de novas tecnologias no ensino. O objetivo desta pesquisa é explorar como as ferramentas digitais podem ser usadas para aprimorar o trabalho pedagógico, levando em consideração a necessidade de adaptação do ensino às demandas do mundo digital. A relevância deste estudo está, portanto, em investigar como a formação dos professores, por meio do uso da tecnologia, pode representar uma mudança significativa na dinâmica educacional, ajudando a promover um ensino inovador.

MARCO TEÓRICO

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação representa um divisor de águas na forma como o aprendizado ocorre. Ferramentas digitais como aplicativos, plataformas de ensino e dispositivos móveis redefinem o papel do professor e ampliam o alcance da educação para além das salas de aula tradicionais.

A adaptação das escolas para essa realidade envolve uma reestruturação física das instituições, com espaços de pesquisa,

integração de mídias e conectividade, transformando as bibliotecas em centros de recursos digitais. Essa transformação está ligada à expansão da educação a distância (EaD), que se fortaleceu nos anos 1990 com a regulamentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Bertoncellos (2010) destacam que, com o avanço das TICs, a EaD tem se consolidado como uma alternativa viável e eficaz para a formação educacional.

No entanto, o Brasil enfrenta desafios para se alinhar com os avanços globais na educação digital, como a implementação de cursos de pós-graduação a distância, algo que já é reconhecido na Europa (Silva; Oliveira; Silva, 2024). Nesse contexto, o ensino a distância, mediado pela tecnologia, se apresenta como uma evolução da educação, com potencial para democratizar o acesso ao conhecimento e promover uma educação plural.

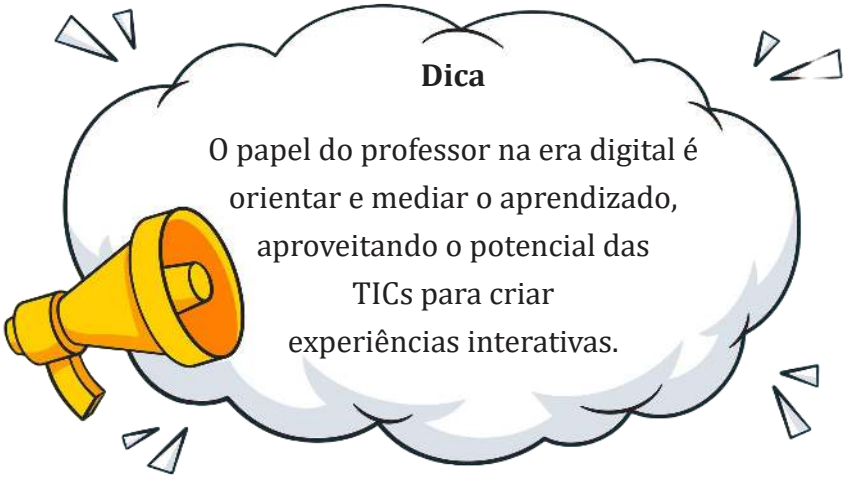
A integração das tecnologias na educação exige uma formação contínua dos professores, que precisam se capacitar para utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz. O ensino tradicional, focado na exposição e fixação do conteúdo, precisa ser repensado, dando lugar a práticas interativas. A educação de vanguarda deve fazer uso de todos os recursos tecnológicos disponíveis, respeitando as diferenças culturais e regionais dos alunos e oferecendo uma aprendizagem personalizada.

A modalidade EAD, que utiliza tecnologias como a internet e o computador, permite maior flexibilidade no processo de aprendizagem. O aluno tem autonomia para organizar seu tempo de estudo e interagir com professores e colegas de maneira virtual. Nesse ambiente, a aprendizagem é um processo dinâmico, em que o aluno e o tutor colaboram na construção do conhecimento. A responsabilidade pela aprendizagem recai sobre

o aluno, que, com o apoio da tecnologia, tem a oportunidade de explorar conteúdos de forma sistemática (Sá et al., 2024).

No entanto, as tecnologias devem ser vistas como apoio ao processo educativo, e não como substituto. A aprendizagem depende do engajamento ativo do aluno, que utiliza as ferramentas tecnológicas para aprofundar seus conhecimentos. O papel do professor é fundamental para orientar esse processo e garantir que as tecnologias sejam usadas de maneira eficaz.

Neste exposto, a incorporação das TICs na educação exige uma transformação nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. As escolas precisam se adaptar a essa nova realidade, criando ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de atender às demandas da sociedade do conhecimento.



A Transformação da Educação na Era Digital

A educação atual atravessa transformações constantes, acompanhando mudanças que impactam todas as áreas da atividade humana, incluindo formas de comunicação, interação e aprendizado. Durante anos, os recursos tecnológicos enfrentaram resistência dentro das escolas, sendo utilizados de forma limitada ou vistos como distrações. Em muitas instituições, persiste um afastamento em relação ao uso de tecnologias digitais, mas o contexto social exige que a educação acompanhe as transformações ocorridas no mundo contemporâneo.

A sala de aula, inserida em um ambiente mediado pela virtualidade, precisa se adaptar para atender às novas exigências, devendo repensar currículos, tempos escolares e práticas pedagógicas que promovam trajetórias de aprendizagem conectadas às realidades dos alunos. As tecnologias digitais já ocupam um espaço relevante nos sistemas educacionais, funcionando como ferramentas que facilitam o aprendizado quando integradas de maneira planejada e contextualizada.

Nesse cenário, o papel do professor se transforma. A mediação do aprendizado exige estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas ao contexto social e profissional dos alunos. A construção do conhecimento se torna um processo coletivo, no qual o aluno assume uma participação ativa e o professor atua como facilitador. Para Silva (2006), o uso de tecnologias na educação não substitui o professor, mas redefine seu papel, promovendo aprendizagens que estimulam a autonomia do estudante.

No entanto, a integração das tecnologias no ambiente

educacional apresenta desafios. Professores nem sempre dominam as ferramentas digitais com a mesma fluidez que os alunos, nativos da era digital. Essa diferença demanda esforços para capacitação docente e adaptação de práticas pedagógicas que considerem as potencialidades tecnológicas no ensino-aprendizagem (Silva; Oliveira; Silva, 2024).

As mudanças são observadas na infraestrutura escolar. O acesso a equipamentos e ferramentas digitais deixou de ser um diferencial para se tornar uma realidade em instituições. Tablets, smartphones e outros dispositivos já fazem parte do cotidiano escolar, introduzidos tanto pelas escolas quanto pelos alunos e professores. A utilização efetiva das tecnologias depende de uma reelaboração da cultura escolar, criando condições para que essas ferramentas tenham impacto significativo no ensino.

As tecnologias digitais proporcionam acesso imediato a informações, transformando as formas de pensar e construir conhecimento, o que exige uma análise crítica sobre como esses recursos influenciam comportamentos e práticas educacionais (Sá et al., 2024). O aprendizado torna-se colaborativo, favorecendo a construção de saberes compartilhados que incorporam múltiplas perspectivas. Em vez de transmitir conhecimento estático, o foco está na reorganização de conceitos e na promoção de novas compreensões da realidade. Portanto, a incorporação das tecnologias digitais redefine a educação, ajustando-a às demandas globais, sem negligenciar suas responsabilidades formativas e sociais.

Quiz

Teste seus conhecimentos:

1. Qual é o maior benefício das TICs na educação?

a) Substituir professores

b) Melhorar a memorização

c) Promover o aprendizado dinâmico e colaborativo

2. Qual o principal desafio da EaD no Brasil?

a) Falta de interesse dos alunos

b) Resistência às mudanças pedagógicas

c) Dificuldade de acesso à internet em regiões remotas

Confira o Gabarito



METODOLOGIA

Este capítulo é baseado em uma revisão de literatura descritiva, com o objetivo de identificar como as ferramentas digitais têm sido utilizadas na educação contemporânea. Foram consultados artigos acadêmicos, livros e relatórios disponíveis em bases de dados. Os dados foram organizados em categorias temáticas: impacto das TICs no ensino, desafios da formação docente e evolução da EaD no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

Os estudos revisados apontaram que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel central no ensino, com 85% das pesquisas indicando um aumento no engajamento dos alunos em atividades mediadas por essas ferramentas. O uso das TICs está associado à diversificação das metodologias de ensino, permitindo maior interação e participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Os dados revelam que 70% das escolas analisadas enfrentam desafios na oferta de capacitação para seus professores. A ausência de programas consistentes de formação impacta a qualidade das práticas pedagógicas, limitando a adoção de abordagens inovadoras e o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com as demandas da educação.

A Educação a Distância (EaD) tem registrado um crescimento médio de 25% ao ano, evidenciando sua crescente aceitação e relevância. No entanto, a expansão enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura tecnológica, incluindo acesso limitado à internet e equipamentos inadequados, o que compromete a universalização e a efetividade do modelo.

Discussão

Os resultados demonstram que a integração de tecnologias digitais tem potencial para enriquecer a educação, mas é

necessário superar desafios estruturais e culturais. A formação docente deve ser priorizada para que os professores utilizem as TICs de maneira eficaz. Além disso, a expansão da EaD no Brasil depende de investimentos em conectividade e políticas públicas que garantam equidade no acesso à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor está passando por transformações devido às mudanças no mundo do trabalho, no avanço da tecnologia, nas novas formas de comunicação e no constante processo de reconfiguração do conhecimento. Esse cenário afeta os paradigmas educacionais e exige uma adaptação dos docentes aos novos desafios, que envolvem, entre outros aspectos, o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, solidariedade, respeito à diversidade cultural e à sustentabilidade. Como consequência, os métodos de ensino, as práticas pedagógicas e os modelos de formação também se reconfiguram, o que torna a formação continuada uma ferramenta essencial. Ela possibilita que os professores se atualizem frente às demandas do contexto social, tecnológico e educacional, garantindo a relevância e a qualidade do ensino.

As transformações no cenário educacional demandam que o trabalho docente se adapte às necessidades da sociedade. A formação continuada se estabelece como um mecanismo para que os professores enfrentem esses desafios, aprimorando suas práticas pedagógicas e garantindo que suas abordagens sejam adequadas às exigências contemporâneas, envolvendo o desenvolvimento de uma educação que valorize aspectos sociais,

culturais e ambientais, assegurando uma formação integral para os estudantes e um ensino eficaz.

REFERÊNCIAS

BERTONCELLO, L. Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. **Congresso Nacional de Educação** – Educere. 10., Curitiba. Anais... Curitiba: Conae, 2010.

JOLY, M. C. Rodrigues Azevedo. **A tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus. 2014.

SÁ, Gilmara Benício; PEREIRA, Adilson Lima; PINTO, Alan Carlos Pereira; FILHO, Elzo Brito dos Santos; OLIVEIRA, Jacson King Valério. Integração da inteligência artificial na educação a distância: desafios e potenciais. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.489. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/489.

SILVA, Josué Jorge Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Leandro; SILVA, Wandemberg. Tecnologias Educacionais e Personalização do Ensino: Desafios e Oportunidades. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.576. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/576.

3
Inclusão e Diversidade: Educação para Todos

DOI: 10.51473/ed.al.ect3

Andréia de Araújo Januário Barleta

Simone Paula de Arruda Floreano

Jessica Pereira Soares Leal

Daiane Cristina da Silva

Fabiulla Crizelly Machado Barbosa

Grazielly Machado Barbosa

Claudia Silva Lima

Reumally Nunes de Oliveira



INTRODUÇÃO

A inclusão e a diversidade no ambiente educacional exigem um esforço contínuo para transformar as práticas pedagógicas e as estruturas escolares. Este capítulo explora as políticas públicas, desafios e avanços relacionados à inclusão escolar no Brasil, com ênfase na formação docente e no papel das tecnologias no ensino inclusivo.

Embora o acesso à educação para esses alunos esteja garantido, a implementação real da inclusão escolar enfrenta desafios. Um dos principais pontos de atenção é a formação docente, essencial para capacitar os professores a atender alunos com deficiências, TGD e altas habilidades em salas de aula comuns. A formação dos educadores precisa evoluir, fornecendo o suporte e conhecimento necessário para que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas eficazes para todos os alunos, sem discriminação ou exclusão.

Políticas públicas têm sido desenvolvidas para orientar a formação de professores, preparando-os para a inclusão de maneira efetiva. Para que a inclusão escolar aconteça, é fundamental que as ações das políticas públicas, das instituições formadoras de docentes e das escolas estejam alinhadas. Os professores devem ser capazes de criar e implementar estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos, sem se sentirem impotentes diante das dificuldades. O apoio de profissionais especializados, como prevê a LDB (1996), é imprescindível, assim como o suporte pedagógico da equipe escolar, incluindo coordenação, gestão e colegas, que devem compartilhar experiências para promover uma educação inclusiva de qualidade.

O uso de tecnologias pode ser um recurso para apoiar a prática pedagógica, permitindo superar barreiras e oferecer um ensino acessível. Contudo, a inclusão escolar exige que os professores sejam capacitados para lidar com a diversidade e que o ambiente escolar proporcione uma aprendizagem significativa para todos os alunos, respeitando suas necessidades.

A expectativa é que, por meio de reflexão e ação, a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades possa ser efetiva, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades em um ambiente educacional inclusivo.

A inclusão escolar requer ações baseadas no conhecimento, que integrem os serviços de educação especial com o ensino regular, garantindo a participação de todos os alunos. Esse processo contribui para uma aprendizagem coletiva e para a construção de uma escola de qualidade, respeitando os direitos humanos e a diversidade.

MARCO TEÓRICO

Evolução da Educação Especial no Brasil

A educação especial no Brasil, como conhecemos hoje, é fruto de um longo processo de evolução, marcado por lutas, debates e uma crescente base científica que fundamenta os direitos de indivíduos com deficiência. Em tempos antigos, como nas sociedades helenísticas, esses indivíduos eram marginalizados, excluídos ou até mesmo exterminados, pois eram considerados doentes e incapazes de contribuir para a sociedade, como relata

Piletti (2014). Nessas sociedades, a beleza física e os padrões de aparência eram valorizados, e aqueles que não atendiam a esses critérios, como os deficientes, eram vistos como pessoas sem valor para a sociedade.

No entanto, com o tempo, os avanços na compreensão das deficiências trouxeram mudanças significativas. A Constituição Federal de 1988, em seu Título II, Capítulo I, Artigo 5º, garante a todos os cidadãos o direito à vida e à igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Este marco legal representa uma conquista para os deficientes, assegurando-lhes direitos fundamentais e o reconhecimento de sua dignidade humana.

A partir da metade do século XVIII, houve uma reflexão sobre a cidadania plena, que levou à reestruturação do conceito de educação. Nesse período, o desenvolvimento industrial exigiu trabalhadores qualificados, e a escola, antes restrita às elites, passou a se modernizar, oferecendo conteúdos técnicos e científicos, além das disciplinas clássicas. Esse novo contexto permitiu uma mudança na forma como as deficiências eram encaradas, e a ciência começou a estudar o mundo das deficiências, buscando formas de integrar os deficientes à sociedade, com a ideia de "curar" a deficiência, tratada como um problema de saúde.

Ao longo do tempo, o modelo assistencialista, que tratava os deficientes como seres a serem protegidos em instituições, foi sendo substituído por abordagens inclusivas, como o modelo integracionista, que buscava organizar os alunos com deficiência em salas separadas, para que não causassem "incômodos" nas salas regulares, sendo uma tentativa de incluir os deficientes no sistema escolar, mas dentro de uma estrutura segregada.

As primeiras instituições de educação especial no Brasil

surgiram no Império, com o Imperial Instituto do Menino Cego, criado em 1854, que hoje é o Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, fundado em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Essas instituições, com caráter assistencialista marcaram o início da reflexão sobre uma política pública de inclusão.

A partir dessas instituições, o Brasil começou a desenvolver políticas públicas eficazes para garantir a inclusão escolar de deficientes, com a criação de leis, decretos e resoluções que asseguravam o direito desses indivíduos a uma educação integrada à sociedade, promovendo uma reestruturação nos paradigmas pedagógicos, com a implementação de novas metodologias e valores, como o respeito às diferenças.

A legislação brasileira sobre a educação de pessoas com deficiência é considerada uma das mais avançadas do mundo, e o Brasil é signatário de convenções internacionais que garantem esses direitos, como destaca Piletti (2014, p. 24-25). Essas leis e diretrizes têm sido fundamentais para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, dentro de uma abordagem inclusiva, onde são respeitados seus direitos e promovida sua integração plena na sociedade.

Quadro 1. Principais legislações internacionais que garantem a inclusão

Legislação	O que diz
Declaração dos direitos humanos (1948)	Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nessa Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza nascimento, ou qualquer ou qualquer outra condição (Art. II).

Declaração de Mundial de Educação para Todos(1990)	Cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (Art. I).
Declaração de Salamanca (1994)	Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve atingir e manter o nível adequado de aprendizagem/Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas/ Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados levando em conta a diversidade de tais características e necessidades/Aqueles com necessidades educacionais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (principio 2).
Convenção de Guatemala (1999)	Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal [das pessoas com] deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência" (Art. I item b) "[...] tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra a pessoa [com] deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (art. 2).

Fonte: PILETTI, 2014.

Quadro 2. Legislação brasileira que garantem a inclusão escolar

Legislação	**O que diz**
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação (Art. 3º, IV) e que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º).
A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996)	A educação especial não é nível de ensino e sim "modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular de ensino", para estudantes com necessidades especiais (Art.58º). A escola regular deve oferecer, o atendimento educacional para a clientela da educação especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Garante o atendimento educacional especializado às crianças e aos adolescentes com deficiência (Artigo 54, III) assegura o trabalho protegido (Artigo 66).
Lei n.7.853 (1989)	Que dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)
Lei n. 10.098 (2000)	Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;
Lei n.10.436 (2002)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e Lei n.8.859/1994, entende aos alunos de ensino especial o direito a participação em atividades de estágio – entre outras leis decretos, portarias e resoluções.

Fonte: PILETTI, 2014.

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido respaldada por leis e decretos, que garantem os direitos desses indivíduos ao acesso e permanência na escola regular, conforme destacado por Piletti (2014). A intenção é assegurar que a educação para essas crianças não se limite a um modelo assistencialista ou segregacionista, mas que ocorra em um ambiente democrático, onde as limitações sejam respeitadas, mas as capacidades e potencialidades sejam incentivadas e desenvolvidas. A ideia é que, apesar das diferenças, todos têm o direito de aprender e se desenvolver em tempos e modos diferentes.

A quantidade de decretos e resoluções que favorecem a inclusão escolar de alunos com deficiência é significativa, com políticas que buscam efetivar a inclusão. A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, estabelece que toda criança tem direito à educação sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) fortalece esse movimento, incluindo documentos que

obrigam a inserção desses alunos nas escolas regulares.

Outro marco importante é o Decreto nº 6.571/2008, ratificado pela Resolução CNE/CEB 04/2009, que define a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas brasileiras, criando duas modalidades: matrícula no ensino regular e matrícula em salas de recursos multifuncionais (SRM). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem um papel fundamental nessa integração, oferecendo suporte adicional aos alunos com deficiência. Sem o AEE, a escola regular não teria as condições adequadas para garantir a inclusão desses alunos.

Contudo, a efetividade dessa inclusão escolar depende da dinâmica entre o AEE e a escola regular. Embora as políticas públicas de educação especial garantam essa parceria, na prática, escolas enfrentam dificuldades, devido à falta de profissionais especializados ou à inexistência de salas de recursos em instituições. Além disso, a situação é desafiadora nas áreas rurais, onde o acesso ao atendimento especializado é limitado, dificultando a efetiva inclusão de alunos com deficiência.

Apesar dessas barreiras, os avanços são notáveis, como o aumento do número de alunos matriculados com deficiência. O Projeto de Lei n. 8.035/2010, conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelece metas para a universalização do atendimento escolar para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, até 2020. O PNE delega aos municípios a responsabilidade de incluir a população com deficiência em seus planos de educação, oferecendo o AEE nas escolas regulares.

Entretanto, os desafios permanecem, no que se refere à formação dos professores do ensino regular, que não foram

preparados para lidar com esse público. Embora as políticas públicas tenham avançado, é necessário garantir a formação adequada desses profissionais, tanto nos cursos universitários quanto nas formações continuadas, para que possam atender às necessidades desses alunos e promover uma aprendizagem significativa. Piovezan e Rossetto (2015) discutem a base legal para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, destacando a importância da capacitação contínua desses profissionais, com o objetivo de proporcionar um ensino relevante e de qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferentes potencialidades e desafios.

Quadro 3. Base na Formação de professor para educação inclusiva

Ano	Documento	Objetivo
1988	Constituição Federal Art. 205	Propõe: Esforço de reorientação das propostas curriculares em projetos político-pedagógicos; Incremento contínuo das condições de ensino; Qualificação do processo pedagógico com ações políticas para qualificação de docente; Oferta de formação que possibilite aos professores contribuir para aprimoramento dos processos de escolarização.
1990	Declaração Mundial Educação para Todos. Plano de Ação	A formação dos educadores deve estar em consonância com resultados pretendidos para que todos tenham a oportunidade de educação básica de qualidade.
1994	Declaração de Salamanca Brasil	A formação inicial dos professores deve priorizar um conceito positivo sobre a deficiência, para permitir ao professor participar do processo de implantação da Educação Inclusiva no ensino regular
1994	Portaria nº 1.793	Inclusão da disciplina Aspectos éticos, políticos, educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, na Educação Especial
1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP)	Diretrizes da Educação Especial para apoiar o sistema regular de ensino e inserção dos alunos com deficiência, prioridade a financiamento de projetos de formação de professores.

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996	No art. 59 tem-se: **Professor de classe comum capacitado:** comprove formação sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar a eficácia do processo educativo; atuar em conjunto com o professor especializado. **Professor Especializado em Educação Especial:** formação em licenciatura em Educação Especial, pósgraduação para identificar as necessidades educacionais; Implementar respostas educativas; apoiar no processo de aprendizagem dos alunos; Desenvolver estratégias de adaptação curricular. No art. 63, parág. III, os institutos superiores de ensino devem manter programas de educação continuada para professores.
2001	Lei Federal nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PDE e estabelece 28 objetivos para a educação das pessoas com deficiência, desses, 4 dispõem sobre formação aos professores que atendem alunos com deficiência: Obj. 2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando a TV Escola e programas de educação a distância; obj. 16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das escolas, atendimento às necessidades educacionais de alunos, definindo recursos disponíveis e formação aos professores em exercício; obj. 19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; Obj. 20. Incluir nas universidades públicas, habilitação, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, um curso em cada unidade da federação.

2001	Resolução nº 02/2001 CNE/CEB	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, na educação Básica, estabelece, no art. 17, parágrafo 4º: aos professores que estão exercendo o magistério devem ser oferecidas formação continuada, em nível de especialização, pelas instancias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
2006	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores Brasil. Universidade Aberta do Brasil UAB	Apoiar a formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular. Direito à Diversidade, que teve início em 2013, para difundir a política de inclusão escolar, por meio de formação aos gestores e professores.

Fonte: Piovezani; Rossetto, 2015.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular exigiu uma reestruturação do sistema educacional, no que se refere ao conhecimento acadêmico, metodológico e estratégico dos professores das salas regulares. Sua experiência, moldada por uma educação tradicionalista, não será suficiente para proporcionar um ensino eficaz em uma escola inclusiva, onde a diversidade de deficiências será uma constante. Os profissionais da educação precisam repensar suas práticas, refletir sobre o mundo da inclusão e buscar aperfeiçoamento constante, a fim de atender a essa realidade desafiadora, contando com respaldo científico e legal para orientar sua prática.

Nesse contexto de insegurança e busca por um direcionamento, as discussões sobre a formação dos professores, visando uma educação igualitária e com oportunidades para todos, ganharam destaque a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (Barreto, 2003). Posteriormente, surgiram documentos

legais, portarias, políticas nacionais e resoluções que passaram a apoiar os educadores nesse cenário de inclusão. Entre esses documentos, a Declaração de Salamanca (1994) e a portaria nº 1.793 (1994) orientam que as instituições de formação incluam no currículo disciplinas que abordem as deficiências, capacitando os professores para atuar com em suas salas de aula.

Além disso, a Lei Federal nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) assegura o direito dos professores a uma formação continuada, que deve abranger o atendimento aos alunos com deficiência. Um dos objetivos dessa lei, o objetivo 19, destaca a importância de incluir, nas formações de professores nos níveis médio e superior, matérias que os preparem para atender esses alunos. O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que torna a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) obrigatória nos cursos de formação de professores, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforça a capacitação dos licenciados para trabalhar com alunos com deficiência, são outros marcos legais importantes nesse processo.

Embora exista uma base legal, há um longo caminho a ser percorrido. Um dos principais desafios é redefinir o conceito de escola, reconhecendo que o ensino e as aprendizagens não são homogêneos, mas sim diversificados, atendendo às particularidades de cada aluno. A escola inclusiva deve priorizar as aprendizagens múltiplas e adotar práticas educacionais diversificadas, que considerem as diferentes necessidades dos alunos.

A escola inclusiva precisa ser entendida como um ambiente contínuo de troca e aprendizagem, onde a experiência e os desafios são compartilhados, e soluções viáveis são buscadas para superar obstáculos. É necessário estabelecer diretrizes,

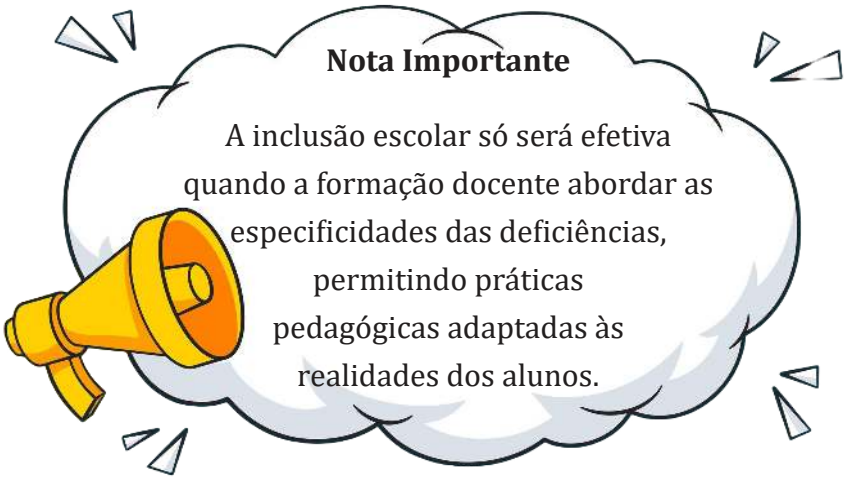
que orientem as instituições de ensino superior e formem professores capacitados para lidar com a diversidade no contexto escolar, em relação aos alunos com deficiência.

No entanto, em algumas resoluções que orientam a formação docente, há incoerências. Por exemplo, enquanto a resolução CNE/CP1 de 2002 orienta os cursos de licenciatura a incluir conteúdos sobre deficiências, a resolução CNE/CP1 de 2006 exclui essas habilidades da formação dos professores, no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência em salas de aula regulares, como apontado por França (2016).

Embora algumas correntes defendam que a formação de professores para a inclusão deve ocorrer no espaço universitário, outros pesquisadores, afirmam que é necessário que os professores "generalistas" das salas comuns do ensino regular recebam uma formação com disciplinas que contemplem as deficiências que podem estar presentes no cotidiano escolar. Isso permitiria uma atuação eficaz dos professores, que seriam capacitados para desenvolver metodologias e estratégias para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Além disso, a formação dos "especialistas" também deve contemplar a realidade das escolas regulares, com o objetivo de proporcionar uma atuação colaborativa entre os professores especializados e os regentes das salas de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes gerais, mas não detalha a formação dos professores do ensino regular, no que diz respeito à preparação para lidar com alunos com deficiência. A escassez de professores especializados nas escolas de ensino regular é um problema, o que exige que os professores

regentes sejam preparados, por meio de uma formação que os habilite a lidar com as diferentes deficiências que seus alunos possam apresentar. O debate sobre a estruturação dos cursos de formação de professores está em andamento, com diferentes pesquisadores e correntes de pensamento.



Estratégias no Processo da Inclusão Escolar no Brasil

Na última década, o debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular tem se intensificado, com destaque para as estratégias voltadas à equidade e acessibilidade nesse processo. Um dos pontos centrais da discussão é a formação dos profissionais que atuam com os estudantes, e a dúvida que surge é se esses profissionais estão preparados para receber essa diversidade em sala de aula. Além disso, é relevante

entender quais estratégias estão sendo adotadas para garantir que a inclusão aconteça conforme previsto pela legislação, políticas públicas e práticas educacionais inclusivas.

Diversos estudos têm sido desenvolvidos para apoiar a implementação efetiva da inclusão escolar, com ênfase na formação dos professores e no suporte necessário aos profissionais da educação. Muitos profissionais se sentem despreparados ao lidar com a inserção de alunos com deficiência no contexto do ensino regular.

Apesar dos avanços nos debates e nas pesquisas, a inclusão escolar no Brasil avança de forma lenta, o que exige atenção redobrada e uma análise crítica sobre a implementação de programas e ações voltadas para a educação inclusiva. Mesmo com os esforços de pesquisadores e a criação de leis e resoluções, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular demanda trabalho contínuo e empenho da sociedade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) foi um marco importante ao estabelecer, entre outras medidas, a formação de professores e as modalidades de ensino necessárias para garantir que todos os alunos, possam aprender. No entanto, a LDB permite que alguns profissionais atuem com formação insuficiente, como ocorre em escolas brasileiras, onde faltam professores com qualificação superior nas escolas que recebem alunos com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, conforme destacado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), exige que as instituições de ensino se adaptem para proporcionar um ambiente acessível a todos. Isso implica combater atitudes discriminatórias e promover uma sociedade inclusiva.

Contudo, a formação de professores não atende a essa realidade, deixando os educadores sem recursos suficientes para lidar com a diversidade nas salas de aula. Como apontam pesquisadores como Mantoan (2011), para que a educação inclusiva seja eficaz, são necessárias mudanças práticas e uma formação docente que aborde as deficiências e as estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado de todos os alunos.

No Brasil, a formação de professores segue um modelo tradicional que não atende às demandas da educação inclusiva. A falta de conteúdos voltados para a educação de pessoas com diferentes necessidades é um obstáculo nos cursos de Pedagogia. A urgência de adequações nas políticas públicas e na formação docente para enfrentar os desafios da inclusão escolar é clara, e uma estratégia importante é a atualização do currículo das licenciaturas, incorporando disciplinas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que tem contribuído para o conhecimento sobre a inclusão de alunos surdos, mas não aborda as necessidades de alunos com outros tipos de deficiência.

O apoio de professores especializados, como os de educação especial, é fundamental para viabilizar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O ensino itinerante, por exemplo, pode ser uma alternativa para fornecer suporte adicional aos professores da sala regular, conforme sugerido por Pletsch (2009), mas essa estratégia não está implementada na prática educacional brasileira. Muitas escolas carecem de recursos e profissionais capacitados para atender alunos com deficiência.

Para que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva, é necessária uma reformulação na formação inicial dos professores, de modo que estejam preparados para lidar com as

necessidades de aprendizagem presentes em salas de aula heterogêneas. Além disso, é essencial que os cursos de formação docente incluam conteúdos que tratem das diferentes deficiências e estratégias pedagógicas adequadas. A implementação de políticas de formação continuada, como as promovidas pelo Ministério da Educação, desempenha um papel importante, mas é necessário aprimorar a eficácia dessas ações para garantir que todos os professores estejam preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A diferença entre o ensino especial e o ensino regular, segundo alguns defensores, tem suas raízes na formação tradicional dos professores. Por muito tempo, a crença predominante foi de que havia um desenvolvimento normal e igualitário da aprendizagem para todos os indivíduos, sendo que aqueles que apresentavam características fora desse padrão eram considerados anormais, incapazes de aprender, excluindo assim a possibilidade de que a aprendizagem pode acontecer de maneiras diversas. O ensino foi projetado de forma homogênea, sem considerar que os indivíduos possuem diferentes formas de aprender e que cada um tem suas peculiaridades.

Com o tempo, a educação passou a ser entendida como um processo capaz de atender a todas as necessidades, excluindo aqueles com características diferenciadas. Hoje, a política de Educação Inclusiva busca transformar essa visão, com práticas que enfrentam as barreiras apresentadas pelos professores, que não estão preparados para lidar com alunos com deficiência em sala. Como indicam Toledo e Martins (2009, p. 41), "Muitos temem receber em suas salas de aula alunos com deficiência, dizendo não estar preparados para atuar em situações educacionais tão

heterogêneas." De fato, os professores não estão preparados, pois sua formação foi baseada em um ensino homogêneo, sem apoio para lidar com a heterogeneidade das salas de aula.

A resistência ao processo de inclusão de alunos com deficiência pode ser vista como uma reação ao desconhecido. A falta de conhecimento teórico e prático sobre a inclusão torna o desafio complexo, criando uma sensação de que é impossível lidar com uma educação inclusiva. A inclusão escolar, no entanto, trouxe novas perspectivas de ensino e metodologias que exigem dos professores a busca por novos conhecimentos e estratégias, sobre o público de alunos com deficiências. Embora a maioria reconheça a necessidade de inclusão, a prática plena da inclusão escolar é difícil de ser concretizada.

É necessário que os professores recebam uma formação contínua que os ajude a desenvolver estratégias eficazes para atender os alunos com deficiências, como destacado por Santos (2017, p. 53): "Faltam aos professores informações sobre estratégias que darão certo, não para que sejam copiadas, mas como ponto de partida." Essa formação contínua deve ser um ponto de partida, permitindo que os professores desenvolvam ações e estratégias que melhorem suas práticas e atendam à diversidade dos alunos. Destaca-se a importância de grupos de estudo dentro das escolas para a reflexão e o compartilhamento de experiências entre professores, diretores e coordenadores, visando a melhoria do ensino-aprendizagem.

A inclusão escolar demanda também uma reflexão sobre a realidade da sala de aula. Para isso, estratégias de formação continuada são fundamentais. Ao refletirem sobre suas práticas e os desafios enfrentados com a diversidade de alunos, os pro-

fessores poderão buscar novas metodologias que permitam a aprendizagem de todos. A formação contínua do professor pode ser realizada em serviço, com a integração de formadores a distância e o uso de técnicas de autoaprendizagem, como apontado por Santos (2017).

A formação inicial dos professores, com seu enfoque técnico e limitado, não atende às necessidades da inclusão escolar. Muitos professores não têm o conhecimento necessário para lidar com a diversidade e as especificidades das deficiências. A mudança nos currículos e a inclusão de novas disciplinas sobre diversidade e deficiências são essenciais para preparar os professores para lidar com a inclusão de maneira eficaz. Além disso, o apoio de profissionais especializados nas escolas de ensino regular, como professores de Educação Especial, é fundamental para garantir que os alunos com deficiência recebam o acompanhamento adequado.

Embora existam diretrizes nacionais, como a Resolução nº 2, de setembro de 2001, que orientam a atuação dos professores no contexto da educação inclusiva, há o que ser feito. Muitos profissionais não possuem a formação necessária para identificar e atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que dificulta a implementação da inclusão escolar de qualidade. Para isso, é essencial uma ação colaborativa entre as instituições responsáveis pela formação de professores e as escolas, além de políticas de verificação da inclusão escolar no país.

O maior desafio na prática da inclusão escolar no Brasil é a resistência dos professores e a falta de preparo para lidar com a diversidade nas salas de aula. As formações precisam ser reestruturadas, com foco na reflexão crítica e na prática inclusiva.

Piletti (2014) ressalta que o professor da escola inclusiva deve assumir o compromisso com a aprendizagem, utilizando métodos ativos que contemplem a diversidade dos alunos.

A formação continuada dos professores é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão escolar. A prática da reflexão constante sobre o cotidiano da sala de aula e a busca por novas estratégias são fundamentais para que os professores possam atender de maneira eficiente às necessidades dos alunos com deficiência. A inclusão escolar não é um processo simples, mas com a capacitação adequada, o apoio especializado e uma postura reflexiva dos professores, será possível alcançar uma educação inclusiva de qualidade, onde a diversidade seja respeitada e valorizada.

Práticas os Avanços na Inclusão Escolar no Brasil

A base histórica da educação brasileira, caracterizada por um modelo tradicionalista, molda as práticas escolares que não correspondem ao conceito atual de inclusão. Esse modelo pedagógico tradicional não atende às necessidades de um ensino inclusivo, tal como defendido por pesquisadores e pelo sistema de ensino, que propõem uma reorganização estrutural nas escolas. Para que a inclusão aconteça de fato, é necessário repensar o modelo educacional vigente e reestruturar as práticas escolares, abrangendo áreas como planejamento, currículo, avaliação e gestão do processo educativo.

A escola tem a responsabilidade de incluir alunos com

deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em um ambiente escolar que os respeite e garanta seu direito ao aprendizado. As práticas escolares inclusivas devem devolver aos alunos excluídos o direito ao saber. No entanto, a inclusão vai além da integração desses alunos em turmas regulares; ela requer uma adaptação efetiva no ensino, que garanta a participação de todos, sem discriminação de qualquer natureza.

Muitas escolas mantêm práticas camufladas de inclusão, nas quais a convivência com alunos com deficiência não resulta em aprendizado efetivo. A integração dos alunos nas turmas regulares é superficial, com essas práticas não sendo ajustadas para atender às necessidades desses alunos. Isso contribui para o fracasso escolar, uma vez que o modelo tradicional de ensino não permite que esses alunos acompanhem os conteúdos e atividades sugeridos pela metodologia convencional.

A transformação necessária para superar esse modelo tradicionalista requer uma mudança de mentalidade e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. O ensino deve ser ativo, dialógico e interativo, respeitando a individualidade de cada aluno. As atividades precisam ser diversificadas, permitindo diferentes níveis de compreensão e desempenho. O objetivo é que todos os alunos possam participar de atividades que respeitem suas condições de aprendizagem.

No entanto, essa mudança enfrenta resistência, entre os profissionais da educação que continuam a acreditar na eficácia do modelo tradicional de ensino, baseado na memorização e repetição de conteúdo. Essa resistência à mudança é um dos principais obstáculos para a implementação de práticas inclusivas.

Apesar das políticas públicas, como a Política Nacional de

Educação Especial (BRASIL, 2008), que visam integrar os alunos com deficiência e TGD no ensino regular, o sistema escolar não conseguiu garantir uma inclusão plena. A relação entre a educação especial e a inclusão no ensino regular continua sendo um desafio, resultando na transferência de responsabilidades entre as duas áreas sem que uma solução eficaz seja encontrada.

A reestruturação das práticas escolares para garantir a inclusão escolar é fundamental. Não se pode implementar a inclusão dentro de um modelo educacional ultrapassado, sem uma mudança estrutural que permita um ensino de qualidade para todos. A formação de professores é um passo importante para essa transformação, já que os educadores estão presos ao modelo tradicional e podem não estar preparados para adotar uma prática inclusiva. Portanto, a inclusão precisa ser incorporada desde a formação docente, preparando os futuros profissionais para lidar com as necessidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência e TGD.

Dentre as metodologias pedagógicas, as metodologias ativas, como o método Montessori, o método psicogênico e o método de projetos, têm ganhado destaque por sua capacidade de promover uma educação inclusiva. Piletti (2014, p. 45) argumenta que o método tradicional não é viável em um contexto de inclusão, pois ele não considera as especificidades de alunos com deficiência e TGD. Já as metodologias ativas oferecem estratégias adaptáveis, permitindo que todos os alunos se envolvam de maneira significativa no processo de aprendizagem.

Em consonância com o Ministério da Educação e a Secretaria Especial, que buscam flexibilizar o currículo para promover uma inclusão real, a criação de princípios pedagógicos

que orientem as práticas escolares é essencial. A inclusão escolar de alunos com deficiência e TGD no ensino regular exige que os professores se ajustem a novas metodologias, permitindo um ambiente educacional eficaz para todos os alunos.

Quadro 4 - Princípios orientadores da prática de ensino inclusivo

Princípios Pedagógicos	**O que é**
Aprendizagem ativa e significativa	Abordagens didáticas que incentivam a participação de todos os alunos em atividades escolares em grupos de forma que haja cooperação, resolução conjunta de problemas e construção coletiva de conhecimentos. Aulas são organizadas para que os alunos trabalhem em grupo e realizem atividades sobre um mesmo conteúdo curricular que se complementa, de forma que todos possam ter acesso ao conhecimento e compartilhar aquilo que conseguiram realizar. Antes de elaborar as atividades, o professor realiza um diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos e o contexto social e local em que vivem, assim poderá utilizar as experiências previas como base para elaborar atividades desafiantes com significados para os alunos
Negociação de objetivos	Conhecendo as experiências históricas de vida, habilidades, necessidades e diversidade cultural dos alunos, o plano de aula do professor deve prevê e incentivar a participação dos estudantes, que, de rodas de conversas, por exemplo, poderão discutir sobre as atividades que serão realizadas, a forma como os conteúdos serão abordados, a organização do tempo e dos grupos para a realização das tarefas. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos sejam os mesmos os objetivos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para ser adequados às habilidades, aos interesses e as competências de cada aluno.

Demonstração, prática e *feedback*	A aula deve oferecer exemplos práticos aos estudantes de como a atividade será realizada. Para isso, o professor pode servir-se de experiências anteriores ou de demonstração na sala de aula que incitem a reflexão e as dúvidas nos alunos, assim eles participarão de forma ativa desse processo. Visualizar na pratica o que se espera que seja realizado pelos alunos aumenta as chances de participação de todos e o sucesso da aprendizagem de cada um. Considerando que o "ensino é coletivo" e "a aprendizagem é individual", o feedback ou o retorno sobre as expectativas do ensino e da aprendizagem é essencial para a realizações das adequações necessárias das atividades para a sala. Sendo o tempo e a forma de aprendizagens diferentes, a prática do diálogo individual e as rodas de conversas coletivas são excelentes formas de motivar a participação e aprimorar o processo ensino – aprendizagem.
Avaliação contínua	Contribui para os estudantes estabelecerem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar em termos da aprendizagem. O professor revê sua prática pedagógica e pode gerenciar as adequações curriculares, as metodologias e a didática de aula assim como pensar e formular novas propostas pedagógicas.
Apoio e colaboração	Contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre os estudantes para atingir resultados de aprendizagem satisfatórios para todos. Em equipe os alunos se sentem fortalecidos para correr riscos e tentar caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e para aprender - o que não exclui a realização de tarefas individuais.

Fonte PILETTI, 2014

Podemos perceber que os princípios orientadores da inclusão, estão relacionados com a prática escolar, quando analisamos os métodos ativos de ensino. Esses princípios possibilitam

aos professores a implementação de estratégias que ofereçam aos alunos atividades contextualizadas com seu ambiente social, o que torna o conteúdo engajador, despertando o interesse dos alunos pela matéria, reforçando a ideia de que, embora o ensino seja coletivo, a aprendizagem é um processo individual, dependendo das particularidades de cada aluno. A interação entre o professor e os colegas de classe torna possível identificar adequações que favoreçam a aprendizagem de todos.

A inclusão escolar é um processo contínuo que exige a reflexão e o esforço de todos os envolvidos para que se concretize. As práticas escolares, por exemplo, precisam ser avaliadas, adaptadas e inovadas para orientar o fazer pedagógico e garantir a inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Entretanto, para que uma escola seja inclusiva, seus esforços devem ir além dos limites do ambiente escolar. É essencial que haja uma reflexão sobre a sociedade, seus valores, conceitos e preconceitos relacionados ao ser humano e seus direitos. Com um olhar humanizado será possível criar ações inclusivas em que a escola se torne uma instituição capaz de atender a todos, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças entre os alunos no processo educativo e busca a participação de todos, adotando práticas pedagógicas inovadoras.

Essa transição para uma escola inclusiva não é imediata, pois envolve mudanças que vão além da sala de aula. Para que esse modelo educacional seja efetivo, é necessário um esforço contínuo para a atualização de conceitos e a redefinição de práticas pedagógicas, sempre em sintonia com a inclusão. A construção de uma escola inclusiva será um processo gradual, pois

há desafios a serem superados, inclusive no que diz respeito às práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, não consideram a realidade e as necessidades de todos os alunos.

Apesar das ações e diretrizes que orientam as práticas escolares, como a presença de profissionais especializados nas salas de aula, a realidade das escolas é distante do ideal. A escassez de intérpretes de libras e a falta de recursos para atender às necessidades de alunos com deficiência mental ou intelectual são desafios que precisam ser enfrentados. Como mostram estudos recentes, as práticas curriculares voltadas para esses alunos são baseadas em métodos tradicionais, sem levar em consideração suas especificidades, o que dificulta o processo de aprendizagem e não favorece o desenvolvimento de habilidades.

É preciso que haja políticas públicas que incentivem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, e que contemplem ações, como a inserção de disciplinas relacionadas à formação docente, permitindo aos professores preparo para lidar com a diversidade da sala de aula e para criar práticas que atendam às necessidades dos alunos.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual, quando comparados aos alunos com outras deficiências, como surdez ou cegueira, se devem ao histórico tardio de políticas e ações educacionais voltadas para esse público. Enquanto as ações voltadas para a educação de alunos com surdez ou cegueira tiveram início no século XVIII, as discussões sobre deficiência intelectual começaram no século XIX, e o atraso no desenvolvimento de políticas públicas perdura, gerando insegurança entre os profissionais da educação, que não se sentem preparados para lidar com esses alunos (Rodrigues, 2018).

Rodrigues (2018) destaca que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual é desafiador. Por isso, as redes de ensino têm exigido, por meio de normas legais, que as instituições de ensino ofereçam formação adequada para que os professores possam criar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, com especial atenção para os alunos com deficiência intelectual. Essas práticas devem ser conectadas ao contexto social e às experiências dos alunos, respeitando suas particularidades.

Portanto, é imprescindível que as práticas escolares se alinhem com os direitos conquistados ao longo da história da educação especial e que as escolas regulares estejam preparadas para se transformar em instituições inclusivas, onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver de forma plena.

O Papel da Tecnologia na Inclusão Escolar

Houve avanços na inclusão escolar, embora com algumas ressalvas, que já foram mencionadas e que continuam a ser relevantes ao longo deste estudo. No entanto, é evidente que a Educação Especial tem avançado quanto às políticas e ações inclusivas no contexto da educação escolar, promovendo o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com o INEP (2018), o Censo Escolar de 2018 revelou um aumento de 33,2% no número de matrículas de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), alcançando 1,2 milhão de matrículas em relação a 2014, evidenciando um aumento na inclusão de alunos nas salas de ensino regular.

Esse avanço reflete a transformação de conceitos

históricos que limitavam a participação dessas crianças na educação formal, como a crença de que elas não eram capazes de aprender e deveriam ser mantidas em casa para proteção. Essa mudança de paradigma tem sido acompanhada pela implementação de políticas que visam garantir o acesso integral desses alunos à escola regular, reforçando o compromisso com a inclusão educacional. Essas políticas têm se tornado presentes na legislação e nas pesquisas científicas, que destacam a necessidade de garantir a inclusão escolar como uma realidade tangível, proporcionando suporte às ações de inclusão.

A legislação relacionada à inclusão é um elemento crucial nesse processo, abrangendo tanto os direitos adquiridos por essa população quanto as diretrizes para sua inserção e atendimento no ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008) é um exemplo de diretriz que orienta ações e planos de ensino voltados para a inclusão. A legislação tem fornecido a base para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na formação dos docentes que atuarão com esses alunos. Essa formação deve ser contínua, garantindo que os professores estejam qualificados para atender às necessidades de alunos com deficiências e TGD.

Os avanços no contexto escolar se refletem em áreas como ciência e tecnologia, com destaque para o uso de ferramentas digitais como instrumentos para a inclusão de alunos com deficiências. A tecnologia digital pode ser uma aliada para alunos convencionais que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A utilização de recursos tecnológicos desperta o interesse dos alunos e os conecta ao seu contexto atual, promovendo uma abordagem engajante no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para que esses avanços tecnológicos sejam eficazes, é fundamental que os profissionais da educação sejam qualificados no uso dessas ferramentas. A falta de capacitação adequada pode limitar o sucesso das práticas pedagógicas, pois muitos educadores enfrentam dificuldades em lidar com essas novas tecnologias. Nesse sentido, a reflexão sobre a mudança de paradigma educacional é essencial, para que os professores se conscientizem da importância da inclusão digital e busquem adaptar suas práticas ao novo contexto. Para que isso aconteça, é necessário que o projeto político-pedagógico da instituição escolar esteja alinhado a essa mudança e que o professor, por sua vez, esteja preparado para criar um ambiente de ensino estimulante, que ofereça oportunidades de pesquisa e participação autônoma aos alunos.

Embora a tecnologia assistiva, implementada nas salas de recursos, seja uma ferramenta essencial para a inclusão de alunos com deficiências e TGD, o papel do docente continua sendo fundamental. O professor deve utilizar essas ferramentas com habilidade e competência, adotando estratégias que gerem resultados concretos na aprendizagem dos alunos. A atualização constante dos educadores é uma necessidade para que estejam aptos a lidar com os desafios da educação inclusiva no ensino regular, atendendo às especificidades de cada aluno.

A abordagem sociointeracionista da aprendizagem, defendida por Margareth Diniz (2017), é uma teoria que oferece elementos cruciais para a inclusão, considerando que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e das trocas de experiências entre os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento de todos no contexto escolar.

Quadro 5. Concepção de aprendizagem interacionista e a inclusão escolar

Teoria	Sujeito	Papel do Professor	Desenvolvimento/ Aprendizagem	Avaliação
Behaviorismo	Produto do meio	Planeja os passos dos alunos.	Repetição e memorização, tem origem na experiência.	Não tolera erro.
Sociointeracionista	Ativo e que constrói	Diálogos entre professores e alunos.	Compreensão, reflexão e raciocínio logico.	Erros são tolerados como parte do processo.

Fonte: Diniz, 2017

Vygotsky (1896-1934) foi um dos principais representantes da concepção sociointeracionista, cuja teoria ressaltou o papel fundamental da linguagem e da interação social no processo de desenvolvimento cognitivo. Através da psicologia, Vygotsky enfatizou que todo conhecimento provém do contexto social, e que o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento ocorre por meio da interação com o outro, sendo mediado pela linguagem. Ele utilizou o método histórico-crítico, que propõe que o conhecimento é construído de maneira coletiva e contextual, influenciado pelo ambiente social e cultural.

Esse estudo se alinha à metodologia sociointeracionista, defendendo que, com o auxílio da tecnologia, é possível transformar a prática docente, criando um ambiente de ensino e aprendizagem dinâmicos para todos os alunos. A utilização de recursos tecnológicos pode ser uma ferramenta para potencializar a interação entre professor e aluno, estimulando a participação ativa de todos no processo educacional, proporcionando-lhes oportunidades para se envolverem na comunidade escolar.

Ao integrar a tecnologia na prática pedagógica, a sala de aula pode se tornar um espaço inclusivo, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de explorar suas capacidades e contribuir para a construção do conhecimento. Esse modelo de ensino, baseado na interação social e no uso de tecnologias, promove a liberdade de ação e participação dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de forma colaborativa e integrada ao ambiente educacional.

Quiz

Teste seus conhecimentos:

1. Qual é o principal objetivo da Declaração de Salamanca?

a) Criar escolas especiais separadas

b) Garantir a inclusão de todos os alunos em escolas regulares

c) Oferecer aulas online para alunos com deficiência

2. Qual é o maior desafio na formação de professores para a inclusão?

a) Falta de interesse dos docentes

b) Estrutura inadequada nas escolas

c) Currículos que não abordam diversidade

Confira o Gabarito

Metodologia

A pesquisa é baseada em uma revisão sistemática da literatura e em análises de documentos legais e relatórios institucionais sobre inclusão escolar no Brasil. Os dados foram organizados em categorias temáticas, como políticas públicas, formação docente e práticas inclusivas, com destaque para casos de sucesso e desafios identificados.

Resultados e Discussão

Resultados

Os dados sobre políticas públicas e avanços mostram que a inclusão escolar teve um aumento de 33,2% entre 2014 e 2018, de acordo com o INEP (2018). Este avanço reflete os esforços das políticas públicas para garantir maior acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi outro marco importante, pois contribuiu para melhorar o suporte oferecido a esses alunos, possibilitando um acompanhamento individualizado.

Em relação à formação docente, 65% dos professores indicaram sentir-se despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Este dado revela uma lacuna na formação dos educadores, que não se sentem capacitados para atender a alunos com diferentes perfis e necessidades, como aqueles com deficiências, reforçando a necessidade de programas de

formação continuada focados na diversidade e no atendimento a todos os alunos.

No que diz respeito ao uso de tecnologias, especialmente as assistivas, os recursos digitais e aplicativos demonstraram ser eficazes no apoio ao aprendizado de alunos com deficiência. No entanto, sua utilização ainda é limitada, principalmente devido à falta de capacitação dos professores. Sem o treinamento adequado, muitos educadores não conseguem integrar essas ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, o que impede que seus benefícios sejam plenamente aproveitados.

Discussão

Os dados indicam que, embora as políticas públicas tenham promovido avanços na inclusão escolar, ainda há barreiras estruturais e pedagógicas a serem superadas. A formação inicial e continuada dos professores precisa ser revista, incorporando conteúdos que preparem os docentes para trabalhar com os alunos. Além disso, é crucial garantir que as escolas contem com infraestrutura adequada e apoio técnico para a implementação de tecnologias inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre inclusão escolar e o ensino regular no que se refere à prática docente com alunos deficientes, apresentam desafios a serem superados. Embora haja um avanço nas políticas públicas, com a criação de portarias, diretrizes e

uma legislação que garante os direitos desse público e assegura o acesso à escola regular, a formação dos professores que atuam nas salas de aula continua a ser uma questão crucial. Muitos desses profissionais não estão preparados para implementar práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular é uma realidade, mas a simples presença física desses alunos nas salas de aula comuns não é suficiente. Para que essa inclusão seja eficaz, é necessário revisar antigos modelos educacionais e adotar uma abordagem que respeite as diferenças, valorize as necessidades individuais e desenvolva o potencial de cada aluno. A situação atual se limita à integração e socialização dos alunos com deficiência, sem que haja um desenvolvimento real de suas habilidades cognitivas e acadêmicas, que ocorre, devido à falta de preparo dos professores, que não receberam formação adequada para lidar com as diversidades presentes na sala de aula.

A reflexão sobre a necessidade de uma reestruturação na formação docente e nas práticas escolares é fundamental para a criação de uma escola inclusiva. Pesquisadores e estudiosos defendem que é essencial promover mudança nas metodologias utilizadas nas escolas, substituindo abordagens tradicionais por metodologias ativas que favoreçam a inclusão de todos. A tecnologia, nesse contexto, surge como uma ferramenta para apoiar as práticas pedagógicas, oferecendo recursos que possibilitam a adaptação do ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, o que se observa na prática é uma desorganização entre a teoria e a execução dessas políticas nas escolas. A legislação e os debates acadêmicos indicam a viabilidade de uma escola inclusiva, mas, na realidade, as ações nem sempre correspondem a essa proposta. Um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar é a falta de formação adequada dos professores que atuam com alunos deficientes nas salas de aula regulares. Portanto, a urgência de reestruturar os cursos de formação inicial e continuada dos docentes é evidente, com o objetivo de capacitar os profissionais para uma prática pedagógica efetiva e inclusiva.

A meta de oferecer uma escola de qualidade para todos os alunos, sem exceção, deve ser perseguida por todos os envolvidos no processo educacional. A escola deve se tornar um ambiente de aprendizado contínuo, tanto para os alunos quanto para os professores. A criação de espaços educativos interativos e dinâmicos, que incentivem a reflexão sobre as práticas pedagógicas, é essencial para garantir que a proposta de inclusão escolar seja efetiva e que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2003, n.24, p.53-65.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Apresentado por Ivan Valente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DINIZ, M. **Inclusão de Pessoas com deficiência e/ou necessidades especificas:** *avanços e desafios* ed. AUTENTICA, 2017.

FRANÇA. Marileide Gonçalves. **As Complexas Tramas da Inclusão Escolar:** O Trabalho do Professor de Educação Especial. Jundiaí, Paco Editorial 2016.

MANTOAN, T.E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto:** tecendo a inclusão escolar São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Serie caminhos da formação docente).

PIOVEZANI; ROSSETTO - **Pesquisa em Educação Especial:** referência, percursos e abordagens. Org. COSTAS, F.A, PAVAO, S.M, 1. Ed_ Curitiba Appris 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p.143/156, 2009. Available: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid S0104406020090001000010&lng=en&nrm=iso.

PNE. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

RODRIGUES, S.M. **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão:** situação de sala de aula. Org. Marcos A. Melo Franco e L. Bezerra Guerra – v.2 Paco Editorial. 1ª ed. Jundiaí SP 2018.

SANTOS. **Educação Especial e Inclusão: saberes, práticas e desafios.** Org. JUNIOR, J.C, FERREIRA, J.B, SOUSA, T.S, CARDOSO, L. 1ª ed. Curitiba PR Appris – 2017

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. **A Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão e as contribuições de Vygotsky,** 2009. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf

4
Avaliação Formativa e Aprendizagem Significativa

DOI: 10.51473/ed.al.ect4

Simone Paula de Arruda Floreano

Bárbara Aline Ferreira Assunção



INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto educacional desempenha um papel fundamental na compreensão e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, oferece uma oportunidade para os professores ajustarem suas abordagens pedagógicas, identificarem áreas de melhoria e promoverem o engajamento contínuo dos alunos. Nesse processo, o *feedback,* como uma ferramenta de comunicação entre aluno e professor, tem um impacto direto no aprimoramento das habilidades dos alunos, ao proporcionar orientações sobre seus progressos e áreas de desenvolvimento.

A aprendizagem significativa, por sua vez, está relacionada à forma como o conhecimento é assimilado e aplicado pelo aluno, sendo essencial para que o aprendizado se torne relevante e duradouro. Quando o feedback é bem estruturado e as avaliações são personalizadas, o aluno pode perceber a aprendizagem como um processo contínuo, onde seu ritmo é levado em consideração.

A prática de avaliações personalizadas, que consideram as diferenças individuais de cada aluno, facilita a adaptação do ensino, permitindo que o aluno se desenvolva de dentro de seu contexto. Neste capítulo, será discutido como essas abordagens podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos e para o aumento do envolvimento nas atividades propostas, evidenciando a importância de uma avaliação que favoreça a reflexão, autopercepção e aprimoramento do processo educacional.

MARCO TEÓRICO

Avaliação Formativa e o Papel do Professor

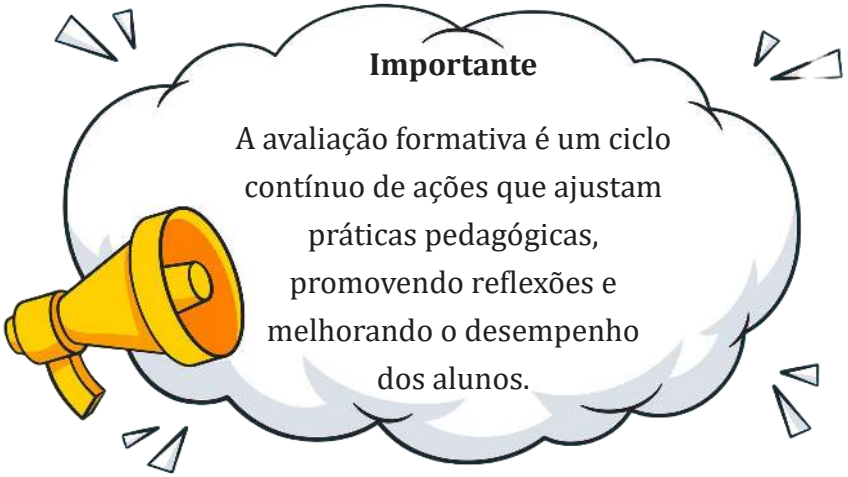
O papel do professor na sociedade moderna exige uma adaptação constante às mudanças, no que diz respeito às tecnologias e práticas pedagógicas. Ao longo do tempo, as ferramentas de ensino e avaliação mudaram, mas as práticas pedagógicas tradicionais predominam em salas de aula. As avaliações, por exemplo, são utilizadas de forma pontual e sem considerar o processo contínuo de aprendizagem do aluno, limitando seu potencial de aprimoramento.

A avaliação formativa surge como uma abordagem essencial para o desenvolvimento do aluno, pois permite que o processo de aprendizagem seja acompanhado (Melo et al., 2023). Em vez de se limitar a momentos pontuais, a avaliação formativa oferece um espaço para o feedback contínuo, que é crucial para que o aluno compreenda suas dificuldades e identifique estratégias para superá-las. Essa abordagem não se restringe ao conteúdo acadêmico, mas ao desenvolvimento de habilidades críticas e de autorregulação.

Com o uso de ferramentas digitais e estratégias personalizadas, a avaliação pode ser eficaz. A personalização da avaliação permite que o professor identifique as necessidades de cada aluno, oferecendo uma experiência de aprendizagem e relevante. Isso possibilita que os alunos se tornem conscientes de suas trajetórias de aprendizagem, promovendo a metacognição e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Além

disso, o *feedback* para ao progresso de cada aluno fortalece o seu engajamento, ao proporcionar uma aprendizagem conectada ao seu ritmo (Nascimento, 2023).

Portanto, a avaliação formativa, mediada por tecnologias digitais e estratégias personalizadas, oferece uma oportunidade para repensar a relação entre professor, aluno e conteúdo. Ao tornar o processo de aprendizagem integrado, ela favorece o desempenho e o engajamento dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI.



A Avaliação Escolar no Processo de Aprendizagem

A avaliação no contexto escolar desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. Ao adotar uma abordagem formativa e de aprendizagem significativa, a avaliação se

torna um meio de transformação no ensino, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos alunos. Essa perspectiva vai além de uma atribuição de notas, focando na melhoria do desempenho e no engajamento ativo dos estudantes ao longo de sua jornada educacional.

A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que envolve *feedback* e personalização para atender às necessidades individuais dos alunos. Quando realizada de maneira formativa, ela permite aos educadores acompanhar o progresso dos alunos, identificar áreas de dificuldade e ajustar o ensino de forma que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. O *feedback*, portanto, não se limita a apontar erros, mas serve como uma ferramenta de reflexão e aprimoramento. Esse processo contribui para a adaptação dos métodos de ensino, permitindo que os alunos reconheçam seus avanços e áreas que necessitam de atenção.

O uso de avaliações personalizadas possibilita que cada estudante receba suporte, considerando seu ritmo e estilo de aprendizagem. A avaliação formativa, nesse sentido, não se restringe a uma análise pontual, mas é um ciclo de ações que se retroalimentam, promovendo ajustes no ensino e ajudando os alunos a se apropriarem dos conhecimentos. Além disso, o envolvimento dos alunos no processo avaliativo, por meio de autoavaliações e reflexões sobre seu aprendizado, aumenta a responsabilidade e o engajamento com seu desenvolvimento.

Em relação à avaliação diagnóstica, ela desempenha um papel fundamental no início do processo de aprendizagem, permitindo identificar as dificuldades iniciais e as lacunas de conhecimento. Essa avaliação inicial contribui para a elaboração

de planos de intervenção direcionados, ajustando o percurso educacional às necessidades dos alunos. Já a avaliação somativa, realizada ao final de um período letivo, serve como um momento de verificação do aprendizado alcançado, oferecendo uma visão do desempenho global do aluno, o que pode orientar futuras práticas pedagógicas.

Portanto, a combinação de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, todas com um foco na personalização e no feedback constante, cria um ambiente de aprendizagem centrado no aluno. Esse processo permite envolver os estudantes na construção de seu conhecimento, tornando a avaliação uma prática essencial para o aprimoramento contínuo do ensino e o engajamento dos alunos no processo educacional.

Como já discutido, é essencial que o professor tenha clareza ao aplicar os critérios de avaliação que critérios funcionam como um código ético, direcionando o desenvolvimento da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o docente deve analisar as variáveis presentes no contexto educacional e estar ciente de que, dentro de cada conteúdo, há elementos que se deseja ensinar e avaliar. Dessa maneira, torna-se imprescindível estabelecer uma relação entre os conteúdos a serem ensinados, os objetivos do ensino, a sistematização dos conteúdos e os instrumentos e critérios de avaliação a serem utilizados. É necessário ter clareza sobre os objetivos e a metodologia a ser aplicada, além de definir critérios de avaliação pertinentes e coerentes com o conteúdo determinado.

Apesar de abordagens inovadoras sobre avaliação, persistem desafios a serem enfrentados, no que diz respeito à relação professor-aluno, que precisa ir além de uma interação e se

tornar uma prática reflexiva, sendo essencial, pois a relação entre esses dois fatores impacta o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como uma ação-reflexão-ação, que se realiza em um espaço dialógico entre o professor e o aluno, visando a construção de um conhecimento enriquecido.

Outro desafio é o respeito ao tempo. Muitos professores consideram o tempo uma barreira ao processo pedagógico, mas a gestão adequada do tempo pode favorecer a autonomia dos alunos, essencial para o seu desenvolvimento. A administração do tempo, quando bem estruturada, resulta em aulas eficazes, com início, desenvolvimento e encerramento bem definidos. Essa organização contribui para a reflexão do professor sobre sua prática, sendo o registro uma ferramenta importante nesse processo, permitindo ao docente refletir sobre as suas escolhas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos, além de ser uma forma de registrar as experiências e emoções durante o ensino.

Apesar da crescente discussão sobre novas abordagens para a avaliação, existem professores que se sentem inseguros sobre como implementar essas práticas, quando se trata de integrar diferentes formas de avaliação no cotidiano. A avaliação continua sendo uma prática problemática, pois é discutida em discursos sem uma aplicação prática efetiva. Isso ocorre, em parte, devido à pressão do sistema educacional e à falta de clareza sobre o significado de uma avaliação libertadora.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação deve abranger as questões transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, educação sexual e saúde. A interdisciplinaridade, quando bem aplicada, pode ser uma estratégia importante para conectar os diversos saberes e aproximar

os alunos da realidade social, facilitando a construção de uma avaliação contextualizada. Os PCN indicam que a avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo ao professor ajustar suas práticas e estratégias para atender às necessidades dos alunos.

De acordo com a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil, a avaliação deve ser contínua, cumulativa e qualitativa, levando em consideração o desempenho do aluno ao longo do tempo, em vez de se concentrar em provas finais. A Lei também atribui aos professores a responsabilidade de zelar pela aprendizagem dos alunos, participar do planejamento pedagógico e implementar estratégias de recuperação para aqueles com dificuldades. Dessa forma, a avaliação é reconhecida como um elemento central do processo de ensino-aprendizagem, fundamental para o aprimoramento contínuo do ensino e para o sucesso dos alunos.

A avaliação contínua é essencial para acompanhar o processo educativo de forma dinâmica e integral. Conforme estabelece a LDB, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico, buscando identificar e corrigir deficiências no aprendizado, ao invés de rotular ou classificar os alunos. A avaliação deve ser vinculada à qualidade do ensino, conforme disposto no artigo 9º, inciso II, e precisa ser cumulativa, levando em consideração as competências já adquiridas pelos alunos (Melo et al., 2023).

No entanto, o papel do professor vai além de realizar uma simples avaliação. Ele deve estar atento ao desenvolvimento de seus alunos, se envolvendo no processo e oferecendo alternativas que permitam ao aluno alcançar o sucesso. O professor se torna um mediador, sempre atento ao que pode melhorar no processo de aprendizagem. Por isso, a avaliação na escola atual

deve considerar a vivência e os interesses dos alunos, estimulando-os a se posicionar de maneira reflexiva, crítica e participativa, com autonomia para interagir de forma satisfatória no processo de aprendizagem.

Porém, surge a dúvida: ao avaliar os alunos, o objetivo é diagnosticar problemas para solucioná-los ou classificá-los como bons ou maus? A avaliação classificatória, utilizada nas escolas, tende a hierarquizar e selecionar os alunos, favorecendo a repetência e a evasão escolar, pois não oferece espaço para os alunos expressarem suas opiniões. Já a avaliação diagnóstica, por outro lado, visa o crescimento e o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno, permitindo que o professor realize intervenções adequadas, favorecendo a aprendizagem.

A legislação e a literatura educacional precisam ser revistas para que os professores possam avaliar de forma consciente e eficiente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicam que a avaliação deve ser um reflexo da prática pedagógica, sempre em constante reconstrução e alinhada à proposta educativa. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo, que envolve o educador e o educando, ambos atuando de maneira ativa no desenvolvimento do conhecimento.

Entretanto, a realidade da escola pública no Brasil está distante da ideal. A escassez de vagas nas instituições públicas de ensino superior força os alunos a buscar opções privadas, muitas vezes se endividando para garantir um diploma. Isso revela a mercantilização da educação, com a concentração de matrículas em instituições privadas, enquanto a educação pública sofre com a falta de recursos e de qualidade. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é uma tentativa de

diagnosticar a qualidade do ensino no Brasil e implementar políticas públicas para melhorar o cenário educacional. No entanto, o ENEM tem mostrado que alunos têm dificuldades em atingir o máximo desempenho, evidenciando as lacunas no sistema educacional (Nascimento, 2023).

Além disso, a educação pública sofre com a baixa frequência escolar, a violência e a falta de engajamento familiar, resultando em um ensino de baixa qualidade. Muitos alunos não conseguem ingressar nas universidades públicas e acabam se matriculando em instituições privadas, o que representa um gasto financeiro. O Inep, ao analisar os dados de matrículas, revela que a maioria dos alunos ingressa em cursos de graduação em instituições privadas, evidenciando a disparidade no acesso à educação de qualidade.

Essa realidade faz com que a escola pública se torne uma ferramenta de seleção e exclusão social, onde a hierarquia e a competitividade são internalizadas pelos alunos. O sistema educacional, ao valorizar a classificação e a submissão, acaba reproduzindo as desigualdades sociais, preparando os alunos para uma sociedade em que a competitividade e a hierarquia são predominantes, tanto no ambiente de trabalho quanto no cotidiano.

De acordo com Mendonça e Silva (2015, 92), a escola se configura como uma "instituição que mais não faz do que selecionar os indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo assim, as estruturas sociais de classe". A avaliação na escola é um processo contínuo que envolve os professores, que são avaliados pelos estudantes, pelos responsáveis e pela gestão escolar, e estes, por sua vez, são avaliados pelos órgãos superiores do sistema educacional.

Os processos de avaliação padronizados não permitem que o aluno seja visto de forma integral, negando as desigualdades que permeiam o ser humano e limitando o acesso à escola daqueles que não se encaixam no padrão exigido. Bordieu aponta que os mecanismos sociais em vigor nas escolas e outras instituições educacionais atendem aos interesses da classe dominante, sendo essencial analisar como esses mecanismos de seleção contribuem para a perpetuação das estruturas de classe. Mendonça e Silva (2015) destacam a importância das necessidades básicas para o aprendizado dos alunos, observando que um aluno com um ambiente familiar favorável ao aprendizado, tende a apresentar melhores resultados em comparação a um aluno que enfrenta dificuldades alimentares e de moradia.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/1996 garantam a educação pública gratuita, a realidade do sistema educacional, no ensino superior, continua a evidenciar desigualdades. O Censo de Educação Superior 2016, divulgado pelo Inep, revela que, apesar da crise econômica, a maior parte dos ingressos no ensino superior ocorreu em instituições privadas (82,3%), com crescimento de 2,9% no número de novos alunos, enquanto as instituições públicas apresentaram queda de 0,9%.

Em relação à educação pública de qualidade, o Estado do Espírito Santo, através do Conselho Estadual de Educação e a Resolução 3.777/2014, delineia as responsabilidades do corpo educacional, incluindo a avaliação institucional e a matrícula escolar. A Lei 8069/1990 assegura que a matrícula de crianças é obrigatória, com a possibilidade de punição para os responsáveis que não garantirem a frequência escolar.

Propõe-se a avaliação formativa como uma ferramenta

para acompanhar e apoiar o desenvolvimento dos alunos, enfatizando seu papel em ajudar o aluno a aprender. Entretanto, muitos alunos permanecem matriculados por obrigação legal ou por benefícios atrelados à matrícula, mas sem comprometimento com a educação, o que resulta em absenteísmo.

O cenário atual da educação pública, com suas defasagens e problemas estruturais, é agravado por políticas públicas que, embora se proponham a garantir a qualidade do ensino, reforçam desigualdades e a exclusão de uma parte da população estudantil. O sistema de avaliação vigente, centrado em exames e provas, não reflete a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a avaliação educacional se utiliza de provas escritas, como uma forma de testagem, limitando o processo de aprendizagem a uma avaliação pontual e superficial, sem considerar a diversidade e as reais necessidades de cada aluno. A mudança necessária na avaliação escolar deve visar uma abordagem qualificada, que priorize o desenvolvimento integral dos alunos, ao invés de medir o quanto aprenderam, promovendo uma educação inclusiva.

Quiz

Teste seus conhecimentos:

1. A avaliação formativa se caracteriza:
a) Atribuir notas finais aos alunos.
b) Promover ajustes no ensino e aprendizagem.
c) Aplicar provas padronizadas.
d) Realizar classificações hierárquicas entre os alunos.

2. Qual é o papel do feedback na avaliação formativa?
a) Classificar os alunos conforme desempenho.
b) Fornecer orientação para melhorias.
c) Substituir os exames finais.
d) Impor resultados definitivos.

Confira o Gabarito



METODOLOGIA

Este capítulo baseia-se em uma revisão bibliográfica acerca à avaliação formativa e à aprendizagem significativa. As fontes consultadas incluem artigos acadêmicos, livros especializados e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei 9394/96, que embasam as diretrizes educacionais no Brasil. A metodologia adotada permitiu a análise de diferentes abordagens sobre avaliação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

Os resultados indicam que alunos que recebem *feedback* contínuo demonstram maior engajamento e desempenho. O acompanhamento regular das atividades permite que os estudantes ajustem suas estratégias de aprendizado, resultando em uma participação ativa no processo educacional.

Em relação à personalização da aprendizagem, foi observado que a adaptação das avaliações às necessidades individuais dos alunos facilita um aprendizado significativo. Esse ajuste contribui para que os alunos se sintam motivados, promovendo um melhor entendimento e retenção do material.

No entanto, a implementação da avaliação formativa enfrenta desafios, como a resistência a métodos inovadores por parte de educadores e a pressão por resultados padronizados. Tais barreiras dificultam a adoção da avaliação formativa, que requer uma abordagem adaptativa.

Discussão

A avaliação formativa, mediada por estratégias personalizadas e tecnologias digitais, tem demonstrado eficácia no desenvolvimento de competências críticas e metacognitivas. No entanto, sua adoção ainda é limitada devido a lacunas no sistema educacional, como a falta de formação para professores e a infraestrutura inadequada em muitas escolas. A prática reflexiva

entre educadores e a gestão eficiente do tempo são essenciais para superar esses desafios, tornando a avaliação uma ferramenta transformadora no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste capítulo reflete a complexidade e os desafios enfrentados pelo sistema educacional, no que se refere à avaliação da aprendizagem. A avaliação, ao invés de ser uma ferramenta para o real desenvolvimento do aluno, acaba se tornando um instrumento de seleção, que reforça desigualdades sociais e limita o acesso ao conhecimento de uma parcela significativa da população. A avaliação formativa, que busca compreender o processo de aprendizagem, se opõe aos modelos tradicionais que medem os resultados quantitativos sem considerar as dificuldades individuais.

O sistema de avaliação atual, baseado em provas e outras formas de testagem, acaba não revelando as reais dificuldades dos alunos, dificultando a construção de um aprendizado significativo. O modelo de educação pública, mesmo com as garantias legais de gratuidade e acesso universal, enfrenta desafios imensos, como a falta de infraestrutura, a desigualdade de condições entre os estudantes e a pressão por resultados imediatos e quantitativos, impostos por avaliações externas que não consideram as especificidades regionais ou contextos educacionais.

A crítica aos modelos de avaliação propostos pelo Banco Mundial, que priorizam a competitividade e a produtividade, aponta para uma visão tecnicista da educação, que desconsidera os aspectos sociais e humanos essenciais para uma aprendizagem

emancipadora. Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais e as práticas de avaliação se alinhem com as necessidades reais dos alunos, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem contínua e a superação das desigualdades sociais.

Portanto, a reflexão sobre a avaliação no contexto educacional deve ser ampliada, buscando alternativas que promovam o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas singularidades e o contexto em que está inserido. A educação pública, de qualidade e inclusiva, só será possível quando houver um compromisso real com a transformação do sistema avaliativo e com a valorização do aprendizado em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

MELO, C R G de; MELO, D G G de; MELO, B F R de; GONÇALO, F R B. A adaptação de instrumentos tecnológicos e o procedimento avaliativo na educação inclusiva. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1–8, 2023. DOI: 10.51473/ed.al.v3i1.692. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/432.

MENDONÇA, F, L,R e SILVA,N,H. **Formação Docente e Inclusão:** para uma nova metodologia. 1ª ed – Curitiba, Appris 2015.

NASCIMENTO, M I do. Os desafios do ensino médio na produção dissertativa argumentativa e enem: um olhar sobre a prática docente. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** Brasil, v. 1, n. 1, p. 1–5, 2023. DOI: 10.51473/ed.al.v3i1.596. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/412.

5
Integração Socioemocional e Desenvolvimento Integral na Educação Infantil

DOI: 10.51473/ed.al.ect5

Lidiane Melo dos Santos Freitas
Andréia de Araújo Januário Barleta
Lara Celeste Safatle



INTRODUÇÃO

A educação infantil deve ser compreendida dentro de um contexto socioeconômico e político, considerando as transformações que ocorrem na sociedade brasileira. A análise da educação precisa ser vinculada às políticas neoliberais, que buscam realizar ajustes estruturais com o objetivo de garantir a acumulação do capital. Este estudo se justifica, pois, a partir do final do século XX, a educação infantil passou a ser reconhecida como uma prioridade na agenda política global, incluindo o Brasil, com o estabelecimento de direitos que garantem proteção e educação para as crianças.

Desde então, a UNESCO tem repassado orientações aos países membros das Nações Unidas, aos países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse sentido, é necessário investigar se os direitos estabelecidos para a educação infantil favorecem o desenvolvimento humano e integral das crianças, ou se são direcionados para atender aos interesses do capital, contribuindo para a manutenção do sistema econômico global.

MARCO TEÓRICO

Políticas Educacionais para a Educação Infantil

A política educacional refere-se aos princípios e diretrizes que orientam as práticas e leis no campo da educação, assim como

as normas que regulam a operação dos sistemas educacionais. A educação, por sua vez, ocorre por meio de várias instituições e com diferentes finalidades. A análise das políticas educacionais busca entender as finalidades da educação, os objetivos sociais e individuais, os métodos de ensino, e os critérios de avaliação de seus resultados.

Pesquisas que visam informar políticas educacionais são conduzidas por instituições acadêmicas, envolvendo áreas como psicologia, economia, sociologia, desenvolvimento humano, e políticas públicas, além de departamentos de educação. Essas investigações abrangem diferentes níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e médio, a educação superior, a formação profissional e a educação de adultos.

Entre os temas debatidos no campo das políticas educacionais estão o tamanho das escolas e turmas, a escolha da escola, os métodos de ensino, o conteúdo curricular, as condições de trabalho dos professores e os investimentos necessários na infraestrutura escolar. Além disso, questões como a certificação e remuneração dos educadores fazem parte dos debates sobre a educação, afetando tanto o ensino básico quanto o superior.

Na educação infantil, um foco é garantir o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos socioemocionais, fundamentais para o aprendizado. As políticas voltadas para a educação infantil buscam garantir que os aspectos do desenvolvimento humano sejam estimulados, desde as primeiras etapas da vida, promovendo a igualdade de oportunidades.

Pesquisas sobre gênero na educação têm ganhado destaque, no que se refere a como os dados e as evidências podem influenciar a formulação de políticas para promover a igualdade.

Essas pesquisas ajudam a identificar padrões e tendências de gênero e orientam a distribuição de recursos e a implementação de intervenções que busquem corrigir desigualdades, tanto no ensino básico quanto no superior.

Em relação à educação infantil, a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, reconhece direitos fundamentais das crianças, mas a implementação desses direitos é desafiada pela falta de políticas públicas adequadas. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, foi um marco importante, pois lançou políticas globais para melhorar a educação, com foco em reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento.

Essas políticas, impulsionadas por organismos como o Banco Mundial, buscam implementar mudanças econômicas e educacionais que impactam o financiamento e a gestão dos sistemas de ensino. O foco tem sido a adaptação dos currículos, a avaliação do ensino e a formação de professores de acordo com os critérios do mercado, com a ideia de que o desenvolvimento educacional está atrelado à prosperidade econômica.

No entanto, questões como a desigualdade de acesso à educação persistem, com muitos países enfrentando desafios para garantir que todas as crianças, tenham acesso a uma educação de qualidade, sendo evidente em regiões como a África Subsaariana, em que a falta de infraestrutura dificultam a conclusão do ensino fundamental e médio. Esses desafios são refletidos em disparidades de gênero, com meninas fora da escola.

O Relatório Delors (1996) propôs uma abordagem integrada da educação, com foco no aprendizado ao longo da vida e no desenvolvimento de competência como aprender a aprender,

aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Essa abordagem foi influente nas políticas educacionais globais, em países em desenvolvimento, enfatizando a formação integral.

Apesar de avanços, os resultados em termos de acessibilidade e qualidade da educação permanecem insatisfatórios. O movimento "Educação para Todos" (EPT) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabeleceram metas para garantir a educação básica para todas as crianças, mas as desigualdades são grandes. O relatório de 2015 da UNESCO destacou a necessidade de um impulso político para alcançar esses objetivos, além das soluções técnicas, e apontou que a educação deve ser vista como uma ferramenta para a transformação social.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelas Nações Unidas, inclui o Objetivo 4, que busca garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Um dos focos dessa agenda é o desenvolvimento integral das crianças, na primeira infância, por meio de cuidados e educação pré-escolar, preparando-as para o ensino primário. A meta 4.2, portanto, busca assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação que favoreça seu desenvolvimento integral.

A implementação da Agenda 2030 exige esforços para monitorar e reduzir as desigualdades de gênero na educação, rastreando disparidades em contextos formais e informais de aprendizagem e assegurando que todos os grupos sociais, incluindo as populações vulneráveis, tenham acesso à educação de qualidade. A situação de crianças em contextos de crise, como conflitos armados, também tem sido uma preocupação constante, pois esses eventos impedem que crianças frequentem a escola ou tenham acesso a um ensino adequado.

Assim, as políticas educacionais devem considerar uma visão integrada e inclusiva da educação, que promova tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional das crianças, preparando-as para os desafios do futuro.

A qualidade do ensino em muitos países em desenvolvimento é insatisfatória. Mesmo após completarem o ensino fundamental, crianças não dominam habilidades básicas como leitura, escrita e matemática. Os currículos educacionais não definem metas claras e sobrecarregam os alunos com matérias que não atendem às suas necessidades de aprendizado. Além disso, esses currículos raramente consideram os aspectos culturais e regionais ou as condições de vida dos estudantes. Outro ponto importante é que os currículos perpetuam estereótipos de gênero, apresentando modelos masculinos e femininos distorcidos.

Os métodos de ensino estão desatualizados. A falta de ênfase em habilidades importantes, como trabalho em grupo, aprendizado independente, pensamento crítico, resolução de problemas, uso de novas tecnologias e ensino de habilidades para a vida, impede que os jovens adquiram o conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho. Esses desafios refletem a importância da alfabetização, que capacita os indivíduos, melhora sua participação na sociedade e contribui para a sustentabilidade do desenvolvimento. A alfabetização, entendida como uma habilidade de comunicação e interpretação num mundo digital e informativo, tem um papel crucial no progresso social e econômico.

Desde 1946, a UNESCO lidera os esforços globais para promover a alfabetização. A organização reconhece que a alfabetização ao longo da vida é parte do direito à educação, que

é um bem público fundamental. Contudo, críticos, como Rodrigues (2011), argumentam que a educação, na sua essência, tem sido moldada pelas necessidades do capital, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e políticas. Embora o modelo educacional do final do século XX visasse uma educação inclusiva voltada para a aceitação das diferenças, é necessário avançar na busca por uma sociedade igualitária.

A alfabetização para as mulheres, é um motor fundamental para a redução da pobreza e melhoria das condições de vida, como saúde e nutrição, e abre novas oportunidades no mercado de trabalho. A UNESCO enfatiza a importância da educação ao longo da vida e considera que a melhoria da alfabetização de adultos, em países em desenvolvimento, é essencial para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Apesar dos avanços, existem desafios. Cerca de 758 milhões de adultos no mundo, incluindo 115 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, não conseguem ler ou escrever uma única frase. As disparidades de gênero persistem, com as mulheres sendo afetadas pela exclusão educacional, representando 63% dos adultos com baixa capacidade de alfabetização. No entanto, há sinais de progresso: em 44% dos países, as mulheres têm acesso à educação e treinamento do que os homens (Grale III, 2015).

No Brasil, há uma desigualdade no acesso ao ensino superior, entre os jovens de classes sociais mais baixas. O modelo de educação profissional e técnica, como o PROEJA, busca integrar o ensino médio à educação técnica, preparando os jovens para o mercado de trabalho e promovendo o crescimento econômico inclusivo e sustentável.

A UNESCO, por meio de políticas públicas e suporte

técnico, contribui para melhorar a qualidade da educação em vários contextos, ajudando a reduzir as desigualdades educacionais e sociais. Um dos principais focos da organização é a educação na primeira infância, considerando-a como um dos melhores investimentos para promover o desenvolvimento humano e a igualdade social.

A educação infantil, longe de ser uma preparação para o ensino primário, é vista como uma etapa fundamental para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico das crianças provenientes de contextos desfavorecidos. Investir na educação infantil é uma maneira eficaz de combater as desigualdades educacionais e sociais, reduzindo, a longo prazo, os custos de programas corretivos e promovendo a coesão social e o bem-estar coletivo. Esse modelo educacional, que a UNESCO defende, é essencial para a construção de uma sociedade e capaz de enfrentar os desafios do futuro.

Desafios da Educação Infantil no Brasil

A educação infantil no Brasil abrange o atendimento em creches e pré-escolas, voltado para crianças até 6 anos de idade. Esta divisão foi definida pela LDB 9394/1996 e passou por mudanças com a implementação da Lei Federal nº 11.274, em 2006, que estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2013, a Lei 12.796 ampliou a educação básica e gratuita para crianças de 4 a 17 anos.

As ações voltadas à educação infantil no Brasil têm origens no final do século XIX, mas a expansão das creches e pré-escolas foi significativa na segunda metade do século XX. No início

do século XX, as poucas creches existentes eram iniciativas filantrópicas e assistenciais, voltadas para a saúde das crianças. A partir de 1942, com a Consolidação das Leis do Trabalho, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos de trabalhadoras foi estabelecida para as empresas. A educação pré-escolar começou a ser vista como complemento ao ensino fundamental, com surgimento de instituições tanto públicas quanto privadas.

Na década de 1970 e 1980, o governo federal, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Ministério da Educação (MEC), adotou medidas para expandir o atendimento, priorizando as crianças de famílias de baixa renda. A LBA firmou contratos com instituições comunitárias e municípios para atender crianças de 0 a 6 anos, mas a expansão resultou em serviços de qualidade limitada, voltados para mitigar os efeitos da pobreza. Organizações internacionais, como a UNESCO e o UNICEF, influenciaram a construção da educação infantil no país, resultando em tensões entre os setores de assistência social e educação.

O movimento social das décadas de 1970 e 1980, a luta das mulheres trabalhadoras nas grandes cidades, contribuiu para a consolidação do direito à educação infantil, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988. A Constituição garante a educação infantil como um direito social das crianças e das famílias, atribuindo ao Estado a responsabilidade de assegurar o atendimento em creches e pré-escolas. No entanto, esse direito não foi universalizado, em parte devido a mudanças nas leis trabalhistas.

No Brasil, a trajetória da educação infantil é marcada por esforços governamentais e não governamentais, refletindo mudanças nas políticas públicas e nas relações de poder e

trabalho. O Sistema Jurídico do Brasil, em sua transição da monarquia para a república, tratou a criança de diferentes formas, ora como um símbolo de esperança, ora como uma ameaça à ordem pública. Esse contexto influenciou as práticas educacionais e assistenciais para a infância.

A partir de 1989, com a assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança pela ONU, o Brasil passou a adotar políticas públicas focadas na garantia de direitos das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, substituiu o antigo Código de Menores e estabeleceu uma nova perspectiva de direitos, voltada à proteção e ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Nas décadas de 1990 e 2000, o Ministério da Educação intensificou o debate sobre a educação infantil, destacando a importância da integração entre o cuidar e o educar. O conceito de educação infantil foi redefinido, estabelecendo a creche para crianças até 3 anos e a pré-escola para aquelas entre 4 e 6 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, embora estabelecesse essas diretrizes, enfrentou dificuldades na implementação devido à falta de recursos financeiros.

A educação infantil no Brasil está estruturada dentro de um sistema educacional complexo, no qual a União, os estados e os municípios têm responsabilidades. A União coordena a política nacional e assegura a articulação entre os níveis de ensino, enquanto os municípios são responsáveis pela educação infantil. As creches e pré-escolas devem ser supervisionadas pelos sistemas educacionais locais, mas muitas instituições enfrentam dificuldades para integrar as funções de cuidado e educação.

Apesar das leis e diretrizes estabelecidas, a expansão da

educação infantil e a melhoria de sua qualidade enfrentam desafios financeiros. O financiamento da educação infantil compete com outras despesas educacionais, no contexto de municípios com receitas limitadas. O investimento federal, embora crescente, não tem sido suficiente para atender à demanda por serviços de educação infantil em todo o país. A partir de 2006, com a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, houve uma tentativa de ampliar o acesso, mas as metas de cobertura e qualidade não foram alcançadas.

Portanto, a educação infantil no Brasil tem evoluído ao longo do tempo, com avanços significativos, mas enfrenta desafios, no que diz respeito à qualidade do atendimento e à universalização do acesso. As políticas públicas têm se voltado para garantir a educação infantil como um direito de todas as crianças, mas os obstáculos financeiros e estruturais representam um desafio para sua implementação efetiva.

A resolução federal de 1999 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, criando a modalidade de formação normal para o nível secundário. Essa modalidade é destinada aos alunos que completaram os oito anos do Ensino Fundamental, sendo oferecida em instituições com uma estrutura pedagógica e administrativa própria. O curso deve durar no mínimo 3.200 horas, distribuídas ao longo de quatro anos letivos, mas o conteúdo curricular dessa formação é considerado vago (Tiriba; Flores, 2016).

No Brasil, a educação infantil, para crianças com menos de seis anos, é um direito constitucional, com o governo federal garantindo o acesso a programas educacionais na primeira

infância. Como resultado, quase todas as crianças brasileiras frequentam, pelo menos, um ano de educação pré-escolar (Freitas, 2008). A LDB de 1996 definiu a educação infantil como o primeiro estágio da educação básica, dividindo-a em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos), com o objetivo de oferecer serviços de assistência e educação (Brasil, 1996).

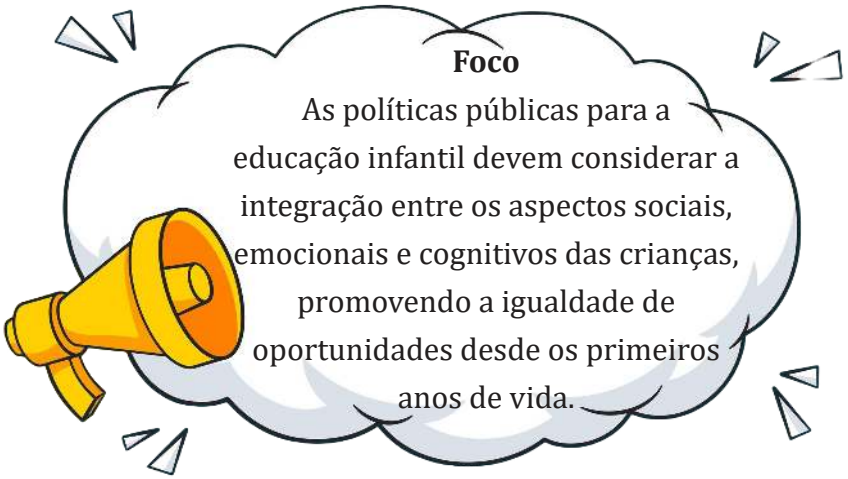
A legislação sobre a formação de professores no Brasil, entretanto, não contempla programas de treinamento pré-serviço para o ensino de crianças pequenas (Aguiar, 2007). Embora a responsabilidade pela educação infantil tenha sido delegada aos municípios, os estados se incumbem de regulamentar e supervisionar os serviços de educação infantil onde os municípios não implementaram seus sistemas. As creches atendem crianças de zero a três anos e são focadas em educação e cuidados em tempo integral. As pré-escolas atendem crianças de quatro a seis anos e fornecem uma educação introdutória, com funcionamento parcial, cinco dias por semana. Para atuar nessas instituições, os professores devem possuir pelo menos o ensino médio na modalidade magistério (Mcconnell-Farmer, 2012; Choi, 2006).

Nos últimos anos, as políticas públicas brasileiras foram "pró-criança", com a Constituição de 1988 garantindo às crianças o direito à educação desde o nascimento (Brasil, 1988). A legislação sobre o acesso à educação foi aprimorada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e emendas, como a de 2005, que reduziu a idade para o ingresso no Ensino Fundamental para seis anos (Brasil, 2005), e a Lei nº 2.796/2013, que tornou obrigatória a educação básica para crianças de 4 a 17 anos (Brasil, 2013).

Com a implementação dessa emenda, a matrícula na pré-escola tornou-se obrigatória para crianças de 4 anos, uma das idades de início mais jovens no mundo. A taxa de matrícula nas pré-escolas brasileiras subiu de menos de 50% há quinze anos para mais de 92% nos dias atuais. Essa expansão é um reflexo do empenho do Brasil em melhorar o acesso à educação infantil.

Enquanto isso, a visão educacional dos Estados Unidos sobre a educação infantil enfoca uma abordagem que enfatiza os aspectos sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento infantil. A ideia é preparar a criança para a escola e para a vida social, enquanto a educação infantil privilegia o cuidado infantil, com enfoque em aspectos como alfabetização (Choi, 2006).

O Brasil, embora tenha avançado na educação infantil nos últimos 30 anos, enfrenta desafios relacionados à desigualdade socioeconômica. As escolas privadas, por exemplo, oferecem uma preparação melhor para o ingresso em universidades públicas, perpetuando a exclusão social (Evans, 2012). Assim, apesar de o país ter implementado um programa educacional para a primeira infância, o sucesso acadêmico está relacionado ao status socioeconômico da família, refletindo a persistente divisão entre educação pública e privada.



Transformações Familiares e Desafios na Educação Infantil no Brasil

O conceito de infância no contexto atual está imerso em uma série de transformações sociais que refletem mudanças significativas na composição da família brasileira. O aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, entre as mães com filhos pequenos, ocorre a uma redução na taxa de natalidade e ao aumento de famílias monoparentais. Estes fenômenos estão relacionados às mudanças nos padrões de trabalho das mulheres brasileiras, evidenciadas por um aumento de 54% na sua participação na força de trabalho entre as décadas de 1980 e 1990. Em 2002, a participação das mulheres no mercado de trabalho superou a dos homens (2,5% contra 1,6%). Simultaneamente, a taxa de natalidade caiu de 6,3 filhos por mulher em 1960 para 2,3 em 2003, e a média de pessoas por domicílio

passou de 5,1 em 1970 para 3,6 em 2003. A quantidade de mulheres chefes de família aumentou, passando de 15% em 1980 para 29% em 2003, refletindo um crescimento considerável (Bruschini, 2007).

Essas mudanças, embora comuns em padrões internacionais, não foram acompanhadas por mecanismos adequados de apoio às famílias com crianças pequenas. A oferta de vagas em creches e pré-escolas, embora tenha aumentado, é insuficiente. Em 2003, 37,7% das crianças de 0 a 6 anos frequentavam uma instituição de educação infantil, e a probabilidade de acesso a esses serviços era influenciada pelo nível educacional dos pais. As famílias mais pobres, com a legislação que prioriza a educação infantil, continuam a ter menos acesso a essas vagas.

Além disso, as transformações familiares não se limitam a aspectos quantitativos, mas envolvem questões qualitativas. A estrutura tradicional da família nuclear, composta por pais e filhos, predomina, mas está cedendo espaço para formas heterogêneas. O aumento das separações, casamentos e a ascensão do número de pais solteiros indicam uma alteração na configuração familiar. A proporção de casais diminui enquanto aumentam os números de solteiros e pais separados (Cano, 2009).

Em relação à educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998, desempenhou um papel fundamental ao direcionar a organização do trabalho pedagógico nas escolas. O RCNEI visava integrar a educação com cuidados essenciais e brincadeiras no período de transição entre creches e pré-escolas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. A carta do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (Brasil, 1998) reiterava o

objetivo de garantir que as crianças crescessem como cidadãos, com seus direitos à infância reconhecidos e com acesso ampliado a conhecimentos sociais e culturais.

No entanto, o RCNEI foi seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), em 1998, que tiveram caráter mandatório. Essas diretrizes organizaram as propostas curriculares e estabeleceram modelos de cuidado e educação, buscando melhorar a qualidade da educação infantil e atender às demandas da sociedade. Em 2009, uma revisão das DCNEIs introduziu uma nova abordagem, focando em uma visão sociológica do desenvolvimento infantil. As crianças foram reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos constitucionais, com ênfase nas brincadeiras e interações como componentes essenciais do currículo. Esse foco na criança visava proporcionar acesso à cultura, ao conhecimento científico e à natureza, respeitando sua forma de situar-se no mundo.

A revisão também destacou a correlação entre o cuidar e o educar, elementos que se tornaram centrais nas políticas pedagógicas. As DCNEIs de 2009 influenciaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando uma concepção de criança como sujeito ativo que interage, brinca, aprende, experimenta e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (Marques, Pegoraro, Silva, 2019).

Nesse sentido, a UNESCO tem promovido a ideia de desenvolver habilidades e competências nas crianças para prepará-las para uma futura formação profissional, destacando a importância de garantir o sucesso escolar e reduzir a evasão escolar.

BNCC e a Educação Infantil

As políticas sociais e educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990 refletem a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na formulação de diretrizes voltadas para o combate à pobreza e a formação de indivíduos produtivos no contexto de uma sociedade capitalista. Esses objetivos foram pautados por interesses econômicos que alinham a educação às demandas de produção, como destacado no Relatório Delors (1999) que estabelece a educação como um instrumento essencial para que o indivíduo domine seu desenvolvimento e contribua para a sociedade de forma responsável, enfatizando a participação ativa e o progresso social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil, segue essa lógica ao normatizar prioridades como equidade e igualdade na educação. No entanto, Molina e Rodrigues (2020) criticam que a visão da BNCC sobre esses conceitos não considera as condições socioeconômicas que influenciam as capacidades de aprendizagem. Baseando-se em Bottomore (2001), os autores argumentam que a distribuição de resultados promovida pela BNCC não reflete uma igualdade material. Outro ponto de destaque no documento é a centralidade das competências gerais, definidas como aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Essas competências se alinham à noção de «saber-fazer» e «saber-ser" enfatizadas no Relatório Delors, que propõe a formação de trabalhadores com habilidades técnicas, sociais e comportamentais, moldando um perfil adequado às exigências do mercado contemporâneo.

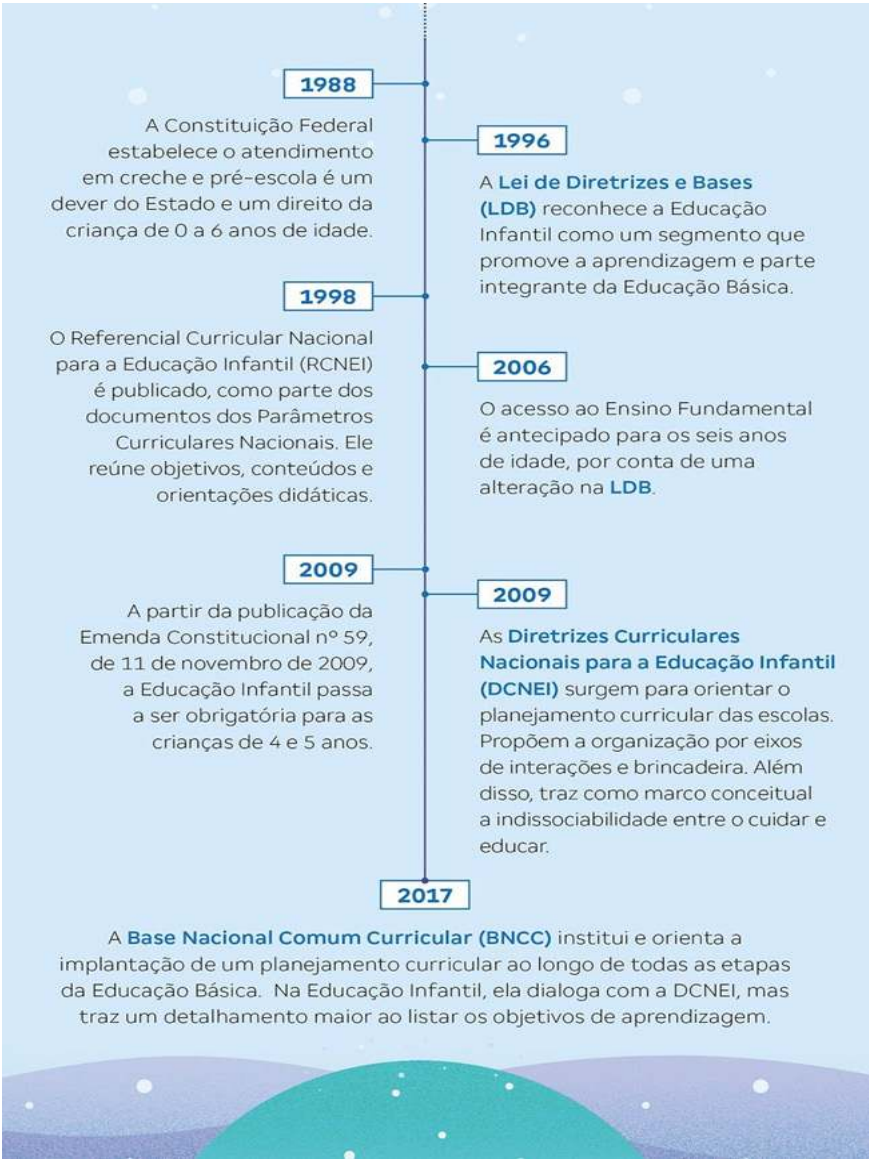
Na Educação Infantil, a BNCC apresenta um modelo orientado pela teoria do capital humano, em que o investimento na primeira infância é visto como uma estratégia eficaz para combater a pobreza e promover o desenvolvimento econômico. Essa abordagem prioriza a formação de crianças para se tornarem adultos produtivos, em detrimento da intencionalidade e sistematização do ensino. A ausência da palavra "ensino" na BNCC, segundo as autoras, compromete a transmissão de conhecimentos essenciais e favorece uma educação baseada em experiências utilitaristas e senso comum, em vez de promover a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) destacam que a BNCC utiliza indicadores alfanuméricos para controlar o aprendizado individual das crianças e o desempenho dos professores, reforçando uma visão empresarial da educação. Alterações no documento, como a substituição do campo de experiência "Escuta, fala, linguagem e pensamento" por "Oralidade e Escrita", geraram críticas, pois restringem a concepção de linguagem e aprendizagem, contrariando as DCNEIs (2009). Para autores como Pegoraro, Marques e Silva (2019), essa modificação representa um retrocesso na educação infantil, que passa a priorizar aspectos compensatórios e antecipar a escolarização.

Essas mudanças estruturais refletem uma desvalorização do ensino em favor de competências voltadas para o mercado. Saviani alerta que o lema "aprender a aprender", difundido na atualidade, enfraquece o papel do ensino sistemático e contribui para a precarização do aprendizado. Assim, a BNCC, ao adotar os pilares do Relatório Delors e priorizar competências utilitaristas, alinha-se aos interesses do sistema capitalista, enquanto

desconsidera aspectos fundamentais para a formação integral e a garantia de uma educação de qualidade.

Figura 1: Principais Marcos Legislativos da Educação Infantil no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quiz

Teste seus conhecimentos:

1. Qual o foco das políticas educacionais para a educação infantil no Brasil?
a) Preparar crianças para o ensino superior
b)Promover desenvolvimento integral, aspectos cognitivos e socioemocionais
c) Garantir apenas acesso às creches.
d) Priorizar a formação técnica desde cedo

2. Segundo o Relatório Delors, quais os quatro pilares da educação?
a) Aprender a competir, ensinar a ser, educar para o mercado e aprender a liderar
b) Aprender a fazer, aprender a ensinar, aprender a decidir e aprender a ser
c) Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos
d) Aprender a ensinar, aprender a competir, aprender a socializar e aprender a investir

Confira o Gabarito

METODOLOGIA

O estudo utilizou uma abordagem bibliográfica, com análise de fontes secundárias, incluindo artigos científicos, relatórios globais e legislações educacionais brasileiras. Essa metodologia permitiu identificar os avanços na integração socioemocional e no desenvolvimento integral na educação infanti.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

As políticas educacionais brasileiras têm mostrado progressos no reconhecimento da educação infantil como uma fase fundamental para o desenvolvimento das crianças. Esse reconhecimento tem levado à ampliação do foco das políticas voltadas para essa etapa, o que reflete um entendimento crescente sobre sua importância para a formação integral dos indivíduos.

Entretanto, desigualdades regionais e socioeconômicas ainda impactam o acesso e a qualidade da educação infantil. Essas desigualdades criam barreiras que dificultam a universalização do ensino, resultando em disparidades na oferta e na qualidade dos serviços educacionais oferecidos, especialmente em regiões carentes.

A integração socioemocional, embora reconhecida em algumas instâncias, não tem sido adequadamente incorporada na prática educativa. O foco tem sido maior nas competências cognitivas, deixando em segundo plano o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, que também são essenciais para o processo de aprendizagem.

Além disso, a infraestrutura insuficiente e a falta de formação para os docentes têm prejudicado a implementação das diretrizes estabelecidas pela LDB e o ECA. Essas dificuldades limitam a capacidade das escolas de oferecer uma educação que cumpra integralmente os objetivos previstos pelas legislações.

Discussão

Os dados apontam que a educação infantil no Brasil está em processo de transformação, com avanços significativos no reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento humano. Contudo, os desafios estruturais e as disparidades regionais são barreiras a serem superadas. A integração socioemocional é um elemento central para formar cidadãos resilientes.

Ademais, iniciativas globais como a Agenda 2030 da ONU oferecem diretrizes que o Brasil pode adotar para promover uma educação infantil inclusiva. Porém, é necessário um maior investimento em políticas públicas, capacitação de educadores e infraestrutura, a fim de garantir que as metas educacionais sejam alcançadas de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste capítulo destacam a relevância da sociologia da infância e das pesquisas em psicologia do desenvolvimento para compreender e promover a educação infantil como espaço legítimo para a vivência plena da infância. A concepção da infância como categoria social tem desafiado paradigmas tradicionais ao posicionar a criança como sujeito ativo, capaz de construir e recriar sua realidade por meio de interações e práticas sociais, reivindicando seu lugar no presente.

Essa perspectiva fortalece a legitimação das instituições de educação infantil como ambientes de socialização, produção cultural e compartilhamento de responsabilidades entre famílias

e educadores. No entanto, as implicações dessa visão vão além das práticas pedagógicas, influenciando políticas públicas e exigindo investimento público que atenda às necessidades das crianças e de suas famílias, promovendo uma abordagem integrada e universal.

Observa-se uma tensão entre as diretrizes internacionais e as políticas nacionais, ajustadas de maneira inadequada às realidades locais. Documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração de Jomtien revelaram discrepâncias no tratamento dado à infância em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Para os países em desenvolvimento, as recomendações de organizações internacionais têm enfatizado programas menos onerosos, administrados por comunidades e famílias, o que contrasta com os investimentos estruturados propostos para os países desenvolvidos. Essa abordagem, apoiada em uma visão utilitarista do combate à pobreza e no desenvolvimento integrado, tem contribuído para transformar a concepção de infância e de educação infantil, minando a responsabilidade social coletiva e ampliando desigualdades globais.

É imprescindível resistir a essas influências regressivas e reafirmar a educação infantil como espaço de vivência plena da infância, defendendo uma pedagogia que respeite as especificidades culturais e promova equidade. O desafio para o presente e o futuro está em assegurar que as crianças tenham acesso a uma educação que respeite seus direitos e valorize sua condição de sujeitos ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gabriela. **Primeira infância no Brasil:** visão geral e questões atuais. Haia: Fundação Bernard van Leer, 2007.

BARBOSA, I.G.; SILVEIRA, T.A.T.M.; SOARES, M.A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai 2019.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cad. Pesquisa.,** São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300003&lng=en&nrm=iso>.

CANO, Débora Staub et al. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 214-222, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200007&lng=en&nrm=iso>.

CHOI, S. Setor de Educação da UNESCO. **Divisão de Promoção da Educação Básica. 2006.** Relatório de revisão de políticas: atenção e educação infantil no brasil (N ° 13 - 2007). Recuperado do site do Setor de Educação da UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151271e.pdf

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

EVANS, David Kirkham. **Os programas de educação infantil trabalham para a geração mais importante do Brasil.** Washington, DC: Banco Mundial, 2012.

FREITAS, L.B.L. Concepções sobre nós e os cuidados e educação infantil brasileira: uma análise histórica e comparativa. **International Journal of Behavioral Development,** 32(2), 161-170, 2008.

MARQUES, C. Mara; PEGORARO, L.; SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan. /abr. 2019.

MCCONNELL-FARMER, Judith. Perspectivas em educação infantil: Belize, Brasil, México, El Salvador e Peru." **Fórum de Políticas Públicas 2012.1.** 2012. http://forumonpublicpolicy.com/vol2012.no1/archive/farmer.pdf.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista,** v. 27, n. 1, p. 40-67, 21 fev. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).** 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/.

PEGORARO, L.M.C; SILVA, E.T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. 2019. **Revista Linhas.** V.20. Ed 42. 255-280.

RCNEI. **Âmbitos considerados domínios ou campo de ação que dão visibilidade ao trabalho educativo do professor para propiciar experiências educativas às crianças.** v.1**,** 1998.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial,** v. 4, n. 1, p. 33-40, 2011.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil.** 2019.

UNESCO. **Guia de desenvolvimento de políticas para professores:** resumo (PDF). Paris: UNESCO, 2015. p. 14-

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação Revisão de Gênero:** Cumprindo Nossos Compromissos com a Igualdade de Gênero na Educação. Paris, UNESCO, 2017.

POSFÁCIO

Este livro proporciona uma compreensão da educação contemporânea como um espaço de práticas inovadoras. Ao longo dos capítulos, foram abordados temas relacionados à escola, aos métodos de ensino, à avaliação e ao papel dos sujeitos que compõem o ambiente educacional.

A obra busca servir como guia para a implementação de estratégias educacionais alinhadas às necessidades da sociedade. A integração das tecnologias, a promoção de práticas inclusivas e a valorização da diversidade foram temas centrais abordados.

A reflexão sobre o futuro da educação exige a capacidade de incorporar inovações, mantendo os valores da inclusão, igualdade e justiça social. Assim, é essencial que educadores e gestores explorem as possibilidades apresentadas por este livro e as apliquem conforme as realidades de seus contextos. A educação do futuro depende do compromisso de transformar a escola em um espaço de aprendizado, participação e transformação social.

Espera-se que as ideias discutidas ao longo da obra contribuam para que educadores, gestores e pesquisadores continuem promovendo uma educação capaz de preparar os alunos para os desafios futuros.

ORGANIZADORES



Reumally Nunes de Oliveira
Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (2019). Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Faculdades Monte Negro. Gaduação em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (2011). 2° licenciatura em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Amazonas_ PARFOR. Especialização em Língua Brasileira de Sinais, Curso Pós-Graduação em Ensino Estruturado no espectro Autismo. Atuou com gestor na E.E. Trabalha como professor da Faculdade Fasserra-Manaus.



Bárbara Aline Ferreira Assunção
Mestrado em Ciências da Educação pela Uninter Christian of American (UCA). Possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Tutoria em Educação a Distância pelo Instituto IBRA. Graduação em Jornalismo e Marketing pela Faculdade Católica Paulista (UCA). Editora-chefe da RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber e da EBPCA-Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, (São Paulo - SP), liderando projetos editoriais voltados para a disseminação do conhecimento científico e acadêmico. Pesquisadora científica sobre estudos mitológicos e arquetípicos.

AUTORES

Andréia de Araújo Januário Barleta
E-mail: andreiaajanuario@gmail.com

Bárbara Aline Ferreira Assunção
E-mail: a.ferreiraeduca@gmail.com

Claudia Silva Lima
E-mail: Claudia.s.lima@uepa.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0200114471934448
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-8345-7385

Daiane Cristina da Silva
FETAC, Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicologia Institucional e Clínica (Graduação)
E-mail: daianesilva00@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8518630470265076
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-8716-6116
Endereço: R. Alameda das Palmeiras n.622. Jardim Adriana.

Doraci Creuza da Silva
E-mail: dorinhacreuza@gmail.com

Fabiulla Crizelly Machado Barbosa
E-mail: fabiullacrizelly@hotmail.com

Grazielly Machado Barbosa
E-mail: GraziellyMachado20@gmail.com

Jessica Pereira Soares Leal
Unicesumar, psicopedagogia institucional (especialização). Unopar, pedagogia (graduação).
E-mail: jessica.s.leal@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9715998098616143
Orcid: https://orcid.org/0009-0002-6704-510X
Endereço: R. Projetada I, nº 570, Jd Belo Horizonte.

Lara Celeste Safatle
E-mail: lara16safatle@gmail.com

Lidiane Melo dos Santos Freitas
E-mail: profmalidianemelo@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5755412877907852

Reumally Nunes de Oliveira
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0430-5827

Simone Paula de Arruda Floreano
E-mail: simonepaulafloreano@gmail.com

GABARITO

Capítulo 1

1. Resposta correta: c
2. Resposta correta: a

Capítulo 2

1. Resposta correta: c
2. Resposta correta: c

Capítulo 3

1. Resposta correta: b
2. Resposta correta: c

Capítulo 4

1. Resposta correta: b
2. Resposta correta: b

Capítulo 5

1. Resposta correta: b
2. Resposta correta: c

Educação Contemporânea

Teorias e Inovações para o Futuro

Reumally Nunes de Oliveira
Bárbara Aline Ferreira Assunção
ORGANIZADORES



Editora