INOVAÇÃO, GESTÃO PÚBLICA E TECNOLOGIAS

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



BÁRBARA ALINE FERREIRA ASSUNÇÃO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
ORGANIZADORAS

Editora

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).

Edição
2025
EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz
https://editoraaluz.com.br

BÁRBARA ALINE FERREIRA ASSUNÇÃO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(Organizadoras)

INOVAÇÃO, GESTÃO PÚBLICA E TECNOLOGIAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Editora

© 2025 by EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica
Aluz Capa: Editora
Edição: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Design: Editora
Diagramação: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Revisão inicial: Organizadores
Revisão final: Editora

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP) de acordo com ISBN

Bárbara Aline Ferreira Assunção; Lívia Barbosa Pacheco Souza. Inovação, Gestão Pública e Tecnologias: Caminhos para uma Educação Transformadora

1ª ed. Vol. 1 – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, PDF (edição digital), 2025

Inclui bibliografia.

DOI: 10.51473/ed.al.igpt

ISBN: 978-65-

Índices para catálogo sistemático: gestão pública,educação, tecnologias

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:
1. Gestão Pública
2. Educação
3. Tecnologias

EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz
https://editoraaluz.com.br
editoraaluz@gmail.com

Todos os direitos reservados à EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz
Nossas edições seguem o Novo Acordo da Língua Portuguesa.

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: 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, Brasil. MTB 0091284/SP.
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

PREFÁCIO

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, impulsionada por avanços tecnológicos, mudanças nos modelos de gestão pública e novas demandas sociais e educacionais. Nesse contexto de intensas transições, torna-se necessário repensar a forma como compreendemos e praticamos a educação, sobretudo no serviço público, que tem papel central na promoção da equidade e da cidadania.

Este eBook é fruto de reflexões e investigações acadêmicas voltadas para os desafios contemporâneos da gestão pública e suas interfaces com a inovação e a tecnologia no campo educacional. Os capítulos que compõem esta obra abordam temas como a privatização na administração pública, o uso estratégico de tecnologias da informação nas prefeituras, os desafios da avaliação democrática da aprendizagem e as práticas inclusivas no ensino regular.

Mais do que apresentar diagnósticos, os autores propõem caminhos para uma educação transformadora, comprometida com a justiça social, a eficiência administrativa e a inclusão. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante para pesquisadores, gestores, educadores e formuladores de políticas públicas que desejam compreender os impactos das mudanças em curso e participar da construção de uma educação pública de qualidade.

Este livro é também uma aposta na força da colaboração acadêmica e na potência das ideias quando alinhadas ao compromisso com o bem comum. Agradecemos aos autores que integraram esta obra e às instituições que apoiaram sua realização.

Bárbara Aline Ferreira Assunção
Lívia Barbosa Pacheco Souza
(Organizadoras)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....9

CAPÍTULO 1 . A Privatização na Administração Pública: Implicações para a Educação Básica no Brasil.....10
Lívia Barbosa Pacheco Souza

CAPÍTULO 2 . A Importância das Células de Tecnologia da Informação na Gestão Pública Municipal.....19
Lívia Barbosa Pacheco Souza

CAPÍTULO 3 . A Avaliação da Aprendizagem na Escola Democrática e Participativa.....29
Bárbara Aline Ferreira Assunção

CAPÍTULO 4 . Prática Docente e Inclusão Escolar: Reflexões sobre Educação para Todos no Ensino Regular.....44
Francisco Xavier Gomes Pantoja

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta, nas últimas décadas, um conjunto de desafios complexos, que se intensificam em meio às transformações políticas, econômicas e tecnológicas globais. Ao mesmo tempo em que cresce a demanda por uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com o mundo contemporâneo, observa-se o avanço de políticas de privatização, reformas administrativas e introdução acelerada de tecnologias no setor público.

Diante desse cenário, esta obra busca lançar luz sobre os múltiplos caminhos que se abrem — e se tensionam — no campo da educação, quando analisados sob a ótica da gestão pública e da inovação tecnológica. O objetivo é oferecer uma análise crítica e propositiva sobre como os modelos de gestão, as ferramentas tecnológicas e os princípios democráticos podem (ou não) contribuir para uma educação transformadora.

No Capítulo 1, Lívia Barbosa Pacheco Souza problematiza os impactos da privatização na administração pública brasileira, com especial atenção à educação básica. A autora discute como a lógica do mercado tem penetrado o setor educacional, analisando as consequências desse processo à luz das teorias administrativas e do contexto pandêmico recente.

No Capítulo 2, também de autoria de Lívia Barbosa Pacheco Souza, o foco se volta à importância das células de tecnologia da informação nas prefeituras. A análise destaca como a estruturação de núcleos estratégicos de TI pode aprimorar a gestão pública municipal, aumentar a transparência e promover uma cultura de inovação voltada ao serviço público.

O Capítulo 3, assinado por Bárbara Aline Ferreira Assunção, aborda a avaliação da aprendizagem sob a perspectiva de uma escola democrática e participativa. A autora discute os limites e as possibilidades dos modelos avaliativos atuais e propõe práticas mais humanizadas e coerentes com os princípios da gestão democrática e da qualidade educacional.

Por fim, no Capítulo 4, Francisco Xavier Gomes Pantoja reflete sobre a prática docente no contexto da inclusão escolar. A partir de uma análise histórica, legal e pedagógica, o autor destaca os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de uma educação para todos e as estratégias possíveis para tornar a escola um espaço inclusivo.

Este eBook se constitui, portanto, como uma obra que transita entre teoria e prática, entre gestão e pedagogia, entre tecnologia e humanização. Que as reflexões aqui reunidas inspirem ações transformadoras e colaborem para o fortalecimento de uma educação pública comprometida com o futuro.

CAPÍTULO 1
A Privatização na Administração Pública: Implicações para a Educação Básica no Brasil

Lívia Barbosa Pacheco Souza

1 INTRODUÇÃO

Diante da crise política e econômica, a privatização tem ganhado destaque como uma alternativa para a gestão de serviços públicos no Brasil. Em 2019, o governo federal, por meio da Resolução nº 73, estabeleceu o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), visando promover Parcerias Público-Privadas (PPPs) como modelo de gestão híbrida em diversos setores, incluindo a educação infantil. Esse movimento busca transferir à iniciativa privada a administração de unidades educacionais, seja por meio de PPPs ou parcerias com Organizações Sociais (OS).

Neste contexto, surge a questão central deste estudo: o que a privatização na administração pública implica para a sociedade brasileira? Privatizar a administração pública envolve a substituição de bens, funções ou mecanismos de direito público por alternativas privadas, transformando a gestão pública em gestão privada.

Este estudo justifica-se pela relevância do tema no campo da administração pública, visando esclarecer os impactos da privatização na sociedade e servir como base para futuras pesquisas sobre o assunto.

1.1 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com método descritivo, visando compreender e interpretar as implicações da privatização na administração pública, no contexto da educação infantil. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa busca analisar e interpretar aspectos dos fenômenos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises detalhadas sobre investigações, atitudes e tendências.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, que, conforme Marconi e Lakatos (2010), é uma análise crítica de fontes publicadas sobre um tópico específico. Essa abordagem permite ao pesquisador entrar em

contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, auxiliando na análise e interpretação dos dados.

A análise das obras selecionadas seguiu as etapas propostas por Marconi e Lakatos (2010): escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação e localização das fontes, compilação, fichamento, análise e interpretação, e redação.

Esta metodologia visa proporcionar uma compreensão do tema, contribuindo para o debate sobre os impactos da privatização na administração pública e servindo como base para futuras pesquisas na área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A Administração Pública, enquanto campo de estudo e prática, tem evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças nas necessidades sociais, políticas e econômicas. Essa evolução pode ser compreendida por meio de três principais correntes teóricas: a Teoria Clássica da Administração Pública, a Nova Gestão Pública e a Teoria Pós-moderna da Administração Pública.

A Teoria Clássica da Administração Pública é associada a Woodrow Wilson e Max Weber. Wilson, em seu artigo seminal "O Estudo da Administração" (1887), defendeu a ideia de que a administração pública deveria ser tratada como uma ciência, separada da política, e baseada em princípios racionais. Ele enfatizou a importância da profissionalização, da imparcialidade e da eficiência na gestão pública. Por sua vez, Max Weber concebeu a burocracia como a forma mais eficiente de administração dentro do tipo de dominação racional-legal, caracterizando-se pela hierarquia, regras impessoais e especialização técnica (Cavalcante e Oliveira, 2024).

A Nova Gestão Pública emergiu como resposta às limitações percebidas na burocracia tradicional. Christopher Hood, em 1991, cunhou o termo "New Public Management" (NPM), propondo a adoção de práticas do setor privado na administração pública para aumentar a eficiência, reduzir custos e melhorar a qualidade dos serviços. A NGP enfatiza a descentralização, a avaliação de desempenho, a competitividade e a orientação para resultados. No entanto, críticos argumentam que a NGP pode despolitizar a administração pública, enfraquecendo os valores democráticos e sociais em favor de uma lógica mercadológica (Almeida Fontenele, 2021).

A Teoria Pós-moderna da Administração Pública surge como uma crítica às abordagens anteriores, questionando as narrativas dominantes e propondo uma visão pluralista da administração pública. Ela enfatiza a diversidade e a incerteza, reconhecendo a multiplicidade de atores e interesses na gestão pública. Essa perspectiva busca integrar valores democráticos, participação cidadã e responsabilidade

social na administração pública, promovendo uma abordagem mais reflexiva.

2.2 A ESTRUTURA DA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

A Administração Pública no Brasil é composta por um conjunto de órgãos e entidades responsáveis pela execução das funções estatais, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Este decreto define a organização da Administração Federal, estabelecendo diretrizes para a Reforma Administrativa e outras providências. A Administração Pública é dividida em Administração Direta e Administração Indireta, cada uma com características e funções específicas.

A Administração Direta é constituída pelos serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos Ministérios. Ela abrange os órgãos que fazem parte da estrutura central do Estado, como os Ministérios, Secretarias e outros órgãos subordinados ao Presidente da República. Esses órgãos são responsáveis pela formulação e execução das políticas públicas, atuando de forma centralizada e direta na administração dos assuntos públicos (Barbosa, 2025).

Por outro lado, a Administração Indireta é composta por entidades dotadas de personalidade jurídica própria, vinculadas à Administração Direta, mas com autonomia administrativa e financeira. De acordo com o artigo 4º do Decreto-Lei nº 200/1967, a Administração Indireta inclui as seguintes categorias de entidades: autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações públicas. Essas entidades foram criadas para desempenhar atividades que exigem maior flexibilidade e especialização, permitindo uma gestão descentralizada de determinadas funções estatais.

As autarquias são serviços autônomos criados por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública que requeiram gestão descentralizada. As empresas públicas são entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivo da União, criadas para a exploração de atividade econômica que o Governo seja levado a exercer por força de contingência ou conveniência administrativa. As sociedades de economia mista são entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado, criadas por lei para a exploração de atividade econômica, sob a forma de sociedade anônima, cujas ações com direito a voto pertençam em sua maioria à União ou a entidade da Administração Indireta. As fundações públicas são entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criadas em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da

União e de outras fontes.

Essas entidades da Administração Indireta são fundadas sob lei formalizadas com estatutos. Elas respondem à supervisão ministerial e são incluídas como órgãos de administração indireta, sendo definidas como entidades legais de domínio privado. No entanto, a natureza pública ou privada dessas entidades é um tema de debate, pois, embora possuam personalidade jurídica de direito privado, desempenham funções de interesse público e estão sujeitas a normas e controles estabelecidos pelo Estado (Cavalcante e Oliveira, 2024).

As sociedades de economia mista, por exemplo, são entidades que combinam capital público e privado, sendo direcionadas para o desenvolvimento de atividades econômicas ou serviços de interesse coletivo identificados pelo Estado. Elas seguem normas da sociedade mercantil, com adaptações legais autorizando sua formação. A maioria das ações segue os direitos de voto típicos das empresas e pertence à União ou ao órgão da Administração Indireta. Seus ativos podem ser hipotecados, ao contrário de outros órgãos da Administração Pública. Elas estão sujeitas ao mesmo regime tributário e às normas de falência aplicáveis às empresas privadas.

Essa estrutura organizacional visa proporcionar maior eficiência e flexibilidade na gestão pública, permitindo que o Estado atenda de forma mais eficaz às necessidades da sociedade. No entanto, a coexistência entre a Administração Direta e Indireta também levanta questões sobre a transparência, o controle social e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos, aspectos que continuam sendo objeto de discussão e aprimoramento no âmbito da administração pública brasileira.

2.3 A ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O neoliberalismo emergiu após a Segunda Guerra Mundial como uma reação ao Estado interventor e ao modelo de bem-estar social. Friedrich Hayek, em sua obra *O Caminho da Servidão* (1944), argumentou que a intervenção estatal na economia ameaçava a liberdade individual e conduzia ao totalitarismo. No entanto, as ideias neoliberais não ganharam força imediata após a guerra, pois o modelo de desenvolvimento capitalista dos Estados Unidos, baseado no fordismo, proporcionou crescimento e proteção social por pelo menos duas décadas e meia.

A partir do final da década de 1960 e início de 1970, o modelo fordista entrou em declínio. Ricardo Antunes (2005) identificou vários fatores que contribuíram para esse esgotamento: queda da taxa de lucro devido ao aumento dos salários conquistados pelos trabalhadores pós-1945 e pelas lutas da década de 1960; esgotamento do modelo de acumulação de produção devido à retração do consumo e ao início do desemprego estrutural; ascensão da esfera financeira em detrimento da esfera produtiva; concentração de capitais por meio de fusões de

empresas monopolistas e oligopolistas; e aumento das privatizações.

O Brasil, por sua vez, passou por uma série de mudanças econômicas e sociais orientadas pela lógica neoliberal, apesar de alguns se negarem a adotar esse rótulo. O processo iniciou-se no governo Collor, continuou com Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Lula. Durante o governo Collor, duas medidas foram implementadas: o programa de privatização e a alteração da estratégia de comércio exterior, com a liberação das importações. O programa de privatização foi ampliado a partir de 1995, com a decisão de acabar com monopólios do setor público na área de infraestrutura. Embora tenha desempenhado um papel importante na sustentação do Plano Real, atraindo investimentos estrangeiros e ajudando a financiar déficits em conta corrente, também resultou na desnacionalização do parque industrial brasileiro (Barbosa, 2025).

A era Collor, interrompida pelo impeachment, foi a primeira experiência neoliberal no Brasil, e coube a Fernando Henrique Cardoso dar continuidade ao legado deixado por Collor. FHC revogou medidas que favoreciam os capitais nacionais em detrimento dos estrangeiros, privatizou a produção estatal e alterou o relacionamento entre os modos de produção. Com isso, o Estado deixou de ser um "Estado-empresário", que procurava impulsionar o desenvolvimento econômico definindo onde os fatores de produção deveriam ser alocados, para se tornar um "Estado regulador e fiscal", focado na busca por eficiência e produtividade.

A inflação brasileira era inercial, sendo alimentada pela inflação passada. Além disso, o déficit público foi identificado como uma causa fundamental do processo inflacionário, sendo necessário equilibrar as contas do governo para combatê-la. No entanto, a explicação da inflação não pode ser atribuída apenas ao déficit público, pois mesmo após sua redução, a inflação permaneceu elevada. (Moura, 2024).

A partir de então, os processos de integração passiva da economia brasileira, flexibilização, desregulamentação e privatizações seguiram. As políticas sociais passaram a seguir as orientações do Banco Mundial, priorizando a focalização em vez da universalização. Lula herdou o modelo político e econômico de FHC e fez poucas modificações. As políticas sociais, o Bolsa Família, continuaram na mesma lógica, servindo como instrumento de controle das classes sociais mais frágeis.

2.4 A DINÂMICA DA TERCEIRIZAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A terceirização na administração pública brasileira é um tema que envolve aspectos jurídicos, administrativos e econômicos, sendo fundamental para compreender a gestão pública contemporânea. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 2º, define o empregador como a empresa que assume os riscos da atividade econômica, admitindo, assalariando e dirigindo a prestação

pessoal de serviços. A Lei nº 6.019/74 regulamenta a terceirização, estabelecendo diretrizes para a contratação de empresas especializadas na prestação de serviços temporários, visando atender a necessidades transitórias de pessoal.

Na administração pública, a terceirização ganhou relevância a partir da década de 1980, quando se buscou reduzir o tamanho da máquina administrativa e aumentar a eficiência dos serviços prestados. Segundo Di Pietro (2008), essa estratégia visava quebrar monopólios estatais, permitindo a colaboração de entidades privadas em atividades exclusivas do poder público. A justificativa para essa mudança, conforme Souto (2009), era a busca por economia, de recursos e de rendimento do capital empregado.

É importante distinguir a terceirização de outras formas de colaboração com o setor privado. A privatização envolve a transferência total de ativos ou atividades do Estado para a iniciativa privada, sem intervenção governamental posterior. Já a concessão é um contrato pelo qual o poder público delega a execução de um serviço público à iniciativa privada, mantendo a titularidade do serviço e o controle sobre sua qualidade. A concessão pode ser remunerada por tarifas pagas pelos usuários ou por contraprestações do poder público, conforme o tipo de concessão estabelecido (Cavalcante e Oliveira, 2024).

A parceria público-privada (PPP) é uma modalidade que combina características da concessão e da privatização. Nela, o poder público e a iniciativa privada compartilham responsabilidades e riscos na execução de projetos de interesse público. As PPPs podem ser classificadas em concessão patrocinada, quando há remuneração tanto por tarifas quanto por contraprestação pública, e concessão administrativa, quando a remuneração provém do poder público (Peroni; Scheiber, 2017).

Em todas essas modalidades, a administração pública deve observar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, conforme estabelecido no artigo 37 da Constituição Federal. A contratação de serviços privados deve ser precedida de processo licitatório, garantindo a transparência e a competitividade. Além disso, é responsabilidade do poder público fiscalizar a execução dos contratos, assegurando o cumprimento das obrigações contratuais e a qualidade dos serviços prestados.

Assim, a terceirização na administração pública é uma ferramenta estratégica para otimizar a gestão dos serviços públicos, permitindo que o Estado se concentre em suas funções essenciais. No entanto, é crucial que essa prática seja acompanhada de mecanismos de controle e fiscalização, para que os objetivos de eficiência e qualidade sejam alcançados.

2.5 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

O Estado Democrático de Direito exige o estabelecimento de um paradigma para a interpretação da Constituição, adotando uma visão contextualizada que considera as transformações sociais e políticas. A crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 no Brasil evidenciou a fragilidade do Estado em conduzir políticas públicas eficazes, no setor educacional. A desorganização institucional e a falta de uma coalizão majoritária no governo dificultaram a tomada de decisões ágeis e eficazes, refletindo na educação básica pública.

A transição para o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e remotas, tornou-se uma resposta emergencial à suspensão das aulas presenciais. No entanto, essa transição também expôs desigualdades preexistentes, uma vez que muitas escolas públicas careciam de infraestrutura tecnológica adequada e os alunos enfrentaram dificuldades de acesso a dispositivos e à internet. Além disso, a dependência de plataformas digitais privadas, como Google e Microsoft, para a realização das atividades pedagógicas, levantou preocupações sobre a mercantilização da educação e a transferência de responsabilidades estatais para empresas do setor privado (Moura, 2024).

O Programa Novos Caminhos, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019, visava expandir a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes por meio de parcerias com instituições privadas. Embora tenha sido apresentado como uma estratégia para ampliar o acesso à educação, o programa também representou um movimento em direção à privatização da oferta educacional, ao priorizar a colaboração com entidades privadas em detrimento da expansão e fortalecimento da rede pública de ensino.

Esse cenário reflete uma tendência de privatização da educação pública no Brasil, que se manifesta em três dimensões principais: a privatização da gestão educacional, a privatização do currículo e a privatização da oferta educacional. Essas mudanças têm implicações significativas para a qualidade e equidade da educação, pois podem levar à padronização do ensino, à desvalorização do trabalho docente e à exclusão de estudantes que não têm acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as modalidades de ensino remoto ou híbrido (Barbosa, 2025).

Portanto, é fundamental que o Estado reassuma seu papel central na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, resistindo às pressões privatistas que buscam transformar a educação em mercadoria. Isso requer investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas que promovam a inclusão digital, além de um compromisso com a democracia educacional e a autonomia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que diferentes formas de transferência de responsabilidades para o setor privado — como privatizações, concessões e parcerias público-privadas (PPPs) — podem comprometer o interesse público, quando não há uma supervisão eficaz ou uma regulação robusta. Embora tais modelos sejam apresentados como soluções para a eficiência administrativa e a melhoria das finanças públicas, eles resultam em redução da participação estatal em áreas essenciais, como saúde e educação, transferindo a gestão para interesses privados que nem sempre se alinham às necessidades da população.

Observou-se também que o setor público brasileiro ainda enfrenta desafios, como a falta de especialização, deficiência de planejamento e fragilidade nos processos de contratação. Embora os contratos de PPP tenham evoluído ao longo do tempo, permanecem necessárias melhorias nos mecanismos de fiscalização e na transparência dos processos, a fim de assegurar a qualidade dos serviços prestados.

No contexto da educação básica pública, a adoção de modelos de gestão privada, por meio de PPPs, tem sido crescente. Essas iniciativas visam redimensionar a gestão escolar, introduzindo mecanismos de competição baseados em resultados de proficiência dos estudantes. Entretanto, especialistas alertam para o risco de mercantilização da educação, onde a lógica do lucro pode prevalecer sobre o compromisso com a qualidade e a equidade educacional.

Portanto, é fundamental que o Estado mantenha um papel ativo na regulação e supervisão dessas parcerias, garantindo que os serviços públicos continuem a atender às necessidades da população de forma justa. A busca por eficiência não deve comprometer os princípios constitucionais da universalidade e da equidade no acesso aos serviços essenciais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula).** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALMEIDA FONTENELE, Maria Marly Teixeira. **A Influência dos Modelos Administrativos sobre os Valores Organizacionais:** Os Casos das Secretarias de Estado da Fazenda e do Planejamento e Gestão do Ceará. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal).

BARBOSA, Thomaz. **Introdução à administração pública no Brasil.** Senac São Paulo, 2025.

CAVALCANTE, Ailton Ferreira; DE OLIVEIRA, Valdivino José. A burocracia

moderna: análise comparativa das teorias clássicas e o papel do estado guardião na preservação democrática. **Revista Políticas Públicas & Cidades,** v. 13, n. 2, p. e1178-e1178, 2024.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo.** 18. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. **Metodologia do trabalho científico.** 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MOURA, Aline Gonçalves de. **Neoliberalismo na Educação:** uma análise do ensino híbrido. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas

PERONI, V.; SCHEIBER, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola.** v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez, 2017

SOUTO, R. R. O. **Gestão Pública Municipal:** uso racional do erário objetivando a maximização dos resultados das políticas públicas implementadas. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../8867.pdf

CAPÍTULO 2
A Importância das Células de Tecnologia da Informação na Gestão Pública Municipal

Lívia Barbosa Pacheco Souza

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivenciado transformações, impactando tanto os cidadãos quanto os setores governamentais. Esse cenário exige a adoção de modelos de gestão pública que integrem tecnologias avançadas, visando à eficiência e à transparência. A gestão do conhecimento emerge como uma estratégia essencial nesse contexto, permitindo que as administrações públicas se adaptem às rápidas mudanças tecnológicas e atendam de forma eficaz às demandas da sociedade.

A tecnologia da informação (TI) desempenha um papel crucial na modernização da gestão pública, proporcionando agilidade, redução de custos e melhoria na qualidade dos serviços prestados. A implementação de sistemas integrados e a utilização de ferramentas digitais facilitam o acesso à informação, promovem a participação cidadã e fortalecem o controle social. Além disso, a adoção de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, tem potencial para transformar a forma como os serviços públicos são oferecidos, tornando-os mais eficientes.

Neste contexto, este capítulo busca analisar a importância da integração das células de tecnologia da informação nas diversas áreas das prefeituras, com o objetivo de aprimorar a prestação de serviços à sociedade. Pretende-se: Contextualizar os serviços públicos no cenário atual; apresentar exemplos de informatização dos serviços públicos; elucidar aspectos sobre a gestão tecnológica nas prefeituras.

A questão central que orienta este estudo é: qual a importância das células de tecnologia da informação nas diversas áreas das prefeituras? A administração pública necessita aproveitar as oportunidades proporcionadas pelos avanços tecnológicos, sendo imprescindível que os gestores públicos disponham de informações gerenciais adequadas, viabilizando a gestão dos processos internos e externos. A gestão municipal deve estar alinhada com sistemas de tecnologia da informação para uma melhor tomada de decisão e gestão dos relacionamentos com os cidadãos, contemplando as relações entre as pessoas.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos científicos e sites especializados sobre o tema em estudo.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA POR MEIO DO GOVERNO ELETRÔNICO

A ideia de governo eletrônico está associada ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no setor público, visando à modernização da administração pública e à melhoria da eficiência dos processos operacionais e administrativos dos governos).

Diversos fatores impulsionaram a adoção das TICs pelos governos em seus processos internos e na melhoria dos serviços públicos prestados à sociedade. Destaca-se o uso intensivo das TICs por cidadãos, empresas privadas e organizações não governamentais, o que pressiona o setor público a acompanhar essa evolução tecnológica (Diniz, 2017).

A expressão "governo eletrônico" ou "e-gov" começou a ser utilizada após a disseminação e consolidação da ideia de comércio eletrônico na segunda metade da década de 1990. No Brasil, as iniciativas de reforma e modernização do setor público intensificaram-se como resposta ao esgotamento do modelo de gestão burocrática e à necessidade de adaptação às realidades sociais e tecnológicas (Sasso, Nais & Nascimento, 2025).

O governo eletrônico pode ser entendido como um conjunto de ações modernizadoras vinculadas à administração pública, que ganham visibilidade no final da década de 1990. Além de ser uma das principais formas de modernização do Estado, o governo eletrônico está apoiado em uma visão do uso das tecnologias para a prestação de serviços públicos, mudando a maneira pela qual o governo interage com o cidadão, empresas e outros governos (Kruse; Almeida, 2021).

Dessa forma, o governo eletrônico não deve ser restrito à simples automação de processos e disponibilização de serviços públicos online, mas sim à transformação da forma como o governo, por meio do uso das TICs, atinge seus objetivos e cumpre o papel do Estado.

2.1.1 A Validade Jurídica dos Documentos Eletrônicos no Brasil

No Brasil, a legislação tem evoluído para reconhecer e assegurar a validade jurídica dos documentos eletrônicos. A Lei nº 12.865, sancionada em 9 de outubro de 2013, representa um marco nesse processo ao regulamentar o uso de documentos

digitais no Sistema Financeiro Nacional. Conforme o artigo 23 da referida lei, os documentos digitalizados possuem o mesmo valor legal que os originais, desde que observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Monetário Nacional.

O parágrafo único do artigo 23 detalha que as normas mencionadas devem abranger procedimentos técnicos relacionados à produção, classificação, tramitação, uso, avaliação, arquivamento, reprodução e acesso ao documento digitalizado e ao documento original, no caso de documentos públicos, conforme os artigos 7º a 10 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991 (Ripoli, 2021).

Além disso, o artigo 64-B do Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, alterado pela Lei nº 12.865/2013, estabelece que atos, documentos e termos processuais podem ser natos digitais ou produzidos por meio de digitalização, conferindo-lhes o mesmo valor probante dos originais (Santos; Pinheiro, 2024).

Essas mudanças legislativas refletem o reconhecimento da importância da tecnologia da informação na modernização da administração pública e na garantia de segurança jurídica nos processos digitais. A adoção de documentos eletrônicos, quando realizada conforme as normas estabelecidas, promove maior eficiência, transparência e acessibilidade nos serviços públicos e privados.

2.1.2 Gestão de Conteúdo Empresarial e Processos de Negócio

A crescente digitalização das informações nas organizações impõe desafios na gestão de dados não estruturados. Estudos indicam que até 80% das informações corporativas estão em formatos não estruturados, como e-mails, documentos e imagens, dificultando o acesso e a organização eficiente desses dados. Sem sistemas adequados de gerenciamento de conteúdo, o tempo gasto na busca por documentos perdidos aumenta, impactando a produtividade e a tomada de decisões.

Para enfrentar esses desafios, as organizações têm adotado ferramentas como BPM (Business Process Management) e ECM (Enterprise Content Management). O BPM é uma abordagem disciplinada que visa identificar, desenhar, executar, documentar, medir, monitorar e melhorar processos de negócio, automatizados ou não, para alcançar resultados consistentes e alinhados com os objetivos estratégicos da organização. Essa metodologia permite otimizar processos, reduzir custos e melhorar a eficiência operacional (Paiva; Nunes; Maciel, 2021).

Por outro lado, o ECM refere-se a um conjunto de práticas, estratégias e tecnologias que facilitam a captura, o gerenciamento, o armazenamento e a distribuição de conteúdo e documentos dentro de uma organização. Seu objetivo principal é otimizar o fluxo de informações, garantindo que os dados certos estejam disponíveis para as pessoas certas, no momento certo (Sasso, Nais & Nascimento, 2025).

A integração eficaz de BPM e ECM permite que as organizações organizem e protejam seus conteúdos de maneira estratégica. Essa sinergia é fundamental para

a transformação digital bem-sucedida, proporcionando uma base sólida para a inovação, a colaboração e a competitividade no ambiente corporativo contemporâneo.

2.2 TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Desde a década de 1990, a administração pública tem buscado modernizar processos que não foram informatizados ou não alcançaram os resultados esperados, permanecendo descritos em manuais. O crescente acesso às redes informatizadas tem criado novas formas de comunicação, como comunidades virtuais e instrumentos de consulta constitucional, que contribuem para os sistemas de planejamento participativo. As tecnologias de comunicação aceleraram processos internos, tornando essencial que o governo estabeleça padrões adequados de comunicação na sociedade, adotando políticas múltiplas que orientem os processos de interação e troca de informações.

É possível formalizar políticas públicas em áreas como internet, publicidade, acesso à informação, atendimento ao cidadão, relacionamento com a imprensa, entre outras. Os avanços tecnológicos têm estimulado debates sobre a comunicação pública e as ações governamentais. Não basta que o Estado divulgue suas informações em um site; é necessário que também explique e preste contas do que está sendo divulgado. A população tem o direito de conhecer as contas públicas, mas enfrenta problemas como a falta de divulgação desse instrumento de controle social, dificuldade de compreensão das informações, que muitas vezes não estão em uma linguagem acessível, e a desatualização dos dados (Kruse; Almeida, 2021).

Diante desse cenário, a implantação de sistemas de gestão integrada torna-se crucial para promover a eficiência e celeridade dos processos internos, garantindo comunicação mais rápida entre os setores e maior transparência das informações públicas para a sociedade. Ferramentas como o Business Process Management (BPM) e o Enterprise Content Management (ECM) são fundamentais nesse processo.

O BPM é uma abordagem que visa melhorar os processos de negócios por meio da padronização e otimização dos fluxos de trabalho. Já o ECM é um conjunto de tecnologias que facilita a captura, armazenamento, gerenciamento e distribuição de informações e documentos dentro de uma organização, garantindo que o conteúdo relevante esteja acessível às pessoas certas, na hora certa, de maneira segura (Santos; Pinheiro, 2024).

A adoção dessas ferramentas na administração pública não só aprimora a eficiência operacional, mas também fortalece a transparência e a prestação de contas, elementos essenciais para a confiança da sociedade nas instituições governamentais.

2.3 GESTÃO DA INFORMAÇÃO E GOVERNANÇA DE TI NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: CAMINHOS PARA EFICIÊNCIA E TRANSPARÊNCIA

A informação é o alicerce da administração pública, essencial para a execução eficiente de políticas e serviços que atendem às necessidades da sociedade. Toda organização pública depende de dados precisos e bem gerenciados para cumprir sua missão e alcançar seus objetivos. Portanto, é fundamental que as instituições possuam uma infraestrutura adequada para a coleta, processamento e disseminação dessas informações.

A compreensão dos conceitos essenciais relacionados aos Sistemas de Informação e sua aplicação na gestão de Tecnologia da Informação (TI) é crucial para os gestores públicos. Segundo Ripoli (2021), o conhecimento desses fundamentos é imprescindível para a implementação eficaz de soluções tecnológicas no setor público.

A gestão de TI que utiliza boas práticas inicia-se pelos elementos fundamentais que auxiliarão no complexo processo de transformação organizacional. No entanto, a aquisição de software adequado para a prestação de serviços públicos é um desafio significativo, muitas vezes desconhecido pelos gestores, que enfrentam dificuldades em especificar as necessidades e escolher fornecedores qualificados. Além disso, todo esse processo deve estar em conformidade com a Lei nº 8.666/1993 (Lei de Licitações e Contratos da Administração Pública), o que torna a seleção de soluções tecnológicas ainda mais complexa.

A transparência na administração pública é essencial para atender às demandas da sociedade e garantir uma gestão de alta qualidade. A evolução dos sistemas administrativos e de informação no setor público tem contribuído para o cumprimento de leis como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e promovendo a divulgação de informações de interesse público (Silva, 2022).

A administração pública, em muitos aspectos, assemelha-se à gestão privada, na tomada de decisões baseadas em dados quantitativos. Nesse contexto, o Business Intelligence (BI) emerge como uma ferramenta para os gestores públicos, permitindo a análise de desempenhos passados e a fundamentação de decisões atuais. O uso de BI possibilita uma administração mais eficiente, agilizando processos e economizando recursos.

A aplicação de BI no setor público tem demonstrado resultados positivos. Por exemplo, a Prefeitura de Santos utilizou o QlikView para acelerar a geração de relatórios financeiros, reduzindo o tempo de elaboração de quatro meses para poucos dias, o que resultou em uma gestão mais ágil e eficaz. Além disso, estudos indicam que a adoção de ferramentas de BI em entidades governamentais aumentou em 24,7% o volume de solicitações de informações públicas, evidenciando a eficácia

dessas ferramentas na promoção da transparência (Sasso, Nais & Nascimento, 2025).

A implementação de sistemas de gestão integrada e a interligação de unidades administrativas descentralizadas são estratégias eficazes para oferecer serviços de qualidade à população. Essas abordagens permitem o acesso imediato a informações, facilitando a tomada de decisões estratégicas que impactam a economia e a sociedade.

O uso de tecnologias atuais é essencial para que as informações geradas sejam consultadas quando necessário, aumentando a capacidade de comunicação, armazenamento e processamento de dados. Essa evolução tecnológica contribui para a criação de um ciclo de informações que promove a transparência e a eficiência na gestão pública (Magalhães, 2024).

Em síntese, a gestão eficaz da informação e a adoção de tecnologias como BI e sistemas de gestão integrada são fundamentais para a modernização da administração pública. Essas ferramentas fortalecem a transparência e a confiança da sociedade nas instituições governamentais.

2.3.1 Estruturação de células de inteligência para apoio à decisão na gestão municipal

A crescente complexidade da administração pública municipal demanda modelos de gestão que integrem tecnologia da informação e inteligência estratégica para apoiar a tomada de decisões. Uma proposta eficaz é a implementação de células de inteligência distribuídas por secretarias municipais, funcionando como centros de informações estratégicas que consultam e analisam dados pertinentes a diversas áreas da gestão pública.

Essas células operam como núcleos especializados, utilizando ferramentas de Business Intelligence (BI) para transformar dados brutos em informações, auxiliando na formulação de políticas públicas mais assertivas e alinhadas às necessidades da população. Além disso, é recomendada a criação de uma Coordenação de Informações Estratégicas, vinculada ao gabinete do prefeito, com a missão de consolidar e analisar informações provenientes de todas as secretarias, oferecendo suporte estratégico e visão holística para o processo decisório municipal (Paiva; Nunes; Maciel, 2021).

A efetividade dessas células está ligada à existência de um Plano Estratégico Municipal bem definido, com objetivos e metas claras. Esse planejamento orienta as atividades das células, permitindo o acompanhamento contínuo da execução das políticas públicas e o ajuste de estratégias conforme necessário. Assim, a integração de tecnologia da informação com a gestão estratégica torna-se um diferencial crucial para a eficiência e transparência na administração pública municipal.

2.4 PLANEJAMENTO INTEGRADO DA INFORMAÇÃO NAS PREFEITURAS

O planejamento da informação nas prefeituras deve ser integrado aos demais planejamentos municipais, como o estratégico, plurianual e plano diretor. Considera-se o planejamento da informação como um pré-requisito para a aquisição de sistemas de informação e portais públicos municipais.

A informação, quando trabalhada pelas pessoas, possibilita a geração de cenários, transformando-se em conhecimento, que pode ser entendido como percepção humana ou interferência computacional. Informações de qualidade podem ser chamadas de informação oportuna, que não gera um cenário futuro, como dados sobre o número de vagas no ensino fundamental do ano seguinte, número de unidades habitacionais disponíveis no hotel na semana seguinte, número de peças produzidas em determinado horário, entre outros (Kruse; Almeida, 2021).

No contexto dos planejamentos municipais, o sistema da informação direciona-se aos serviços municipais de atendimento ao cidadão, relacionando-se aos quesitos de qualidade, efetividade e inteligência organizacional das prefeituras. Classificam-se os sistemas da informação em manuais, mecanizados, informatizados, automatizados e sistemas de informação gerencial e estratégica. Conforme a necessidade da prefeitura, o sistema da informação se classifica em manutenção, adaptação, desenvolvimento e aquisição (Silva, 2022).

Nas prefeituras, os sistemas de informação operacionais contemplam o sistema de arrecadação, de saúde e outros. Já os sistemas de informações gerenciais englobam nas prefeituras as funções municipais como educação e segurança. Os sistemas de informação estratégicos relacionam-se nas prefeituras com as funções municipais.

Para o desenvolvimento de sistemas de informação municipais, é preciso descrever todas as informações importantes para a gestão da prefeitura e do município. O compartilhamento dos conhecimentos pelos servidores municipais e demais interessados é um desafio constante, visto que a troca de governantes a cada quatro anos prejudica que as experiências sejam compartilhadas de forma adequada.

O conhecimento é reconhecido como uma mistura de elementos estruturados e intuitivos. Ele se deriva da informação manipulada a partir de dados, e a gestão do conhecimento pode ser entendida como uma forma de compartilhamento para disseminar melhor as práticas, contribuindo para o crescimento da prefeitura (Santos; Pinheiro, 2024).

Os sistemas de conhecimento funcionam como componentes responsáveis pela excelência das prefeituras, permitindo que estas obtenham vantagens desses sistemas. Os recursos de tecnologia da informação atuam na geração, troca e na

integração de dados e conhecimentos, podendo ser qualquer software desenvolvido em linguagens de programação convencional ou softwares como recursos de inteligência artificial, ferramentas baseadas em portais, automação de processos e outros.

A tecnologia da informação é fundamentada em hardware, software, gestão de dados e informações. Enquanto o hardware contempla os computadores, o software contempla os programas. A gestão de dados envolve as atividades de guarda e recuperação de dados e controle de acesso a informações, sendo necessário um plano completo de contingência e plano de segurança de dados e informações (Ripoli, 2021).

O planejamento estratégico de informações difere do plano diretor de informática (PDI), pois o primeiro preocupa-se mais com as informações do que com o conhecimento da prefeitura, enquanto o PDI volta-se para a tecnologia da informação e seus recursos tecnológicos. O tempo de avaliação dos planejamentos varia de prefeitura para prefeitura; todavia, de um modo geral, devem ser reavaliados trimestralmente, semestralmente ou anualmente. As revisões do planejamento devem ocorrer em um prazo de três a seis meses, exceto se houver situações de emergência (Paiva; Nunes; Maciel, 2021).

O planejamento estratégico municipal e o planejamento dos sistemas de informação precisam estar integrados para que seus objetivos estejam alinhados entre si. Os objetivos municipais subsidiam o planejamento da tecnologia da informação, analisando e planejando os sistemas de informação e o perfil dos profissionais necessários para que o planejamento estratégico municipal seja desenvolvido (Sasso, Nais & Nascimento, 2025).

Neste contexto, o alinhamento do planejamento estratégico municipal constitui-se de dinâmica pela relação vertical e horizontal, podendo ser sustentado pela tecnologia da informação, pessoas e recursos humanos e infraestrutura organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou as transformações ocorridas na sociedade que impulsionaram investimentos na gestão tecnológica no serviço público, com foco na importância das células de tecnologia da informação nas prefeituras. Observou-se que a administração pública brasileira passou por uma segunda reforma administrativa, apoiada na administração pública gerencial, visando maior eficiência e transparência.

A análise revelou que o Estado reflete a sociedade, e os problemas de governabilidade resultam do excesso de democracia e da falta de um pacto político. A administração pública foi adotada para substituir o modelo patrimonialista, caracterizado por práticas como nepotismo e empreguismo. A Emenda Constitucional

nº 19 promoveu mudanças nas regras constitucionais relativas aos servidores públicos e à administração pública.

O princípio da eficiência emergiu como parâmetro de desempenho do servidor público, impondo a busca pela qualidade em suas ações e atuando sobre a legitimidade dos atos administrativos. Exemplos de informatização dos serviços públicos, como o e-Gov e o e-CAC, demonstram a contribuição da tecnologia da informação para a modernização da gestão pública.

Nas prefeituras, a gestão tecnológica tem se expandido, facilitando as formas de comunicação e contribuindo para os sistemas de planejamento participativo. A informação, considerada um dos principais motores de atividade humana, requer uma estrutura adequada para sua manipulação eficiente. Quando se alcança transparência na administração, é possível atender às necessidades dos cidadãos, promovendo uma gestão de alta qualidade.

É fundamental que os servidores públicos conheçam as tecnologias que utilizam, visando maior qualidade, eficiência e inteligência nos processos, resultando em maior transparência e eficiência no serviço público. O planejamento de informações nas células das prefeituras deve integrar-se com os demais planejamentos municipais, garantindo que os serviços de atendimento ao cidadão sejam direcionados de forma adequada, pautados na qualidade e efetividade.

Em síntese, a implementação de células de tecnologia da informação nas prefeituras representa um avanço na gestão pública, contribuindo para a modernização, eficiência e transparência dos serviços prestados à população.

REFERÊNCIAS

KRUSE, Bárbara Cristina et al. Sociedade em redes e global: da inseminação da tecnologia da informação na administração pública. **Revista de Estudos Interdisciplinares,** v. 3, n. 5, p. 154-170, 2021.

MAGALHÃES, Aníbal Rui dos Santos. **Conceção e desenvolvimento de um modelo de Enterprise Content Management (ECM) personalizado para a Lipor.** 2024. Dissertação de Mestrado.

PAIVA, Ana MM; NUNES, Eunice PS; MACIEL, Cristiano. Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação: objetivos estratégicos orientados pela e-governança. **Workshop de Computação Aplicada em Governo Eletrônico (WCGE).** SBC, 2021. p. 49-58.

RIPOLI, Simone Cristina Ceron. Administração Pública Digital: preservação digital de documentos públicos arquivísticos para o acesso à informação pública no Brasil. **Revista Prefacio,** v. 5, n. 6, p. 2591-3905, 2021.

SANTOS, Maria de Jesus Neves dos; PINHEIRO, Tainá Trindade. Celeridade do processo eletrônico na gestão pública. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** v. 1, n. 1, 2024.

SASSO, Marcelo; NAIS, Luiz Renato Arietti; NASCIMENTO, José. NPM, NPG e o Governo Eletrônico Como Mitigação do Custo Brasil. **Caderno Virtual**, v. 1, n. 62, 2025.

SILVA, Alex Conceição Vasconcelos da. **A importância da transparência para a participação da sociedade no controle do orçamento e da administração pública.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) -Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CAPÍTULO 3
A Avaliação da Aprendizagem na Escola Democrática e Participativa

Bárbara Aline Ferreira Assunção

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem despertado crescente atenção de educadores e especialistas, sobretudo no que se refere aos mecanismos de avaliação da aprendizagem dos alunos. A elevada taxa de reprovação e evasão nas escolas públicas revela um sistema que, além de ineficaz em garantir a permanência e o sucesso escolar, é também marcado por um alto índice de desperdício de recursos, sendo o Brasil citado como um dos países com maior ineficiência nesse aspecto.

A dificuldade de aprendizagem, somada ao consequente insucesso escolar, reflete um sistema educacional repleto de barreiras que comprometem a realização de seus objetivos fundamentais. Nas práticas cotidianas das escolas, ainda é comum encontrar crianças iniciando a trajetória escolar de forma tardia, em instituições que perpetuam classificações excludentes entre alunos "aptos" e "inaptos" para a alfabetização — distinção que ignora as singularidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento infantil.

As formas de avaliação predominantes nas escolas priorizam a aferição do desempenho cognitivo, negligenciando dimensões importantes, como a ética, a responsabilidade social e a consciência ambiental. Esse enfoque restrito limita a avaliação a um instrumento classificatório, desconsiderando seu potencial pedagógico e formativo.

Com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), muitas escolas passaram a concentrar seus esforços em atingir metas numéricas, em detrimento da qualidade do ensino e da aprendizagem efetiva. Tal postura tem sido questionada por especialistas, que alertam para os riscos de se reduzir o processo educativo a um simples indicador estatístico, sem a promoção de mudanças estruturais capazes de gerar avanços reais.

Diante desse panorama, é fundamental repensar os processos avaliativos, compreendendo-os como parte integrante e contínua do processo de ensino-aprendizagem. Avaliações mal conduzidas podem gerar impactos negativos, como o

desinteresse dos alunos pelo conhecimento e a ruptura no vínculo com a escola. Assim, é urgente que os mecanismos de avaliação sejam responsabilidade coletiva da comunidade escolar e orientem-se para o acompanhamento do progresso individual e coletivo dos estudantes.

Com base nesse contexto, este estudo propõe-se a analisar a prática avaliativa da aprendizagem no contexto da escola participativa e democrática. Parte-se da seguinte questão-problema: como se dá a prática da avaliação da aprendizagem em uma escola que se propõe democrática e participativa?

O objetivo geral consiste em investigar o processo de avaliação nesse modelo de escola, enquanto os objetivos específicos buscam: (1) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no ato de avaliar e (2) compreender as estratégias mais eficazes para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Para isso, adotou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, com o intuito de fundamentar as discussões aqui apresentadas. Espera-se, ao final deste capítulo contribuir para a reflexão sobre a avaliação como instrumento pedagógico voltado à promoção da aprendizagem, e não como um meio de seleção, classificação ou exclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Nos últimos anos, as mudanças econômicas, tecnológicas e administrativas provocaram transformações nos modelos de gestão em diferentes setores. No campo educacional, esse processo também se fez presente, levando a uma maior ênfase na qualidade de vida e na humanização das relações no ambiente escolar. Nesse contexto, as funções de formulação de políticas e de gestão escolar, bem como a organização e funcionamento das instituições de ensino, tornaram-se fatores determinantes para o desempenho e a qualidade da prática pedagógica.

Até tempos recentes, a figura do diretor escolar era associada quase exclusivamente à responsabilidade de zelar pelo funcionamento da escola. Essa concepção evoluiu: o diretor é compreendido como um educador, corresponsável tanto pelos aspectos técnicos quanto pelos formativos e relacionais, incluindo o papel de mediar limites com os alunos e de promover vínculos afetivos no ambiente escolar (Tébar, 2023).

Com as transformações ocorridas no interior do sistema educacional e na sociedade, a concepção de educação passou por mudanças importantes. O papel da escola na sociedade e a função do professor no processo de aprendizagem passaram a ser reavaliados à luz de exigências sociais e pedagógicas (Moura, 2024).

Nesse cenário, a comunidade escolar — compreendendo professores,

gestores, alunos e famílias — assume um papel fundamental: questionar práticas, rever comportamentos e construir, coletivamente, caminhos mais democráticos para o cotidiano da escola. O diálogo com a realidade social e o envolvimento das famílias tornam-se imprescindíveis para uma gestão eficaz e coerente com as demandas atuais.

A gestão democrática é fundamentada em princípios como participação, autonomia e descentralização, voltada para a otimização dos processos escolares e para a satisfação dos envolvidos. Seu objetivo é integrar todos os segmentos da comunidade escolar na construção de propostas coletivas que elevem a qualidade da educação. Isso envolve a articulação entre os aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos da gestão, favorecendo a promoção de uma educação pública de qualidade para todos (Moreira, 2025).

Reconhecendo o papel social da escola, é essencial ampliar os espaços de participação da comunidade escolar, de modo a revelar e potencializar novas formas de atuação democrática. A gestão participativa, portanto, gera impactos que extrapolam os limites da escola e da comunidade em que está inserida. A participação ativa de todos — equipe pedagógica, alunos, pais, gestores — possibilita reconhecer e avaliar as conexões entre as ações desenvolvidas na escola e as políticas públicas educacionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas e o desenvolvimento de competências essenciais (Sales Santos et al., 2024).

Uma gestão escolar eficaz não se resume a reformas estruturais ou aquisições de equipamentos; ela se traduz no compromisso com a aprendizagem dos alunos, na implementação do projeto pedagógico e na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. Com planejamento estratégico e ações intencionais, é possível alcançar resultados concretos para a comunidade escolar.

Para que a gestão democrática se consolide, é necessário criar espaços e tempos para a escuta ativa, a criatividade e a convivência. Conhecer os alunos e suas famílias, acolher suas demandas e promover práticas que estejam alinhadas aos seus interesses são passos essenciais nesse processo. Além disso, é imprescindível fomentar a construção de consensos, baseados no diálogo, que garantam a igualdade nos processos decisórios. Isso implica o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite momentos de reflexão individual e coletiva, promovendo, assim, uma cultura escolar democrática e participativa.

2.2 CONSELHO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os Conselhos Escolares representam uma das principais estratégias para a democratização das ações no ambiente educacional. Considerados agentes mobilizadores dentro da escola, os conselhos têm o potencial de transformar realidades ao envolver toda a comunidade escolar e local na tomada de decisões, promovendo

uma gestão mais participativa e transparente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, ao estabelecer os princípios da gestão democrática para a escola pública, delegou aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir normas para a implementação desse modelo na educação básica. Ao respeitar a autonomia das unidades federativas, a LDB garantiu às escolas a possibilidade de se organizarem de maneira própria, promovendo a participação efetiva de professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico — um elemento central do processo de gestão democrática (Tébar, 2023).

Nesse paradigma, a escola deixa de ser conduzida por decisões centralizadas na figura do diretor. Em vez disso, a tomada de decisões passa a refletir a função social da escola, em sintonia com as demandas e expectativas da comunidade em que está inserida. O diretor, portanto, transforma-se em um facilitador do diálogo e da escuta ativa, e não mais o único responsável pelas diretrizes institucionais.

Os Conselhos Escolares, nesse contexto, ganham destaque como instrumentos fundamentais para o exercício do poder participativo. Na educação básica, esses conselhos são compreendidos como espaços de articulação entre os diferentes atores escolares — professores, pais, alunos, gestores e representantes da comunidade local.

O Conselho Escolar funciona como representação legítima da escola, por meio da qual a comunidade expressa suas ideias, participa das decisões e contribui para o aprimoramento das práticas educacionais. Durante muito tempo, as escolas operaram sob estruturas autoritárias, com pouca margem para mudanças pedagógicas, administrativas e financeiras. No entanto, com o avanço das políticas públicas educacionais e com o respaldo da LDB, novas possibilidades de atuação passaram a ser reconhecidas, abrindo espaço para a autonomia institucional.

Essa autonomia se desenvolve em três dimensões principais: pedagógica, administrativa e financeira. O primeiro passo foi dado na área pedagógica, diante da necessidade urgente de reconstruir o planejamento escolar — abrangendo conteúdos curriculares, avaliação da aprendizagem e definição da carga horária. A crescente pressão da sociedade por uma educação de qualidade contribuiu para fortalecer essa autonomia pedagógica, reforçando o protagonismo dos educadores na formulação de propostas alinhadas às necessidades dos alunos (Machado, 2021).

O segundo passo refere-se à autonomia administrativa. O fortalecimento da gestão compartilhada nas escolas tem sido tema recorrente nos fóruns nacionais de educação, incluindo a eleição direta de diretores e a criação de mecanismos complementares de participação. Esse modelo foi sendo consolidado por meio de legislações específicas, conferindo legitimidade à participação ativa da comunidade nas decisões escolares.

Por fim, a autonomia financeira, embora mais complexa, representa uma

tendência política e pedagógica necessária. Essa dificuldade se deve, em parte, às exigências legais da gestão de recursos públicos e à ausência de uma cultura burocrática nas escolas voltada à prestação de contas. As escolas não foram concebidas como instâncias responsáveis pela ordenação de despesas. Contudo, à medida que o poder público transfere recursos às instituições, estas passam a assumir responsabilidades, exigindo reciprocidade e colaboração entre as diferentes instâncias envolvidas para garantir uma gestão eficaz e transparente.

O Conselho Escolar, nesse cenário, cumpre uma função político-pedagógica central: garantir que a aprendizagem dos alunos seja o eixo norteador de todas as ações escolares. Isso inclui acompanhar o planejamento, a implementação e a avaliação das ações previstas no Projeto Político-Pedagógico, assegurando sua efetividade. O papel do conselho não se limita à deliberação; ele também atua como mediador e fiscalizador, promovendo o fortalecimento da educação pública e democrática (Santos, 2023).

Portanto, o Conselho Escolar contribui para o desenvolvimento de uma escola comprometida com a formação cidadã, crítica e emancipadora. Sua principal tarefa é acompanhar a prática educativa e o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as ações da escola estejam alinhadas com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade social da educação.

2.2.1 A participação discente na gestão democrática

Observa-se que, em muitas instituições de ensino, a atuação da escola ainda se apresenta de forma limitada no que diz respeito à participação ativa dos alunos nos processos decisórios relacionados à vida escolar. Essa exclusão contribui para o distanciamento entre os diversos membros da comunidade escolar, enfraquecendo o vínculo entre gestão, corpo docente, discente e demais segmentos.

Entretanto, a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares têm contribuído para transformar essa realidade. Esses órgãos colegiados foram instituídos com o objetivo de ampliar os espaços de participação na escola, oferecendo aos alunos a oportunidade de integrarem-se aos processos de discussão, deliberação e tomada de decisões em conjunto com a equipe gestora, professores, funcionários, pais e demais membros da comunidade (Moura, 2024).

Dessa forma, o Conselho Escolar passou a ser reconhecido como um espaço legítimo de construção coletiva, capaz de envolver os estudantes —como sujeitos atuantes nas decisões que influenciam seu cotidiano escolar. A presença discente nesses espaços fortalece o ideal de uma educação democrática, pois promove o diálogo, o senso de responsabilidade e o compromisso com o bem comum (Moreira, 2025).

Muitos alunos enxergavam o Conselho Escolar apenas como um órgão

técnico, voltado à administração de recursos financeiros e à definição de prioridades estruturais e materiais da escola. No entanto, essa percepção tem sido ressignificada. Os estudantes passaram a ver o Conselho como um espaço voltado à defesa de propostas éticas, humanas e socialmente relevantes — um organismo que busca promover ações voltadas ao bem-estar coletivo, à justiça e à valorização das relações humanas.

Essa mudança de visão amplia a compreensão do que representa o Conselho Escolar e, sobretudo, do papel dos alunos no interior da escola. Ao se reconhecerem como sujeitos ativos nesse processo, os discentes passam a perceber que podem influenciar as ações e decisões tomadas em nome da comunidade escolar.

A manifestação das opiniões dos alunos dentro dos conselhos contribui para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento do espírito democrático. Por meio desse exercício de participação, os estudantes compreendem o significado da gestão democrática e assumem responsabilidades na construção de um ambiente escolar mais dialógico (Tébar, 2023).

Assim, a inclusão efetiva dos alunos nos Conselhos Escolares contribui para a formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação social. Trata-se, portanto, de reconhecer o estudante como parte integrante e imprescindível da comunidade escolar — alguém que colabora para a sua constante melhoria.

2.2.2 Gestão participativa e comunidade escolar

A escola é um espaço dinâmico, marcado por múltiplas práticas pedagógicas, administrativas e sociais, que se encontram em constante transformação. Essas práticas, em sua pluralidade, podem tanto contribuir para o êxito da instituição quanto para o seu fracasso. Entre elas, destaca-se a gestão escolar, que tem sido mais associada ao controle e à centralização do poder do que à promoção de novos saberes e à valorização da coletividade.

A proposta da gestão participativa surge como alternativa a esse modelo tradicional. Ela propõe novas formas de condução do cotidiano escolar, baseadas na escuta ativa, no diálogo e no compromisso com a participação efetiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Nessa perspectiva, o gestor precisa ser "reeducado" para compreender que gerir uma escola pública não é um ato solitário, mas coletivo, exigindo o envolvimento real de professores, estudantes, pais, funcionários e representantes da comunidade local (Santos, 2025).

Para que a gestão participativa se concretize, é indispensável a presença ativa de toda a comunidade escolar — composta por docentes, discentes, famílias, moradores do entorno, movimentos sociais e sindicais. Essa gestão democrática pressupõe práticas administrativas compartilhadas, que superem a verticalidade e

valorizem o protagonismo dos diversos atores envolvidos no processo educativo.

Entretanto, no sistema público de ensino, observa-se que as tentativas de aproximação entre escola e comunidade muitas vezes fracassam. Os obstáculos enfrentados pela gestão democrática não podem ser solucionados pela criação de canais de comunicação, mas pela construção de estratégias que envolvam professores, alunos e familiares nas decisões escolares.

A presença dos pais e familiares na escola não é uma novidade, mas, durante muito tempo, essa participação foi estimulada com base em concepções pedagógicas limitadas, orientadas por políticas conservadoras. A aproximação da escola com a comunidade ao redor foi, muitas vezes, justificada por discursos baseados na "carência cultural" das famílias, assumindo como objetivo a elevação do seu "nível cultural", em vez de reconhecer seus saberes e suas potências (Sales Santos et al., 2024).

Defender a participação popular na gestão escolar exige, portanto, que os envolvidos nessa defesa deixem claros os pressupostos que sustentam essa proposta: o caráter público da escola e o entendimento de que a participação comunitária deve ultrapassar o papel de apoio eventual ou disciplinar. Não se trata de conceder pequenos espaços de colaboração aos pais, como contribuição financeira ou envolvimento em medidas punitivas, mas sim de promover uma participação qualificada, efetiva e corresponsável.

Para isso, é essencial articular práticas representativas com mecanismos de democracia direta, ampliando os espaços de discussão, escuta e deliberação coletiva. A criação de canais institucionais transparentes torna-se uma condição fundamental para a consolidação de uma gestão democrática (Machado, 2021).

Nesse sentido, o desafio consiste em transformar a escola em um espaço público de convivência, construção coletiva e emancipação social, no qual a gestão participativa seja uma prática cotidiana, legitimada por todos os que fazem parte da comunidade escolar. A educação pública, nesse modelo, deixa de ser responsabilidade exclusiva do gestor e passa a ser compromisso de todos: educadores, estudantes, famílias e sociedade.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE EDUCACIONAL

A gestão democrática, em sua essência, oferece à escola condições favoráveis para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à comunidade, assumindo a sociedade como parceira no processo educativo. Essa perspectiva contribui para o aumento do rendimento escolar, ao passo que estimula a corresponsabilidade entre escola, família e comunidade. Nesse modelo, a educação deixa de ser uma tarefa restrita aos profissionais da escola e passa a ser um compromisso coletivo, compartilhado por todos os que integram o ecossistema educacional.

A emergência da gestão democrática no Brasil responde à necessidade de engajamento da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas, que influenciam a organização e o funcionamento da escola. Trata-se de uma ruptura com modelos hierárquicos e autoritários, propondo a construção de uma escola participativa, dialógica e comprometida com os princípios da justiça social e da cidadania (Will, 2025).

Nessa perspectiva, a educação democrática, antidiscriminatória e participativa tem como objetivo formar indivíduos críticos, conscientes e livres, capazes de estabelecer conexões entre o conhecimento escolar e a realidade vivida. A cidadania, nesse contexto, é forjada no exercício cotidiano de práticas democráticas dentro da escola, que promovem a emancipação, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Assim, acredita-se que a escola contemporânea deve preparar cidadãos aptos a questionar, refletir, tomar decisões e propor soluções, tanto para desafios individuais quanto coletivos. A participação ativa de todos amplia o sentimento de pertencimento, fortalece vínculos e motiva o compromisso com a melhoria da qualidade educacional. Quando todos se envolvem, compartilham uma causa comum: o bem-estar dos estudantes e o futuro da instituição.

Portanto, a gestão democrática representa a principal via de mediação para alcançar objetivos educacionais voltados à promoção da satisfação pessoal e da convivência social. Ela pressupõe o envolvimento efetivo de todos os atores da comunidade escolar e transforma a participação em um elemento essencial da democratização do ensino (Santos, 2023).

A efetivação da democracia no contexto escolar requer, portanto, a superação de práticas autoritárias e centralizadoras que marcaram a educação pública. A gestão democrática deve romper com o modelo tradicional e garantir tanto a participação ativa dos sujeitos escolares quanto a autonomia institucional, sempre com foco na qualidade do ensino. A gestão não se restringe à administração da escola, mas busca consolidar uma esfera pública de deliberação, fortalecendo o controle social sobre o Estado e garantindo que a escola atenda às reais necessidades da população que a sustenta.

Democracia, nesse contexto, significa também corresponsabilidade. É dever dos cidadãos — incluindo pais, professores, alunos e gestores — acompanhar, avaliar e fiscalizar tanto as ações dos governantes quanto os compromissos assumidos no âmbito escolar. A democratização da sociedade brasileira e da educação não se limita ao acesso à escola, mas também exige garantir a permanência, o sucesso e a aprendizagem dos estudantes.

Implantar um modelo de gestão democrática é, portanto, uma urgência. Refletir sobre essas questões se torna indispensável diante de um cenário ainda marcado por práticas autoritárias e modelos gerenciais excludentes, que pouco

contribuem para a melhoria dos índices educacionais. Uma educação de qualidade requer competências que dialoguem com as dimensões política, técnica, ética e estética, sempre voltadas ao desenvolvimento humano e ao bem comum. A qualidade almejada deve significar, sobretudo, a democratização do conhecimento para todos (Tébar, 2023).

Nesse sentido, a gestão democrática, embora não resolva todos os problemas da escola, constitui um elemento para a melhoria da qualidade do ensino. Participar da gestão significa conhecer e opinar sobre os assuntos escolares, o que exige um processo formativo tanto político quanto organizacional. Segundo o autor, ao promover a interação constante entre os diversos sujeitos da escola, a gestão democrática favorece o conhecimento mútuo e o aprimoramento do processo educativo.

A democratização da gestão escolar deve envolver a participação ativa de pais, alunos, moradores e representantes da comunidade local — como lideranças políticas e movimentos sociais — no processo decisório, respeitando as especificidades e necessidades do contexto escolar (Moura, 2024).

Assim, a gestão escolar democrática é necessária. As escolas precisam reconhecer seu valor e implementar práticas que favoreçam a inclusão, a autonomia e a qualidade do ensino. A construção de uma escola pública de excelência passa, pela valorização da participação de todos os seus sujeitos, no exercício contínuo da democracia como princípio educativo e como prática cotidiana.

2.4 MECANISMOS DE SELEÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Muitas vezes, para que um aluno seja considerado dedicado, colaborativo e participativo, espera-se que ele aceite as propostas apresentadas pelo professor, sem manifestar discordância ou questionamentos. Essa exigência de obediência acrítica pode afetar a construção da autonomia e da capacidade argumentativa do estudante, estendendo-se para sua vida social futura e inibindo o desenvolvimento de uma opinião própria.

Esse modelo educativo contribui para a internalização de uma lógica de competição presente tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. A cultura da comparação e da disputa por desempenho acaba sendo reproduzida em outros espaços de convivência, como o trabalho, a família e os círculos de amizade, perpetuando um comportamento competitivo em detrimento de práticas colaborativas (Santos, 2023).

Quando a escola apresenta seus princípios, critérios de seleção de alunos e estruturas organizacionais como verdades científicas, naturaliza a existência de classificações hierárquicas. Isso contribui para que os educandos aceitem como forçoso a hierarquia social baseada em classes, salários e prestígio. Segundo Mendonça (2009),

a escola atua como uma instituição que, mais do que formar, seleciona indivíduos de acordo com mecanismos próprios, reproduzindo as estruturas sociais de classe.

O ambiente escolar é marcado por um ciclo constante de avaliações. Os alunos são avaliados por professores e por colegas, que comparam notas e desempenhos. Os docentes, por sua vez, são julgados pelos alunos, seus familiares e pela equipe gestora, que também são avaliados pelos órgãos superiores do sistema de ensino (Santos, 2025).

No entanto, como destaca Hoffmann (2003), os processos de avaliação padronizados negam as singularidades dos alunos, dificultando a valorização do desenvolvimento global de cada indivíduo. Tais práticas ignoram as desigualdades socioeconômicas, criando barreiras ao acesso e à permanência na escola daqueles que não se enquadram no padrão estabelecido. Para Hoffmann, a escola deve promover a permanência do aluno e garantir o acesso aos níveis mais elevados do conhecimento.

Nesse cenário, a influência das classes dominantes sobre o funcionamento escolar é evidente. As instituições educacionais, como a escola, operam de acordo com os interesses da classe economicamente e politicamente hegemônica. Dessa forma, é fundamental analisar os mecanismos sociais presentes na seleção de alunos, pois estes contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e da dominação de classe.

Ao discutir a relação entre condições sociais e desempenho escolar, Mendonça (2009) reforça que as necessidades básicas não atendidas impactam no aprendizado. Um aluno bem alimentado e com um ambiente doméstico favorável terá melhores condições de aprendizagem do que aquele que sofre com insegurança alimentar e falta de estrutura em sua residência.

À medida que as condições sociais se deterioram, a escola tende a se tornar mais seletiva, dificultando ainda mais a trajetória de crianças e adolescentes oriundos de contextos vulneráveis. Essa seletividade reforça práticas elitistas e excludentes, legitimando o insucesso escolar por meio de avaliações padronizadas e insensíveis à diversidade dos sujeitos.

Nesse contexto, o autoritarismo e a rigidez dos critérios de seleção escolar tornam-se mecanismos que marginalizam os estudantes com trajetórias distintas das exigências normativas. É urgente descentralizar tais processos e reconhecer as múltiplas formas de aprender e se expressar, valorizando os diferentes pontos de vista e experiências de vida (Moreira, 2025).

Apesar das críticas aos mecanismos tradicionais de avaliação, é importante reconhecer que a avaliação desempenha papel central na prática pedagógica, desde que utilizada com finalidade diagnóstica. Ao identificar as dificuldades dos estudantes, torna-se possível implementar estratégias pedagógicas eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação, promovendo, assim, uma escola mais

inclusiva (Sales Santos et al., 2024).

Diante do exposto, conclui-se que os mecanismos de seleção e avaliação escolar devem considerar as singularidades de cada aluno — suas vivências, valores e hábitos. Por meio de uma avaliação integral e contextualizada será possível propor práticas pedagógicas transformadoras, capazes de promover uma aprendizagem equitativa para todos.

2.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

A avaliação no processo de aprendizagem ocupa um papel fundamental no contexto educacional. Por meio dela, o educador tem a oportunidade de refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e analisar a metodologia de ensino por ele adotada, promovendo os ajustes necessários para o aprimoramento do processo pedagógico.

Nas séries iniciais, essa função da avaliação assume relevância ainda maior. Trata-se de um período em que as crianças estão em fase de alfabetização, dando seus primeiros passos na trajetória escolar. Assim, torna-se essencial que a avaliação ocorra de forma contínua, presente em todos os momentos de aprendizagem. Avaliar, neste estágio, deve ser muito mais do que aplicar provas; é necessário considerar o desenvolvimento global da criança e suas particularidades (Will, 2025).

Dessa forma, o professor precisa estar preparado para utilizar instrumentos avaliativos que ultrapassem a simples mensuração de conhecimento. É necessário compreender o aluno como sujeito único, com ritmos e estilos de aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, reforça essa perspectiva ao estabelecer, em seu artigo 24, inciso V, os critérios para a verificação do rendimento escolar, com ênfase na avaliação contínua e cumulativa, privilegiando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A norma também prevê mecanismos como a aceleração de estudos, avanço por mérito, aproveitamento de estudos anteriores e recuperação paralela, elementos que reforçam o caráter dinâmico e flexível da avaliação na perspectiva da aprendizagem.

Nesse sentido, acredita-se que o processo avaliativo nas séries iniciais deve ser e formativo, centrado na individualidade de cada aluno. Como defende Luckesi (2002, 171), "o ato amoroso acolhe atos, ações, dores e alegrias como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é neste momento". Avaliar, portanto, é um ato de amor: uma prática que acolhe e respeita o estágio de desenvolvimento de cada estudante.

Com essa abordagem, a avaliação deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a ser compreendida como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento, que elimina o medo e a ansiedade muitas vezes associados ao ato de ser avaliado. Em lugar de classificar e rotular, a avaliação humanizada promove a aprendizagem

como busca significativa pelo conhecimento (Santos, 2023).

Outro ponto de extrema importância é que o professor procure conhecer seus alunos desde o início do ano letivo, utilizando estratégias lúdicas, como jogos e brincadeiras, para realizar uma avaliação diagnóstica inicial. Esse cuidado permite identificar as necessidades e potencialidades de cada criança, contribuindo para a construção de um planejamento pedagógico mais eficaz e individualizado (Machado, 2021).

Sobre a etapa do ensino fundamental, a LDB, em seu artigo 32, estabelece que esta fase deve garantir a formação básica do cidadão, promovendo o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além do desenvolvimento de atitudes, valores e da compreensão do meio social e natural. Essa formação integral está associada a uma avaliação que respeite os tempos e modos de aprender de cada educando (Tébar, 2023).

Por fim, é imprescindível valorizar o processo de aprendizagem acima de qualquer instrumento avaliativo isolado. A avaliação deve ser constante, contextualizada e estar em consonância com a realidade dos alunos, servindo como guia para a ação docente e como estímulo para o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

2.5.1 Avaliação de aprendizagem e quantificação de aprendizagem

Ao se falar em avaliação da aprendizagem, é comum que se estabeleça uma associação imediata a instrumentos tradicionais como provas, trabalhos, seminários e testes padronizados, nos quais os alunos são convidados a demonstrar seus conhecimentos por meio de respostas e, recebem uma nota. Essa visão, embora difundida, restringe a avaliação a um processo quantitativo, ignorando o caráter formativo e diagnóstico que ela pode – e deve – assumir.

É fundamental que o professor, ao elaborar seus instrumentos de avaliação, considere as diversidades existentes em sala de aula, buscando compreender o estágio de aprendizagem em que cada aluno se encontra. A individualidade dos estudantes precisa ser respeitada para que a avaliação cumpra sua função primordial: promover a aprendizagem (Sousa, 2024).

O que se observa, porém, é que os sistemas avaliativos utilizados na maioria das escolas ainda se pautam em critérios quantitativos e padronizados, priorizando a mensuração de quanto foi aprendido, e não a qualidade desse aprendizado. Essa prática tende a excluir, rotular e desestimular muitos alunos que não se enquadram nos padrões exigidos.

Entre os instrumentos mais comuns nas séries iniciais destacam-se: provas escritas, trabalhos individuais ou em grupo, pesquisas escolares, observações diretas e pareceres descritivos. No entanto, a utilização desses recursos ocorre sem a devida diversificação, o que compromete a eficácia do processo avaliativo, em

contextos de pluralidade educacional.

Dentre esses instrumentos, as provas escritas ocupam lugar de destaque. Elas apresentam diferentes tipos de questões: objetivas (como múltipla escolha), certo ou errado, verdadeiro ou falso, combinação de colunas, cruzadinhas, e também questões discursivas, nas quais o aluno deve expressar seus conhecimentos por meio da escrita ou elaboração de pequenos textos. Embora úteis em alguns contextos, essas provas, quando utilizadas isoladamente, não são capazes de refletir a complexidade do processo de aprendizagem (Moura, 2024).

Haydt (1994) denomina essas práticas de "testagem", classificando-as como técnicas que utilizam instrumentos denominados testes, os quais funcionam como formas de "medir" o conhecimento dos estudantes. Essa abordagem reduz a avaliação a uma atividade mecânica e excludente, muitas vezes desconectada das reais necessidades pedagógicas.

Em contrapartida, o trabalho realizado em sala de aula se apresenta como um instrumento mais significativo de avaliação. Nessa abordagem, o professor atua como mediador do conhecimento, acompanhando de perto o desenvolvimento dos alunos, observando suas dificuldades, avanços e formas de interação com o conteúdo. A observação contínua, aliada a práticas reflexivas, permite ao educador construir uma compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem de cada estudante (Sales Santos et al., 2024).

Portanto, é necessário que o professor compreenda que existem múltiplas formas de avaliar e que a escolha dos instrumentos deve estar alinhada às necessidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos. A avaliação precisa deixar de ser um momento de pressão e julgamento e passar a ser entendida como ferramenta de transformação e qualificação do processo educativo (Santos, 2023).

Mais do que quantificar o que foi aprendido, o desafio da avaliação é qualificar a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e respeitando suas singularidades. Avaliar, nesse sentido, é um ato pedagógico que requer sensibilidade, responsabilidade e compromisso com uma educação democrática e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este capítulo, reafirma-se que os mecanismos de seleção de alunos utilizados pelas escolas, pautados em modelos padronizados, não favorecem a percepção do aluno em sua totalidade, negligenciando seu desenvolvimento global e individual. Ao tratar o conhecimento como algo único e uniforme, esses processos acabam por limitar o acesso e a permanência daqueles estudantes que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

É imprescindível compreender que o aprendizado é uma construção

coletiva, que demanda reflexão compartilhada, troca de experiências, interesses comuns e o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos educandos. Além disso, é fundamental considerar as condições sociais dos alunos, pois aspectos como alimentação adequada e um ambiente familiar propício exercem influência direta no desempenho escolar. Assim, métodos avaliativos padronizados mostram-se injustos para os estudantes que enfrentam desigualdades sociais, sobretudo aqueles pertencentes às camadas sociais menos favorecidas.

Nesse sentido, a avaliação escolar deve assumir uma postura participativa e construtivista, reconhecendo o aluno como sujeito ativo do processo avaliativo, e não objeto. Para tanto, é necessário levar em conta a organização interna da escola, seus objetivos pedagógicos e a interlocução com a realidade social externa.

Por fim, a avaliação deve ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento integral do aluno e para o aprimoramento da prática docente, jamais servindo como ferramenta de exclusão, evasão ou insucesso escolar. A escola precisa ser um espaço de diálogo, reflexão e aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES. **Ministério da Educação e do Desporto:** Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática 1994, p.286-319.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez 2002.

MACHADO, Joaquim. Autonomia da escola: génese e evolução de uma "política nacional". **EduSer,** v. 13, n. 2, 2021.

MENDONÇA, Alice. **O insucesso escolar:** Políticas Educativas e Práticas Sociais – Um estudo de caso sobre o Arquipélago de Madeira. Portugal: Edições Pedago, Coleção Educação e Formação, 1ª Reimpressão, 2009.

MOREIRA, Franciely Pereira. A Gestão Escolar Como Fenômeno Político: Desafios e Práticas Democráticas Na Educação. **Revista InovaEducaTech,** v. 1, n. 1, p. 10-10, 2025.

MOURA, Edmilson Borges; DA CONCEIÇÃO MOURA, Angelita Teresa. A tecno-

logia aliada à educação. **Construindo Pontes: Diálogos entre Ciências Humanas e Sociais**-Volume 2, 2024.

SALES SANTOS, Danillo Miguel de et al. **Educação e Direitos Humanos:** Contribuições para a Formação Docente. EBPCA-Aluz, 2024.

SANTOS, Beatriz Granizo Carvalho. O direito à educação no brasil e a meritocracia como um dos impeditivos para sua garantia: The right to education in Brazil and meritocracy as one of the impediments to its guarantee. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** v. 1, n. 1, 2025.

SANTOS, Lorena Campos. **Avaliação formativa como ferramenta para construção das habilidades e competências.** 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal).

SOUSA, Hanna Almeida. Do diagnóstico à intervenção: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em Geografia na escola de Ensino Médio Liceu de Messejana (Fortaleza-CE). **Repositório UFC.** 2024.

TÉBAR, Lorenzo. O **perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. Senac São Paulo, 2023.

WILL, Giseli. Caminhos para a gestão escolar: uma análise das práticas e desafios no contexto educacional público. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional,** p. e90206-e90206, 2025.

CAPÍTULO 4
Prática Docente e Inclusão Escolar: Reflexões sobre Educação para Todos no Ensino Regular

Francisco Xavier Gomes Pantoja

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental da educação contemporânea, reconhecido e garantido pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura a educação como direito de todos, sem discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência o acesso ao currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas necessidades. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Apesar do respaldo legal, a efetivação da inclusão escolar enfrenta desafios, no que diz respeito à formação docente. É essencial que os professores estejam preparados para atuar em salas de aula inclusivas, desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. No entanto, pesquisas indicam que muitos docentes não receberam formação adequada para lidar com essa diversidade, o que compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem desses alunos.

A formação docente deve contemplar tanto a capacitação inicial quanto a contínua, abordando aspectos teóricos e práticos da educação inclusiva. É necessário que os professores desenvolvam competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, adaptar os conteúdos curriculares, utilizar recursos pedagógicos adequados e trabalhar em equipe com profissionais especializados.

Além disso, a implementação de políticas públicas eficazes é crucial para apoiar a formação docente e garantir a inclusão escolar. Essas políticas devem promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, oferecer recursos materiais e humanos adequados e envolver a comunidade escolar no processo de inclusão.

Este capítulo busca analisar os aspectos legais e as práticas pedagógicas

relacionadas à inclusão escolar, com ênfase na formação docente. Serão discutidos os avanços e os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de uma educação inclusiva de qualidade, visando contribuir para a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas no contexto escolar.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem sido tema recorrente no cenário educacional. Essa discussão, impulsionada por marcos legais e por movimentos sociais, evidencia a necessidade urgente de uma formação docente condizente com os desafios da diversidade na sala de aula.

Entre os principais pontos debatidos, destaca-se a formação dos professores que atuarão com os alunos com deficiência. Surge, então, uma série de questionamentos: Os docentes estão preparados para receber essa demanda? Sentem-se seguros para lidar com a diversidade? As estratégias de inclusão têm sido eficazes ou permanecem no discurso?

Pesquisas de Gomes (2021) apontam que muitos profissionais ainda se sentem despreparados diante da realidade da inclusão. Embora políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tenham estabelecido fundamentos importantes para a formação docente, os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda seguem um modelo tradicional, insuficiente frente às exigências contemporâneas da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) consolidou o direito das crianças com deficiência à educação em escolas regulares, reforçando a ideia de que é a escola quem deve se adaptar para acolher todos os estudantes. Contudo, na prática, esse ideal encontra barreiras como a falta de professores especializados, currículos desatualizados e ausência de apoio técnico-pedagógico.

A LDB, ao instituir a "década da educação", previa a qualificação de todos os profissionais da educação básica com ensino superior até o final do período. Ainda assim, é comum encontrar, professores com formação em nível médio atuando em diferentes etapas da educação básica, inclusive no ensino fundamental maior, onde se concentram alunos com diversos tipos de deficiência.

Apesar dos avanços legais, a prática da educação inclusiva no Brasil ainda caminha lentamente. As salas de aula se tornam cada vez mais heterogêneas, mas os professores continuam sendo formados para uma realidade homogênea, com metodologias pouco flexíveis e pouca reflexão crítica sobre a diversidade (Oliveira, 2021).

Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que a formação docente contemple conteúdos sobre deficiências, estratégias pedagógicas diferenciadas e conhecimentos teóricos e práticos sobre o atendimento às necessidades educacionais. Isso inclui disciplinas específicas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além do estudo sobre deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas.

Defende-se, portanto, a formação de dois perfis docentes: os professores generalistas, atuantes nas classes regulares com conhecimentos básicos sobre inclusão, e os professores especialistas, com formação para oferecer suporte técnico e pedagógico, seja em salas de aula comuns ou em salas de recursos multifuncionais. Essa perspectiva está presente no Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que recomenda a articulação entre ambos os perfis como estratégia para a consolidação da educação inclusiva.

Além disso, destaca-se o modelo de ensino itinerante, no qual o professor especialista atua como apoio ao docente da sala comum, seja presencialmente ou a distância, conforme a realidade da escola. Essa proposta, embora eficaz em teoria, ainda não é implementada no Brasil.

Outro ponto crítico é a desconexão entre o conteúdo oferecido nos cursos de licenciatura e a realidade enfrentada nas escolas. Muitos professores ingressam na carreira com uma formação teórica idealizada, sem preparo prático para lidar com a diversidade e os desafios da inclusão. A formação continuada, por sua vez, embora mais presente nos últimos anos por meio de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede Nacional de Formação de Professores, ainda apresenta lacunas e não atinge todos os profissionais de maneira efetiva (Granados e Silva, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a necessidade de formação continuada e de atuação conjunta entre professores da educação regular e da educação especial. A atuação em equipe, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é fundamental para flexibilizar o currículo, adaptar estratégias pedagógicas e garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Entretanto, as escolas públicas brasileiras enfrentam limitações estruturais e humanas para colocar essas diretrizes em prática. Falta apoio técnico, investimento contínuo e políticas de acompanhamento que assegurem a efetividade das ações propostas.

A formação do professor, nesse contexto, deve ser entendida como um processo contínuo, que vai além da formação inicial. É necessário refletir sobre a prática docente, reconhecer os limites da formação tradicional e propor alternativas contextualizadas, construídas a partir da realidade escolar. A formação precisa ser situada, levando em conta o cotidiano das escolas, as experiências dos professores e as demandas de seus alunos (Pinto et al., 2025).

Portanto, para que a educação inclusiva seja uma realidade, é imprescindível:
• Reformulação dos currículos das licenciaturas, incluindo conteúdos obrigatórios sobre deficiência e inclusão;
• Fortalecimento da formação continuada com foco prático e contextualizado;
• Articulação entre professores da educação regular e da educação especial;
• Valorização do saber docente e promoção de espaços de troca de experiências;
• Criação de políticas públicas eficazes, com acompanhamento e avaliação contínua.

A inclusão escolar, mais do que integrar o aluno à sala de aula, exige a garantia de aprendizagem com qualidade. Isso só será possível se os professores estiverem formados, apoiados e comprometidos com a valorização da diversidade humana. Não se trata de uma tarefa simples, mas de um compromisso ético, pedagógico e social.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL DA INCLUSÃO

A educação especial, tal como conhecemos, é resultado de um extenso processo histórico marcado por lutas, debates e reflexões que culminaram na construção de um vasto acervo científico. Esse conhecimento fundamenta e respalda os direitos das pessoas com deficiência, que durante séculos foram ignoradas, marginalizadas, excluídas e, em certos contextos históricos, até mesmo eliminadas da vida social — como ocorria nas sociedades helenísticas da Antiguidade.

Naquele período de escassez de conhecimento científico — que pode ser considerado uma era de obscurantismo quanto às deficiências — não havia qualquer base teórica na literatura médica ou filosófica que permitisse uma compreensão mais humana dessas condições. Acreditava-se que indivíduos com deficiência eram seres doentes, fadados ao sofrimento, incapazes de oferecer qualquer contribuição social ou política. Essa perspectiva desumana levou à negação de seus direitos fundamentais, mesmo em uma sociedade como a grega, onde surgiram os ideais de cidadania, democracia e educação liberal. Tais direitos, no entanto, eram reservados a uma parcela da população, sendo os deficientes excluídos desse pacto social (Silva, Baptista & Jesus, 2023).

Essa exclusão tinha base na valorização da estética corporal. A beleza física era um ideal supremo, e aqueles que não se encaixavam nesse padrão eram considerados indignos de viver em sociedade. Nesse contexto, muitos deficientes eram eliminados ainda na infância, prática motivada por padrões sociais excludentes (Oliveira, 2021).

Com o passar do tempo, importantes conquistas foram obtidas em favor das pessoas com deficiência. Uma dessas conquistas é a garantia constitucional do direito à vida, conforme estabelece o artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida [...]". (Brasil, 1988). A partir da metade do século XVIII, iniciou-se uma reflexão sobre o significado da cidadania plena, baseada em uma concepção mais humana e solidária. Com isso, um conceito de educação passou a ser delineado.

Foi nesse momento que a ciência passou a se interessar de forma mais sistemática pelo estudo das deficiências. A busca era compreender esse universo até então negligenciado e encontrar soluções que favorecessem a inclusão social dos indivíduos com deficiência. A deficiência era tratada como uma questão de saúde, e a tentativa era de "corrigir" o indivíduo, a fim de adaptá-lo aos padrões sociais vigentes (Gomes, 2021).

Desse contexto emergiu o modelo médico ou clínico de educação especial. Embora essa abordagem seja alvo de críticas, é evidente o papel inicial desempenhado pelos médicos, que foram os primeiros a perceber a importância da escolarização de indivíduos com deficiência, muitos dos quais viviam em hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade ou patologia.

Com o tempo, a educação das pessoas com deficiência foi se transformando, acompanhando a evolução das concepções sociais, políticas e pedagógicas sobre a educação especial. O percurso histórico dessa educação passou por modelos assistencialistas e integracionistas até chegar, nos dias atuais, à proposta inclusiva. A partir disso, mecanismos legais foram sendo desenvolvidos com o objetivo de garantir o direito à educação para esse público, bem como para assegurar a formação de professores preparados para atuar em contextos educacionais inclusivos.

O avanço da educação especial é evidente. À medida que os estudos sobre as deficiências se aprofundam, torna-se possível implementar melhorias e desenvolver estratégias eficazes que assegurem um atendimento digno às pessoas com deficiência. A abordagem assistencialista, predominante no início, limitava-se a proteger essas pessoas em instituições específicas, partindo da ideia de que elas não possuíam condições de enfrentar os desafios do mundo externo. Já a abordagem integracionista previa a organização dos alunos por tipo de deficiência em salas especiais, separadas das turmas regulares, de modo a não interferirem no funcionamento tradicional da escola (Santos, 2024).

No Brasil, as primeiras instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência foram criadas durante o período imperial. Destacam-se o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, fundado em 1854 e denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o *Instituto dos Surdos-Mudos*, criado em 1857, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tais instituições refletiam a influência dos modelos europeus assistencialistas, ainda distantes de uma proposta inclusiva.

Naquele período, o país vivia uma realidade de abandono extremo de crianças com deficiência, deixadas nas portas de igrejas, hospitais e conventos,

muitas vezes sucumbindo ao frio, à fome, à sede ou sendo atacadas por animais. Para lidar com esse cenário, foram criadas as chamadas "rodas dos expostos", como as que existiram em Salvador, no Rio de Janeiro e, posteriormente, em São Paulo. Esses dispositivos visavam acolher e institucionalizar essas crianças, sob os cuidados da Igreja (Costa; Santos, 2023).

Apesar do início marcado por práticas excludentes, o Brasil avançou na construção de uma política pública voltada à inclusão das pessoas com deficiência. Foram criados leis, decretos, resoluções e diretrizes que garantem a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no sistema educacional. Esse avanço permitiu que a escola passasse a se reorganizar, em sua concepção de valores, priorizando o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

A base legal brasileira que respalda os direitos das pessoas com deficiência é sólida e está entre as mais avançadas do mundo. Além disso, o país é signatário de importantes acordos internacionais que reforçam a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Assim, a trajetória da educação especial no Brasil revela um caminho de superações e conquistas, ainda em construção, mas orientado por um ideal democrático de justiça social e respeito à dignidade humana.

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" (Artigo II).
Declaração de Mundial de Educação para Todos (1990)	"Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (Artigo I).
Declaração de Salamanca (1994)	"Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada de 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 no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades/Aqueles com deficiência devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades"(princípio 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" (Artigo 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" (artigo 2).

Fonte: PILETTI, 2014.

Quadro 2 - Legislação brasileira que garantem a inclusão escolar:

Legislação	O que diz
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Afirma que o objetivo da nação é "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação" (Artigo 3º, IV) e que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (artigo 5º).
A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996)	Diz que a educação especial não é nível de ensino e sim "modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular de ensino", para estudantes com deficiência (Art.58º). De acordo com essa lei, a escola regular deve oferecer, quando necessário, o atendimento educacional especializado 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	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)	Que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;
Lei n.10.436 (2002)	Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e a Lei n.8.859 (1994), que entende aos alunos de ensino especial o direito a participação em atividades de estágio – entre outras leis decretos, portarias e resoluções.

Fonte: PILETTI, 2014.

Com o objetivo de evidenciar o quanto as pessoas com deficiência estão amparadas legalmente no que se refere aos seus direitos — à inclusão escolar — faz-se necessário um breve panorama das principais normativas que sustentam essa garantia.

É fundamental que todo esse arcabouço legal referente à inclusão não se limite a ações assistencialistas ou segregadoras. A inclusão precisa ocorrer em um ambiente democrático, que respeite as limitações dos indivíduos com deficiência, mas que também valorize e estimule suas potencialidades, permitindo-lhes o

desenvolvimento pleno, ainda que em ritmos e formas distintas das demais crianças. (Granados e Silva, 2025).

O número de decretos, resoluções e diretrizes que visam beneficiar os alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar é expressivo. São políticas que buscam promover a efetivação do direito à educação para esse público, em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece o princípio de que toda criança tem direito à educação, sem qualquer forma de discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reúne em seu conteúdo diversos documentos que tratam sobre esses direitos, estabelecendo a obrigatoriedade da inserção de alunos com deficiência no ensino regular. O Decreto nº 6.571/2008, reforçado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, orienta as escolas brasileiras a promoverem a inclusão escolar de todos os estudantes com deficiência, por meio de duas modalidades de atendimento: a matrícula no ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno escolar.

Entretanto, a efetivação concreta da inclusão escolar depende da articulação entre o AEE e a escola de ensino regular. Apesar de essa parceria estar prevista nas políticas públicas, há uma disparidade entre o que está estabelecido em lei e a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Muitas instituições de ensino não contam com salas de recursos, e mesmo aquelas que as possuem enfrentam a ausência de profissionais especializados para o atendimento em contraturno.

Essa dificuldade é ainda mais acentuada nas zonas rurais, onde os desafios se ampliam devido à distância entre os domicílios dos alunos e as escolas, à carência de transporte escolar adequado, e à escassez de recursos humanos e estruturais. Assim, torna-se quase utópico pensar em uma escola inclusiva em boa parte do território nacional, sem o trabalho colaborativo entre o ensino comum e o AEE (Pinto et al., 2025).

É certo que, nas condições atuais, não há como incluir de maneira efetiva crianças com deficiência no ensino regular sem o suporte especializado. Os professores das classes comuns precisam de orientação, acompanhamento e formação contínua, a fim de desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às dificuldades e potencialidades de todos os alunos, inclusive os que demandam atenção específica.

Apesar das muitas barreiras que ainda dificultam a inclusão, é notório o progresso. O número de alunos com algum tipo de deficiência matriculados na rede regular de ensino tem crescido de forma significativa. Contribuindo para esse avanço, destaca-se o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 4 visa universalizar, até 2020, o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvol-

vimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Esse plano determina que os municípios elaborem metas em seus Planos Municipais de Educação (PME), assegurando o AEE a todos os estudantes com deficiência de sua jurisdição. Trata-se de uma diretriz clara que reforça o compromisso do poder público com a equidade educacional.

As conquistas legais no campo da inclusão escolar são claras. A legislação brasileira é considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, os desafios para sua efetivação permanecem — e um dos mais relevantes é a formação dos profissionais da educação. Muitos professores da rede regular não foram preparados, em sua formação inicial, para lidar com a diversidade presente em sala de aula (Gomes, 2021).

Ciente disso, as políticas públicas têm direcionado esforços à criação de normativas que garantam uma formação inicial e continuada adequada aos docentes, visando capacitá-los para enfrentar os desafios da inclusão com competência e sensibilidade. Isso inclui desde as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura até programas de formação continuada que ofereçam subsídios práticos e teóricos sobre a educação inclusiva (Silva, Baptista & Jesus, 2023).

A esse respeito, Piovezan e Rossetto (2015) descrevem a importância da base legal que orienta a formação de professores, reforçando a necessidade de que os cursos de formação inicial, bem como os de aperfeiçoamento e atualização, contemplem conteúdos que preparem os docentes para atuar de maneira eficaz em contextos educacionais inclusivos, respeitando as singularidades dos alunos e promovendo aprendizagens significativas.

Quadro 3 - Base Legal na Formação de professor quanto a educação inclusiva.

Ano	Documento	Objetivo
1988	Constituição Federal Art. 205	Que atesta educação para todos. Para que isso se torne realidade propõe: a) Esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos; b) Incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; c) Qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, no tocante à qualificação de docente; d) Oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

UNESCO 1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem	de acordo a esse documento, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, ou seja, que "todos" tenham a possibilidade e a oportunidade de uma educação básica de qualidade.
1994	Declaração de Salamanca Brasil	Recomenda que a formação inicial dos professores priorize um conceito positivo sobre a deficiência, de forma que permita ao professor participar do processo de implantação da Educação Inclusiva no ensino regular
1994	Portaria nº 1.793 Brasil	Que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos éticos, políticos, educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência", no intuito de trazer subsídios teóricos e metodológicos para a formação do professor na Educação Especial
1994	Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP)	Versa sobre a importância da formação de professores. A política traz como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para inserção dos alunos com deficiência e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integrações, incluindo a formação continuada de professores.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL,1996)	Em seu artigo 59 há dois perfis de professores para atuarem com alunos com deficiência: a) Professor de classe comum capacitado – comprove em sua formação conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para: I – Perceber as deficiências dos alunos; II – Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III – Avaliar a eficácia do processo educativo; IV – Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado. b) Professor Especializado em Educação Especial – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para: - Identificar as necessidades educacionais especiais; - Definir e implementar respostas educativas; - Apoiar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; - Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas. Ainda de acordo a referida Lei em seu artigo 63, parágrafo III, os institutos superiores de ensino manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

2001	Lei Federal nº 10.172/2001 BRASIL	Que aprova o Plano Nacional de Educação – PDE, a referida lei estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência, desses 28 objetivos, 4 deles dispõem sobre formação aos professores que atendem alunos com deficiência ou com altas habilidades: Objetivo 2 – Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando a TV Escola e outros programas de educação a distância; objetivo 16 – Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às deficiências de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício; objetivo 19 – Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas especificas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; Objetivo 20 –Incluir nas universidades públicas, habilitação, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação
2001	A Resolução nº 02/2001 – CNE/CEB	Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, na educação Básica, estabelece, em seu artigo 17, parágrafo 4º: [...] aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de 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 (2004) e a UAB	Que tem como objetivo apoiar a formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular. Direito à Diversidade, uma ação que teve início em (2013), e tem a finalidade difundir a política de inclusão escolar, por meio de formação aos gestores e professores.

Fonte: Piovezani e Rossetto, 2015.

A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das escolas regulares trouxe consigo a necessidade de uma reestruturação do ensino, no que

se refere ao conhecimento acadêmico, metodológico e estratégico dos professores das salas comuns. A experiência pedagógica desses profissionais, muitas vezes moldada por uma cultura educacional tradicionalista, já não se mostra suficiente nem eficaz frente aos desafios impostos por uma escola inclusiva, onde a diversidade de deficiências se apresenta de maneira constante.

Diante dessa realidade, os educadores têm sido compelidos a repensar suas práticas, refletir sobre o mundo da inclusão e buscar constante aperfeiçoamento. Essa busca por atualização os leva a procurar respaldo tanto científico quanto legal, que sirva de orientação prática e teórica para sua atuação no cotidiano escolar (Oliveira, 2021).

É nesse cenário de incertezas e urgência por diretrizes claras que surgem as discussões sobre a formação de professores com foco em uma educação igualitária. Tais discussões ganharam força a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Desde então, diversos documentos legais, portarias, políticas nacionais, resoluções e diretrizes têm sido elaborados com o objetivo de oferecer apoio aos professores nesse cenário da inclusão escolar (Costa; Santos, 2023).

As formações iniciais dos professores passaram a ser orientadas a incluir, em seus currículos, disciplinas que ofereçam subsídios teóricos acerca das deficiências que esses profissionais poderão encontrar em sala de aula. Essa recomendação é reforçada pela Declaração de Salamanca (1994) e pela Portaria nº 1.793/1994, documentos que embasam políticas inclusivas no Brasil.

Aos professores já em exercício é garantido o direito à formação continuada, conforme previsto na Lei Federal nº 10.172/2001, que define o Plano Nacional de Educação. Essa lei estabelece, entre seus objetivos, o de número 19, que ressalta a necessidade de incluir, nos cursos de formação docente, conteúdos que preparem os profissionais para atender alunos com deficiência, tanto no ensino médio quanto no superior.

Outro marco legal importante é o Decreto nº 5.626/2005, que determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o magistério. A esse aparato soma-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece que todos os cursos de licenciatura devem capacitar seus egressos para atuarem com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

No entanto, apesar do conjunto de leis e diretrizes voltadas à formação docente, os desafios persistem. Um dos principais obstáculos é a necessidade de uma concepção de escola — que reconheça a heterogeneidade dos estudantes e compreenda que o processo de ensino-aprendizagem não é uniforme. Cada criança apresenta suas particularidades e necessidades, o que exige da escola o desenvolvi-

mento de currículos, metodologias e práticas pedagógicas diversificadas, voltadas à valorização das múltiplas formas de aprender (Santos, 2024).

Compreender a escola inclusiva como um espaço de trocas contínuas, aprendizado coletivo e reflexões compartilhadas é essencial. Nesse ambiente, os desafios e as experiências devem ser discutidos entre os profissionais, permitindo a construção de soluções conjuntas para problemas práticos, como a falta de conhecimento sobre determinadas deficiências ou o desenvolvimento de estratégias bem-sucedidas que possam ser replicadas por outros docentes.

Outro desafio relevante é a necessidade de se estabelecer um ordenamento legal mais uniforme, que evite interpretações divergentes e trace diretrizes claras para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Observa-se um descompasso entre diferentes normativas. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2002 recomenda que os cursos de formação docente contemplem em seus projetos pedagógicos conteúdos voltados à inclusão e ao conhecimento sobre deficiências, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 acaba por omitir tais exigências, como aponta França (2016).

Alguns pesquisadores como Costa (2025), defendem que a formação dos professores — tanto os chamados "generalistas", que atuam nas salas comuns, quanto os "especialistas", formados para atuar com alunos com deficiência — deve ocorrer dentro do espaço universitário. Nesse modelo, os cursos de licenciatura incorporariam disciplinas sobre as diferentes deficiências, permitindo que os docentes adquiram competências para desenvolver práticas pedagógicas eficazes.

Além disso, os professores especialistas, ao receberem formação voltada também ao cotidiano da escola regular, estariam melhor preparados para atuar de forma colaborativa com os docentes regentes, contribuindo para uma prática conjunta mais efetiva e produtiva.

Ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) represente um avanço, ela carece de especificidade ao tratar da formação dos professores da rede regular. A política não define com clareza a inclusão, nos cursos de formação inicial e continuada, de conteúdos que preparem os docentes para lidar, de forma autônoma, com os diferentes tipos de deficiência encontrados em suas salas de aula — muitas vezes sem o suporte de um profissional especializado, cuja presença é rara, senão inexistente, na maioria das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, é fundamental a criação de diretrizes específicas que obriguem os cursos de licenciatura a incluir disciplinas voltadas ao conhecimento das deficiências, o que facilitaria a prática docente e auxiliaria no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Isso é ainda mais urgente nas escolas onde a realidade vivida é a da simples integração, e não da inclusão — muitas vezes agravada por salas superlotadas e por docentes que não possuem formação adequada para lidar com a diversidade (Granados e Silva, 2025).

As discussões sobre a estrutura dos cursos de formação de professores têm sido objeto de intenso debate entre estudiosos. Silva, Baptista & Jesus (2023) por exemplo, ao abordar a formação docente voltada às necessidades educacionais especiais, propõe dois eixos principais: o primeiro trata do professor "capacitado", foco deste trabalho, ou seja, o docente da sala regular que, por estar inserido no contexto educacional, necessita de uma formação ampliada sobre as deficiências. O segundo eixo refere-se à formação do professor especialista, que, segundo o autor, precisa superar os conceitos tradicionais da educação especial, romper com os modelos de exclusão ainda arraigados à cultura educacional e propor práticas condizentes com a realidade das escolas e das necessidades dos alunos.

2.3 PRÁTICAS ESCOLARES E INCLUSÃO

A base da educação está alicerçada em um modelo tradicionalista, e as práticas escolares herdaram essa metodologia centrada na transmissão de conhecimentos. No entanto, esse modelo pedagógico já não se mostra compatível com o conceito de inclusão defendido por sistemas de ensino e pesquisadores da área. A proposta de inclusão requer uma transformação estrutural da escola, para que ela seja, de fato, um ambiente que acolha a diversidade.

As práticas escolares têm a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos considerados "anormais" por uma sociedade construída sobre valores hegemônicos, assegurando-lhes o direito de estar na escola como qualquer outro cidadão. Conforme já discutido, esses indivíduos foram excluídos de todos os segmentos sociais, inclusive da educação. Com respaldo legal, as ações educacionais precisam se orientar no sentido de garantir a esses alunos os direitos conquistados, sem qualquer tipo de discriminação racial, cultural, religiosa, social ou de qualquer outra natureza (Gomes, 2021).

Entretanto, muitas escolas ainda desenvolvem práticas que aparentam ser inclusivas. O que se observa, muitas vezes, são metodologias disfarçadas de inclusão, que não contemplam as reais necessidades dos alunos com deficiência ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses alunos permanecem em uma situação de integração, sendo responsabilizados pelo fracasso escolar, quando, são as práticas pedagógicas excludentes que não se adaptam à diversidade da sala de aula.

A superação do modelo tradicionalista de ensino, no que diz respeito às práticas dos professores, exige conhecimento, reflexão e, sobretudo, vontade de mudança. É necessário desenvolver estratégias que contemplem todos os alunos de forma equitativa, respeitando suas individualidades e necessidades específicas (Pinto et al., 2025).

Promover práticas pedagógicas inclusivas ainda é um desafio que encontra

resistência em parte da sociedade e da comunidade escolar. Persiste a crença de que uma escola de qualidade é aquela que se baseia na memorização de conteúdos, na repetição de conceitos e na centralização do professor como detentor do saber. Essa visão ainda é predominante e dificulta a adoção de metodologias mais dinâmicas, participativas das experiências e realidades socioculturais dos estudantes.

As práticas pedagógicas tradicionais não dão conta da diversidade presente em sala de aula. Elas ignoram as peculiaridades de cada aluno e comprometem a efetivação da aprendizagem, quando se trata de alunos com deficiência ou com TGD. Apesar dos esforços de alguns professores, que tentam adaptar suas atividades, esses esforços muitas vezes não resultam em avanços.

Mesmo com políticas públicas em andamento, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que busca articular a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o ensino regular, os resultados ainda são limitados. Um dos entraves é a má articulação entre esses dois serviços, que acabam por transferir a responsabilidade do ensino dos alunos com deficiência de um setor para o outro, dificultando uma prática pedagógica coerente.

Diante disso, o debate sobre as práticas escolares mais adequadas à inclusão se intensifica. É consenso que o modelo atual não é eficaz para a aprendizagem e a inclusão real desses alunos. Torna-se urgente repensar a estrutura da escola regular, de modo que ela possa oferecer um ensino inclusivo e que esteja à altura da demanda crescente de alunos com deficiência e TGD no contexto educacional (Costa; Santos, 2023).

De acordo com Mantoan (2011), é necessário romper com o modelo vigente da escola regular, construindo um paradigma que dialogue com as exigências da educação inclusiva. No entanto, essa ruptura não pode ser abrupta, já que os sistemas de ensino estão enraizados em práticas tradicionais. A mudança precisa começar pela formação inicial dos profissionais da educação, garantindo que os futuros docentes recebam um currículo que contemple, desde a graduação, os princípios da inclusão e as estratégias para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Embora a prática tradicional ainda seja predominante nas escolas, observa-se o crescimento da adesão a metodologias ativas, que propõem uma abordagem mais participativa do processo de ensino-aprendizagem. Diferente do modelo tradicional, centrado na memorização e repetição, as metodologias ativas valorizam a autonomia do aluno, sua capacidade crítica e a construção do conhecimento com base em suas experiências e vivências.

Essa crítica ao modelo tradicional está em consonância com a visão de Paulo Freire, que comparava a educação tradicional a um sistema "bancário", onde os alunos são receptores passivos do saber depositado pelos professores. Segundo Freire, quanto mais o educando se limita a memorizar conteúdos, menos desenvolve

sua consciência crítica e sua capacidade de transformar o mundo como sujeito ativo.

As metodologias ativas, por sua vez, oferecem alternativas promissoras para a inclusão escolar. Entre elas, destacam-se:

• Método Montessori: valoriza a liberdade e a individualidade do aluno, respeitando seu ritmo e suas escolhas.

• Método Psicogênico: propõe que o professor atue como facilitador da aprendizagem, orientando a investigação a partir de um problema real, que estimule o pensamento crítico.

• Método de Projetos: o aluno assume o papel central na construção do conhecimento, com o professor atuando como orientador e mediador das atividades.

Esses métodos, ao contrário do tradicional, estão mais alinhados com os princípios da inclusão escolar e têm se mostrado eficazes no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e TGD.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem criado princípios pedagógicos voltados à flexibilização curricular e à promoção de práticas escolares mais inclusivas. Esses princípios servem como orientações para que as escolas construam um ambiente educacional onde todos os alunos possam aprender com dignidade, respeito e equidade.

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 diversas sobre um 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, poderá utilizar as experiências previas como base para elaborar atividades 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 singulares 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 mais 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 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 para resolver problemas e para aprender - o que não exclui a realização de tarefas individuais também.

Fonte PILETTI, 2014

Como podemos observar, os princípios orientadores da inclusão, no que diz respeito às práticas escolares, corroboram com as metodologias e métodos ativos. Esses princípios possibilitam que os professores desenvolvam estratégias que ofereçam aos alunos exemplos práticos vinculados ao seu contexto social, conferindo sentido ao conteúdo em estudo e despertando o interesse pela atividade. Ressalta-se que o ensino pode ser coletivo, porém a aprendizagem é individual, pois depende das peculiaridades de cada aluno. Com a interação entre professor e colegas, é possível elaborar adequações e intervenções que auxiliem a aprendi-

zagem de toda a turma.

A inclusão escolar é um propósito em constante construção, que exige reflexão e empenho de todos os envolvidos para que se efetive de fato. Nas práticas escolares, essa realidade não é diferente, sendo necessário refletir, recriar e reinventar essas práticas, de modo a subsidiar a ação pedagógica e colaborar com a inclusão de pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esse é um desafio que demanda dedicação constante (Oliveira, 2021).

Entretanto, para que uma escola se efetive como inclusiva, os esforços precisam transcender o ambiente escolar e envolver uma reflexão da sociedade, seus valores, conceitos e preconceitos relacionados ao ser humano e seus direitos. A partir desse olhar humanizado, devem ser criadas ações inclusivas, em que a escola atue como uma instituição capaz de atender a todos com qualidade.

A escola comum torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. No entanto, a adoção dessas práticas não é imediata nem simples, pois envolve mudanças que extrapolam a escola e a sala de aula. Para concretizar esse modelo, é imprescindível o desenvolvimento de novos conceitos, bem como a redefinição e aplicação de práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão (Costa, 2025).

A construção de uma escola inclusiva, nos moldes propostos na teoria, não ocorre de forma rápida, pois ainda há muito a ser feito, no que diz respeito às práticas escolares — onde ocorre o processo de ensinar. Apesar das diversas ações e diretrizes que subsidiam essas práticas, como a presença de profissionais da educação especial na sala de aula, incluindo intérpretes de Libras garantidos por lei, ainda não se alcançou sequer um terço das escolas regulares. Porém, essa é uma conquista concreta, que depende de ajustes e reformas para se tornar realidade em todas as instituições que necessitam desse apoio.

O que se observa, entretanto, é a carência de políticas públicas e diretrizes específicas que auxiliem os professores nas práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiências intelectuais ou mentais. Estudos recentes mostram que as práticas curriculares direcionadas a esses alunos ainda se baseiam no método tradicional, consistindo em atividades repetitivas que não promovem aprendizagem significativa. Isso ocorre porque muitos profissionais não acreditam no potencial de aprendizagem desses estudantes (Costa; Santos, 2023).

No caso dos alunos com deficiência intelectual, a "solução" adotada por alguns professores tem sido conformar-se com o mínimo que esses alunos produzem, valorizando a socialização pela simples presença na escola. A alfabetização desses alunos — a aquisição da leitura e escrita — tem sido apontada como uma das maiores preocupações dos docentes, embora os investimentos se concentrem, em geral, na codificação de sílabas e palavras simples. Por outro lado, o estudo

revelou as dificuldades dos professores em promover interações que possibilitassem trabalhar com gêneros textuais variados, fundamentais para o desenvolvimento dos sentidos, significados das palavras e dos conceitos científicos (Silva, Baptista & Jesus, 2023).

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de políticas públicas e ações que cooperem para uma inclusão de qualidade dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Uma estratégia fundamental para isso é a inserção de conteúdos sobre inclusão e deficiência na formação inicial e continuada dos professores. Enquanto isso não ocorre, o ensino-aprendizagem desses alunos fica restrito à socialização e à interação com os colegas da turma em que estão inseridos (Gomes, 2021).

A razão pela qual as práticas escolares em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual ainda são menos desenvolvidas em comparação às que atendem alunos com surdez, cegueira ou deficiência física está no fato de que as políticas públicas da educação especial começaram a ser implementadas no século XVIII para algumas deficiências, enquanto as discussões sobre deficiência intelectual só tiveram início no século XIX. Esse atraso histórico se manifesta na insegurança dos profissionais da educação para trabalhar com esses alunos.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é complexo para qualquer aluno e se torna ainda mais desafiador para aqueles com deficiência intelectual. Por essa razão, as redes de ensino têm sido obrigadas a oferecer cursos de formação para professores que os qualifiquem a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, capazes de gerar aprendizagem para toda a turma, valorizando a diversidade e priorizando os alunos com deficiência intelectual, cuja aprendizagem demanda estratégias específicas. Entre os obstáculos estão o desconhecimento dos professores sobre essa deficiência, a falta de crença no potencial desses alunos e a utilização de atividades desconectadas das experiências e do contexto social das crianças (Granados e Silva, 2025).

Destaca-se, portanto, a centralidade das práticas escolares na reestruturação da escola regular para que esta se torne inclusiva. Uma prática escolar inclusiva deve pautar-se na diversidade e nas diferenças presentes na sala de aula. Não basta garantir o acesso à escola regular: é indispensável observar se o atendimento a alunos com deficiência e TGD está em consonância com os direitos conquistados ao longo da história da educação especial.

2.3.1 Avanços e desafios na inclusão escolar

Os avanços na inclusão escolar são evidentes, embora ainda existam ressalvas, algumas já mencionadas e que serão aprofundadas ao longo deste estudo. De fato, a Educação Especial tem progredido por meio de políticas e ações volta-

das para a inclusão no âmbito escolar, promovendo o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Observa-se um crescimento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas salas regulares.

Um avanço claro está nas políticas públicas implementadas que visam garantir o acesso integral desse público ao ensino regular. Como já citado, esses avanços são expressivos em termos quantitativos. Essas políticas estão presentes tanto na legislação quanto em pesquisas científicas, que têm gerado debates importantes, destacando a necessidade urgente de que a inclusão escolar seja uma realidade concreta, oferecendo suporte e orientações para as ações relacionadas à inclusão.

No âmbito legislativo, existem dispositivos que asseguram os direitos dessa população, regulamentando sua inserção no ensino regular e o atendimento adequado nas escolas. A legislação estabelece diretrizes e ações para que a inclusão seja efetiva, incluindo a formação dos professores que atuarão com esses alunos, garantindo sua qualificação e preparo. Um exemplo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta planos e ações de ensino relacionadas à inclusão.

O movimento mundial pela educação inclusiva representa uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os alunos de aprenderem juntos, participando sem qualquer tipo de discriminação. A educação inclusiva é um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores intrínsecos, superando a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão, tanto dentro quanto fora da escola (Santos, 2024).

Dessa forma, estudos, pesquisas, trabalhos e o arcabouço legal têm contribuído para os avanços na inclusão escolar de pessoas com deficiência e TGD. Esse conjunto científico e jurídico orienta e incentiva a busca por novos conhecimentos acerca do contexto da inclusão.

No contexto escolar, a transformação para incluir a população com deficiência de forma qualificada e com efetiva aprendizagem tem ocorrido em diversos aspectos, destacando-se o avanço da ciência e da tecnologia digital. A escola pode utilizar esses recursos como instrumentos favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e TGD. É importante ressaltar que essa tecnologia beneficia esses alunos e aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, pois trata-se de uma ferramenta capaz de despertar o interesse do aluno, estando alinhada ao seu contexto atual (Costa, 2025).

Entretanto, para que esses avanços tecnológicos sejam efetivos, é fundamental que os profissionais da educação — os professores que atuam com os alunos — recebam qualificação para manusear tais ferramentas. Sem essa capacitação, os recursos tecnológicos pouco contribuirão para a prática pedagógica e para a

aprendizagem dos alunos, pois muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades no uso dessas tecnologias (Pinto et al., 2025).

Diante disso, há a necessidade de reflexão sobre essa mudança de paradigma, para que os professores se conscientizem e se adaptem ao processo da inclusão digital.

Os recursos tecnológicos facilitam a transição do modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista, embora a implementação desse paradigma dependa do projeto político-pedagógico da escola, da percepção dos professores sobre a necessidade da mudança e da forma como organizam o ambiente de aula. É fundamental criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que ofereça oportunidades para que os alunos pesquisem e participem da comunidade com autonomia (Costa; Santos, 2023).

A tecnologia voltada ao atendimento de alunos com deficiência é, em sua maioria, utilizada nas salas de recursos multifuncionais, conhecidas também como tecnologia assistiva. Apesar de a tecnologia ser uma aliada do professor e uma ferramenta essencial para a inclusão, cabe ao docente, com sua habilidade e competência, empregar estratégias que produzam resultados, desde as mais simples, como o uso adequado da tecnologia, até abordagens mais elaboradas que favoreçam a aprendizagem. Por isso, é imprescindível que o professor esteja em constante atualização, para estar preparado para os desafios da educação, sobretudo no que se refere à inclusão de alunos com deficiência e TGD no ensino regular (Silva, Baptista & Jesus, 2023).

A concepção sociointeracionista de aprendizagem consiste em reconhecer que essa teoria oferece fundamentos essenciais para a proposta de inclusão, como será ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Concepção de aprendizagem interacionista e a inclusão escolar.

Teoria	O Sujeito	O Papel do Professor	Desenvolvimento e Aprendizagem	Avaliação
Behaviorismo	É o produto do meio genética	Planeja os passos dos alunos. Currículo preestabelecido.	O desenvolvimento se dá do mais simples para o mais difícil. A aprendizagem é baseada na repetição e memorização e tem origem na experiência.	Baseia –se nos resultados e é quantitativa. Não tolera erro.

Sociointeracionista	É um sujeito ativo e que constrói hipótese; importância da interação social no processo de conhecimento.	Existe a possibilidade de maiores diálogos entre professores e alunos.	A aprendizagem envolve compreensão, reflexão e raciocínio lógico.	Erros são tolerados como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Diniz, 2017

Vygotsky (1896-1934) foi o principal expoente da concepção sociointeracionista, que, por meio da psicologia, destacou o papel fundamental da linguagem e da interação social. Utilizando o método histórico-crítico, defendeu que todo conhecimento se origina do contexto social na construção do pensamento e do saber.

Este estudo corrobora a metodologia sociointeracionista, defendendo que, com o auxílio da tecnologia, seja possível promover uma mudança nas práticas docentes, transformando a sala de aula em um ambiente de ensino e aprendizagem que estimule e favoreça oportunidades para todos os alunos. Dessa forma, busca-se incluir alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades, incentivando-os a atuar na comunidade com autonomia e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que permeiam o âmbito educacional, no que tange à inclusão escolar no ensino regular e à prática docente, evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Embora existam avanços envolvendo a sociedade civil, políticas públicas, legislações avançadas e diretrizes para a formação de professores, a realidade ainda revela a insuficiência de preparo adequado dos profissionais que atuam com alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

A inclusão de alunos com TGD no ensino regular é uma conquista, mas essa inclusão, muitas vezes, limita-se à presença física desses estudantes, sem que haja uma efetiva transformação pedagógica que permita o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

No contexto brasileiro, a prática ainda se configura, em medida, como integração social, sem o acompanhamento pedagógico que possibilite a aprendizagem efetiva desses alunos. A falta de formação dos docentes para lidar com essa diversidade compromete a implementação de estratégias eficazes que atendam às demandas educativas desses estudantes.

Nesse cenário, os debates acadêmicos e as reflexões sobre a necessidade de reestruturação dos cursos de formação docente e do ambiente escolar tornam-se

essenciais. É fundamental que a escola se transforme em um espaço inclusivo de fato, promovendo uma rotina de reflexão, diálogo e troca de experiências entre todos os membros da comunidade escolar, e adotando metodologias ativas que superem o modelo tradicional predominante.

A tecnologia surge como uma importante aliada nas práticas pedagógicas inclusivas, facilitando o acesso à informação, o desenvolvimento de atividades diversificadas e o respeito às especificidades dos alunos com deficiência, contribuindo para a efetivação de seus direitos e para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Apesar do avanço das políticas públicas e da sólida base legal que garante o direito de acesso à escola regular para todos, há uma clara desarticulação entre a teoria e a prática. Muitas das ações concretas ainda não refletem os princípios da inclusão plena, sobretudo devido à formação insuficiente dos professores que lidam com esses alunos.

Diante disso, reforça-se a urgência de uma reestruturação nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, para que estes estejam capacitados a desenvolver práticas pedagógicas capazes de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

A escola de qualidade deve ser o objetivo comum de todos os envolvidos na educação, no que se refere à inclusão, oferecendo um ensino equitativo, respeitando os direitos de todos os estudantes. Para tanto, é imperativo que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizado mútuo e permanente para os professores, que precisam estar atualizados e abertos a novas práticas.

Portanto, faz-se necessário que as instituições escolares criem condições estruturais para a formação contínua, interativa e reflexiva de seus profissionais, garantindo que suas práticas estejam alinhadas com a proposta pedagógica da escola e os princípios da inclusão, assegurando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf .

COSTA, M. de Fátima Carneval; SANTOS, M. Pricila Miranda. Educação, Tecnologia e seus Rebatimentos: Uma Interação à Luz de Percepções Docentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 9, n. 6, p. 285-309, 2023.

COSTA, Gianni Leandro Goicoa da. Licenciatura X Estágio Supervisionado: A Importância do Conteúdo na Formação de Futuros Professores: Bachelor's Degree vs. Supervised Internship: The Importance of Content in the Training of Future

Teachers. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** v. 1, n. 1, 2025.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de Pessoas com deficiência e/ou necessidades especificas:** *avanços e desafios*. Autentica, 2017.

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

GOMES, Izabel Cristina Monteiro. Inclusão escolar do autismo: como fazer? School inclusion of autism: how to do it. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 5, p. 20664-20672, 2021.

GRANADOS, Arlete Inocência Menezes Leal; SILVA, Santuza Amorim da. A biblioteca escolar ea formação do leitor durante a pandemia da covid-19. **Em Questão,** v. 31, p. e-142284, 2025.
MANTOAN, T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

OLIVEIRA, Lígia Bitencourt. A formação de professores como ferramenta de diversidade étnico-racial. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional,** n. 12, 2021.

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).

PINTO, Jacyguara Costa et al. Desenvolvendo cidadãos críticos: a importância dos temas transversais no currículo escolar. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem,** v. 10, p. 125-134, 2025.

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

SANTOS, Luciana Rodrigues. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) no Mercado Formal de Trabalho:** uma análise do estado da Bahia (2010-2020). Dialética, 2024.

SILVA, Mayara Costa; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores e educação especial: Os contornos de uma conversação no contexto brasileiro. **Education Policy Analysis Archives,** v. 31, 2023.

ORGANIZADORES

Bárbara Aline Ferreira Assunção

Mestre em Ciências da Educação pela Uninter Christian of American/USA.
Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento: sentidos e aplicações pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.
Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria EAD pelo Instituto IBRA.
Graduada em Jornalismo habilitação em marketing pela Universidade Católica Paulista (UCA).
Atualmente é 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.
Atua em coordenação editorial, pesquisa científica e ensino superior.
Orcid: 0000-0001-9120-7872
Email: a.ferreiraeduca@gmail.com

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Graduações: Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais com MBA em Gestão de Pessoas (UNIJORGE 2013)
Especializações: Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB) e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5978999436523962
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3148-5536
E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

AUTORES

Bárbara Aline Ferreira Assunção
Mestre em Ciências da Educação pela Uninter Christian of American/USA.
Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento: sentidos e aplicações pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.
Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria EAD pelo Instituto IBRA.
Graduada em Jornalismo habilitação em marketing pela Universidade Católica Paulista (UCA).
Atualmente é 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.
Atua em coordenação editorial, pesquisa científica e ensino superior.
Orcid: 0000-0001-9120-7872
Email: a.ferreiraeduca@gmail.com

Lívia Barbosa Pacheco Souza
Graduações: Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais com MBA em Gestão de Pessoas (UNIJORGE 2013)
Especializações: Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB) e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5978999436523962
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3148-5536
E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

Francisco Xavier Gomes Pantoja
Mestre em Educação
Letrado e pedagogo pela UNIFAP - Universidade Federal do Amapá.
E-mail: franciscoxgp@gmai.com

INOVAÇÃO, GESTÃO PÚBLICA E TECNOLOGIAS

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



BÁRBARA ALINE FERREIRA ASSUNÇÃO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
ORGANIZADORAS