

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

EXPERIÊNCIAS E DIDÁTICAS

VOL. 02



Claudinei Zagui Pareschi
Tiago Giorgetti Chinellato
Israel Aparecido Gonçalves



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

EXPERIÊNCIAS E DIDÁTICAS

VOL. 02



Claudinei Zagui Pareschi
Tiago Giorgetti Chinellato
Israel Aparecido Gonçalves



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24	Educação contemporânea: experiências e didáticas - vol. 02. / Claudinei Zagui Pareschi, Tiago Giorgetti Chinellato, Israel Aparecido Gonçalves – João Pessoa: Periodicojs editora, 2025. E-book, no formato ePub e PDF. Inclui bibliografia ISBN: 978-65-6010-191-3 1. Educação. 2. Didática. I. Pareschi, Claudinei Zagui. II. Chinellato, Tiago Giorgetti. III. Gonçalves, Israel Aparecido. IV. Título. CDD 370
-----	---

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Seção de Pesquisas na América Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

APRESENTAÇÃO



A coletânea Educação Contemporânea: Experiências e Didáticas, vol. 02, surge como um convite à reflexão sobre os caminhos da educação no século XXI. Organizada por Claudinei Zagui Pareschi e colaboradores, a obra reúne diferentes análises sobre as práticas pedagógicas, as transformações sociais e os desafios tecnológicos, metodológicos e humanos que atravessam o espaço escolar.

Dividido em oito capítulos, o livro propõe uma leitura crítica e inspiradora sobre o papel do educador e as múltiplas dimensões da aprendizagem contemporânea, apontando a complexidade do universo chamado Educação.

A obra começa com o debate sobre o “Letramento Digital na Formação dos Professores da Educação Básica: Desafios e Possibilidades”. Neste capítulo inicial, discute-se o letramento digital como competência essencial para os professores da educação básica. Destacam-se os desafios enfrentados na formação docente diante das tecnologias digitais e propõem-se caminhos para integrar criticamente as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) à prática pedagógica.

No capítulo 2 – “Inteligência Artificial na Educação: É Possível o Uso Consciente?” – os autores analisam o impacto da Inteligência Artificial (IA) no ambiente escolar e nos processos de ensino-aprendizagem. O texto reflete sobre as implicações éticas e pedagógicas da IA, defendendo um uso consciente, humanizado e responsável dessas ferramentas tecnológicas.

O capítulo 3 – “A Visão dos Discentes sobre o Uso das Planilhas Eletrônicas na Disciplina de Matemática Financeira” – apresenta a percepção dos alunos quanto ao uso de planilhas eletrônicas em aulas de Matemática Financeira. O capítulo mostra como recursos tecnológicos podem favorecer a aprendizagem prática, promover autonomia e conectar a matemática ao cotidiano dos estudantes.

O quarto capítulo – “Ateliê (Auto)Biográfico e o Pensar Comunitário no Projeto de Vida: Método Educacional Convergente ao Currículo Base do Ensino Médio Catarinense” –



explora a experiência do ateliê autobiográfico como prática educativa voltada à construção do Projeto de Vida dos alunos. Baseando-se no currículo catarinense, o texto propõe um diálogo entre identidade, comunidade e educação, destacando o papel da escola como espaço de autoconhecimento e de transformação social.

A partir do capítulo 5, o tema inclusão é discutido no texto: “Formação Continuada na Área da Educação Especial: Desafios e Perspectivas”. Com base em pesquisas realizadas no Acre, este capítulo analisa os processos de formação continuada de professores da Educação Especial. O texto evidencia os desafios estruturais e pedagógicos dessa área e reforça a importância da formação permanente para uma prática inclusiva e humanizadora.

Posteriormente, tem-se o sexto capítulo com o texto “A Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa na Inclusão de Alunos com TEA”. Este capítulo investiga o papel do professor de língua inglesa na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Discutem-se metodologias diferenciadas, estratégias de comunicação e a necessidade de sensibilidade pedagógica diante das especificidades do aluno com TEA.

O capítulo 7 – “A Importância do Ensino Colaborativo no Aprendizado dos Alunos com TDAH” – aborda o ensino colaborativo como estratégia para potencializar a aprendizagem de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O capítulo defende o trabalho conjunto entre professores, famílias e profissionais especializados como caminho para a inclusão e o sucesso escolar.

Encerra a obra o capítulo 8, o tema “A Importância do Lúdico na Alfabetização e Letramento: Um Caminho Possível para o Desenvolvimento da Aprendizagem”, o qual enfatiza o papel do lúdico na alfabetização, apresentando-o como instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. A ludicidade é apresentada não apenas como recurso didático, mas como linguagem fundamental do aprender.

Assim, ler Educação Contemporânea: Experiências e Didáticas, vol. 02, é mergulhar em uma reflexão necessária sobre o sentido da educação em tempos de mudanças



profundas. A obra oferece uma visão plural, que une teoria e prática, tradição e inovação, tecnologia e humanidade. Cada capítulo amplia o entendimento de que ensinar é também um ato ético e social, comprometido com a formação integral do sujeito e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Trata-se, portanto, de uma leitura indispensável para professores, pesquisadores, gestores e estudantes de licenciatura, que encontrarão aqui não apenas estudos e experiências, mas também inspiração para reinventar a prática educativa em um mundo em constante transformação.

Israel Aparecido Gonçalves
Mestre em Ciência Política (UFSCar)



Sumário



PARTE I - INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Capítulo 1

LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 11

Claudinei Zagui Pareschi, Liliane Inácia da Silva e Leila Cristina Arantes

Capítulo 2

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL O USO CONSCIENTE? 29

Claudinei José Martini e Claudinei Zagui Pareschi

Capítulo 3

A VISÃO DOS DISCENTES, SOBRE O USO DAS PLANILHAS ELETRÔNICAS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA 45

Tiago Giorgetti Chinellato

PARTE II - CURRÍCULO, IDENTIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS

Capítulo 4

ATELIÊ (AUTO) BIOGRÁFICO E O PENSAR COMUNITÁRIO NO PROJETO DE VIDA: MÉTODO EDUCACIONAL CONVERGENTE AO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE 62

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto



PARTE III - INCLUSÃO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Capítulo 5

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA 83
PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES NO
ACRE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vandressa Silva De Souza, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira, Agamedina
Braga de Lima e Sônia Elina Sampaio Enes

Capítulo 6

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA INCLUSÃO 105
DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE
RODRIGUES ALVES (ACRE)

Tainara Silva Braga e Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

Capítulo 7

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO NO APRENDIZADO DOS ALUNOS 122
COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Vandressa Silva de Souza, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira, Agamedina
Braga de Lima e Sônia Elina Sampaio Enes

Capítulo 8

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS 143
UTILIZADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS
ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)

Fábia de Souza Alencar e Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

AUTORES

164



Parte 1

INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO



Capítulo 1

LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Claudinei Zagui Pareschi

Liliane Inácia da Silva

Leila Cristina Arantes

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os avanços tecnológicos têm transformado profundamente diferentes setores da sociedade, e a Educação não ficou à margem desse movimento. Recursos digitais vêm sendo incorporados aos currículos escolares, modificando práticas e exigindo novas competências dos professores. Nesse cenário, o letramento digital emerge como condição essencial para que o docente se sinta seguro e capaz de explorar, de forma crítica e criativa, as ferramentas disponíveis no ambiente escolar, seja por meio de formações presenciais, a distância ou híbridas.

A pandemia da COVID-19 evidenciou de maneira abrupta essa necessidade. Com o isolamento social, o ensino remoto emergencial tornou-se a alternativa para minimizar as perdas educacionais, e instituições de ensino, de diferentes níveis, precisaram recorrer às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para manter o vínculo pedagógico. Muitos educadores, porém, não estavam preparados para integrar essas ferramentas às suas práticas, o que revelou lacunas significativas na formação inicial e continuada.

Diante dessa realidade, discute-se a importância do letramento digital na prática docente, analisando tanto os desafios quanto às possibilidades que ele oferece para a atuação na educação básica. A reflexão aqui proposta fundamenta-se em autores como Coscarelli (2020), Kenski (2004, 2015), Moran (2009, 2017), Rezende (2016), Pimentel (2018)



e Almeida e Valente (2012), utilizando como fontes livros, capítulos, artigos acadêmicos, periódicos eletrônicos e anais de eventos científicos.

Este capítulo está organizado em seis seções articuladas. Após a introdução, que contextualiza o tema e apresenta os objetivos da pesquisa, descreve-se a metodologia utilizada, fundamentada em abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. Em seguida, examinam-se as contribuições do letramento digital na formação de professores, situando-o no contexto da Cultura Digital. A quarta seção discute as potencialidades das TDIC quando integradas ao currículo escolar, evidenciando práticas e metodologias inovadoras. Na sequência, analisa-se os limites e desafios para sua implementação efetiva na prática educativa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com diretrizes e propostas para o fortalecimento da formação docente frente às demandas da educação contemporânea.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, conforme conceituada por Gil (2024), que a define como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Essa opção metodológica foi adotada por permitir identificar, analisar e discutir conceitos, perspectivas e evidências sobre o letramento digital na formação de professores da educação básica, bem como os desafios e possibilidades de sua integração às práticas pedagógicas.

As fontes de consulta incluíram o Google Acadêmico, a SciELO e a Plataforma CAPES, complementadas por anais de eventos científicos e obras de referência na área. Foram priorizados trabalhos que abordassem diretamente a relação entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), letramento digital e formação docente. A análise seguiu uma abordagem descritivo-analítica, articulando os referenciais teóricos com a identificação de convergências, divergências e lacunas nos estudos revisados, de modo a construir um panorama crítico que embasasse a discussão proposta.



Na próxima seção, discute-se o conceito de Cultura Digital e suas implicações para a vida escolar; delimita-se o letramento digital como prática sociotécnica e crítica; e sustenta-se que domínio técnico sem intencionalidade pedagógica é insuficiente para qualificar aprendizagens e formar cidadãos críticos.

LETRAMENTO DIGITAL E CULTURA DIGITAL

No contexto da cultura digital, dispositivos como computadores, celulares e tablets tornaram-se parte do cotidiano, não apenas como ferramentas de comunicação, mas como mediadores de leitura, produção e compartilhamento de informações. Isso demanda não apenas conhecimentos operacionais (editores de texto, planilhas, apresentações, edição de imagem e vídeo, aplicativos), mas também competências para circular entre múltiplas linguagens e avaliar a confiabilidade das fontes. Como lembra Coscarelli (2020, p. 5), “Saber produzir e compartilhar textos são competências que precisamos ter como cidadãos de nossa sociedade contemporânea”. O problema é que a escola, em muitos contextos, ainda não prepara sistematicamente os estudantes para atuarem de forma autônoma e crítica em ambientes digitais, o que amplia a distância entre o uso social intenso das tecnologias e sua apropriação pedagógica.

CULTURA DIGITAL NA VIDA DOS ESTUDANTES

A Cultura Digital, marcada pelo uso intensivo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), reorganiza as práticas sociais, inclusive educacionais. A comunicação instantânea e em múltiplos formatos altera tempos, espaços e critérios de visibilidade nas interações, exigindo análises que considerem tanto oportunidades quanto riscos (Pimentel, 2018). Nesse cenário, estudantes produzem e circulam conteúdos, participam de redes,



aprendem com tutoriais e comunidades on-line; contudo, uso frequente não significa uso crítico. Persistem dificuldades com privacidade, curadoria de informação e ética digital, frequentemente atravessadas pela lógica de métricas como curtidas e quantidade de seguidores, que orienta comportamentos e expectativas (Pimentel, 2018).

Aqui se reposiciona o papel docente. Mais do que “ensinar ferramentas”, trata-se de mediar práticas de linguagem e participação: ler contextos, orientar critérios de qualidade informacional, problematizar a economia da atenção e as relações entre visibilidade e conhecimento. Em diálogo com Kleiman (2014), quando o professor reconhece saberes e necessidades do seu público, planeja estratégias para práticas letradas que façam sentido social, por exemplo, projetos que articulem investigação, produção multimodal e circulação responsável de informações. Essa mediação não é neutra: exige atualização constante e compreensão do potencial e dos limites das TDIC para reconfigurar tempos de estudo, modos de colaboração e formas de avaliação.

Em síntese, a presença contínua das TDIC na vida dos estudantes não elimina o papel da escola; ao contrário, reivindica um projeto pedagógico capaz de transformar usos dispersos em experiências formativas, aproximando cultura escolar e cultura digital sem confundir uma com a outra.

LETRAMENTO DIGITAL – CONCEITO

“Letramento digital” não se reduz ao domínio instrumental de dispositivos e plataformas. Trata-se de compreender, avaliar e produzir conteúdos digitais com intencionalidade, sentido e responsabilidade. Coscarelli e Ribeiro (2011) definem-no como ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais, o que inclui localizar, selecionar e interpretar informações relevantes. Para Rezende (2016, p. 99) “pensar em letramento envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas”.



Kleiman (2014) lembra que o letramento digital é também uma prática social em constante transformação, influenciada por contextos históricos e culturais. Por isso, a formação docente precisa ir além da dimensão instrumental, integrando reflexões sobre valores, linguagens e impactos sociais das tecnologias.

Além das plataformas de comunicação e redes sociais, a cultura digital envolve múltiplas linguagens e formatos, como textos, imagens, vídeos, hipermídias, que demandam dos professores a capacidade de orientar seu uso pedagógico. Como destaca Rezende (2016), não basta inserir a tecnologia no ambiente escolar: é preciso compreender seus potenciais e limites para empregá-la de forma significativa.

Almeida e Alves (2020, p. 8) organizam o letramento digital em três eixos complementares, úteis para orientar formações docentes:

Habilidades operacionais que compreendem o uso e reconhecimento da interface e suas funcionalidades; habilidades informacionais que compreendem o reconhecimento, a busca, o acesso e recuperação da informação em banco de dados de maneira crítica, avaliando a confiabilidade da informação; e habilidades autorais que compreendem as competências para sintetizar, produzir, remixar e compartilhar novos conhecimentos, além de fornecer informações existentes.

Freitas (2010), com base em Souza (2007), diferencia abordagens restritas (foco no uso técnico) e amplas (integram dimensões históricas, políticas e culturais). A escola que aposta apenas no “como usar” reproduz dependências; quando incorpora análise crítica, ética digital e práticas colaborativas, forma autonomia. É nessa direção que redes sociais e jogos deixam de ser “distratores” para se tornarem contextos de aprendizagem, desde que configurados didaticamente para investigação, coautoria e avaliação formativa (Rezende, 2016; Kenski, 2015).



LETRAMENTO DIGITAL E SENSO CRÍTICO

As TDIC não são neutras: podem reforçar vigilância, padronização e desinformação; mas, com intencionalidade pedagógica, ampliam acesso, autoria e participação (Coscarelli; Corrêa, 2018). Por isso, falamos em letramento digital crítico: capacidade de interrogar informações, rastrear fontes, compreender lógicas algorítmicas e implicações de circulação de dados. Essas são competências indispensáveis à cidadania digital.

Freitas (2010) sublinha que transformar informação em conhecimento requer mediação docente que problematize, conecte e dê sentido; não basta acumular links ou “copiar e colar”. Em termos didáticos, isso se traduz em propostas ancoradas na realidade dos estudantes (projetos investigativos, resolução de problemas, produção multimodal com pares), com espaço para protagonismo e curadoria de fontes (Almeida; Alves, 2020). O componente ético é inegociável: combater desinformação, discutir cyberbullying, dependência digital e responsabilidade autoral fortalece a aprendizagem e a convivência on-line (Freitas, 2010).

Quando as TDIC são articuladas a objetivos claros, critérios de qualidade informacional e práticas de avaliação coerentes, as aulas ganham densidade e significado: aproximam-se do cotidiano dos estudantes sem abdicar do rigor acadêmico, desenvolvendo não apenas “competências digitais”, mas formas de pensar e agir criticamente em ecossistemas mediados por tecnologia.

Por fim, as tecnologias digitais, aliadas às mais diversas práticas pedagógicas, podem levar os estudantes a se interessarem mais pelos estudos, tornando as aulas mais prazerosas e significativas. Entretanto, para que os alunos possam navegar nas redes eticamente, o professor precisa ajudá-los a desenvolver o pensamento crítico, com o propósito de poderem avaliar os muitos conteúdos disponíveis na internet e compreenderem como funcionam as plataformas de difusão de informações para perceberem se são confiáveis e relevantes.



Na próxima seção, discorrer-se-á sobre as contribuições das novas tecnologias no ensino e na aprendizagem, evidenciar-se-á o uso das tecnologias como ferramentas inovadoras na sala de aula e discutir-se-á as dificuldades do professor ao utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino.

CONTRIBUIÇÕES DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) oferecem múltiplas possibilidades para dinamizar o ensino, ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar as práticas pedagógicas. No entanto, a simples adoção dessas ferramentas, de forma aleatória e sem intencionalidade pedagógica, não garante aprendizagem significativa. É fundamental que sua integração esteja vinculada a objetivos claros de ensino e alinhada às necessidades dos estudantes, considerando-se que as TDIC evoluem rapidamente. Assim, a formação inicial e continuada de professores torna-se estratégica para que eles possam se apropriar das tecnologias de modo crítico, criativo e contextualizado.

TDIC INTEGRADAS AO CURRÍCULO

A inserção das TDIC no currículo deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, de modo a desenvolver competências e habilidades que preparem o estudante para lidar com as demandas contemporâneas. O uso de tecnologias precisa estar articulado aos objetivos educacionais, ao perfil da turma e às especificidades do contexto escolar. Conforme Almeida e Valente (2012, p. 60):

Por meio da midiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições



educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

Essa expansão permite que o estudante tenha acesso a informações e compartilhe experiências independentemente do espaço físico da sala de aula. Porém, para que tal potencial se realize, o professor precisa desenvolver habilidades e competências por meio de formação continuada, pesquisa e experimentação pedagógica. Moran (2017) destaca que a diversidade de tecnologias disponíveis hoje deve ser compreendida menos pelo sistema operacional que utilizam e mais pelos propósitos e públicos a que se destinam. Nesse sentido, Brito e Purificação (2011) lembram que, mesmo ferramentas consideradas “menos atuais” podem ter grande valor pedagógico quando utilizadas de forma criativa e bem planejada.

Mais do que a novidade das ferramentas, o que importa é o uso pedagógico intencional e inovador, mesmo em contextos com recursos limitados. Tal apropriação requer habilidades construídas por meio de estudo, treinamentos, tutoriais, práticas colaborativas e constante experimentação, fazendo com que as tecnologias se tornem, de fato, instrumentos de aprendizagem significativa.

TECNOLOGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

O uso pedagógico de recursos tecnológicos, como smartphones, tablets e notebooks, possibilita acesso imediato à informação, estimula a colaboração e diversifica experiências de aprendizagem (Moran, 2017). Esses dispositivos favorecem o desenvolvimento de projetos, a produção de conteúdos e a interação entre professores e alunos, promovendo maior engajamento e motivação para aprender. Ferreira (2014) ressalta que a introdução de



inovações tecnológicas na educação tem potencial para transformar as relações de ensino, criando novas formas de aprender e fortalecer o vínculo pedagógico.

Entretanto, para que tais possibilidades se concretizem, é necessário que a escola se reorganize em termos de currículo, gestão e metodologias, acompanhando as demandas da sociedade da informação (Kenski, 2004). Os estudantes têm acesso a um volume expressivo de informações “na palma da mão”, mas precisam de orientação docente para desenvolver o uso seguro, crítico e responsável desses conteúdos. Moran (2009) enfatiza que as tecnologias também podem personalizar o ensino, adaptando conteúdos, atividades e avaliações às necessidades de cada aluno, além de permitir o monitoramento e acompanhamento de seu progresso.

Assim, incorporar múltiplas tecnologias exige do professor não apenas domínio técnico, mas também competências comunicacionais, tanto interpessoais quanto mediadas por recursos audiovisuais e telemáticos, de modo a ampliar a interatividade e potencializar a aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO

A presença das tecnologias no cotidiano escolar demanda que sua apropriação seja contemplada desde a formação inicial dos professores. Costa e Ferreira (2020) lembram que essa formação se dá em duas modalidades: a inicial, que geralmente nas licenciaturas e a continuada, que ocorre por meio de cursos presenciais, a distância ou híbridos, com diferentes níveis de aprofundamento. No entanto, como aponta Pereira (2010), a aproximação à informática educacional, em muitos cursos, ainda se limita ao uso instrumental, deixando de lado a reflexão crítica sobre seu sentido pedagógico.

Superar essa limitação implica oferecer formações que promovam confiança e autonomia docente para integrar as tecnologias ao currículo. Como já defendia Silva (2002),



a qualificação para o domínio das tecnologias deve ser um objetivo permanente, presente tanto na formação inicial quanto na continuada, respondendo às mudanças constantes no contexto escolar. Cabe ao professor assumir o papel de mediador entre tecnologia e conhecimento, orientando os estudantes na busca e análise de informações em fontes seguras e ajudando-os a usá-las de maneira ética e criativa.

Contudo, persistem desafios estruturais e formativos. A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, somada à insegurança no uso de determinadas ferramentas, pode gerar resistência à adoção de tecnologias (Barreto, 2002). Barnabé (2012, p. 81) destaca que, quando professores dominam e se apropriam das TDIC, ampliam os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, minimizando as dificuldades. Entretanto, na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, a precariedade de recursos e a necessidade de investimento próprio por parte do professor ainda dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Portanto, haverá benefícios se tais tecnologias forem usadas e dominadas por parte dos professores, os quais terão mais segurança ao desenvolver as aulas explorando os recursos tecnológicos disponíveis e orientando os alunos de forma clara, para que o processo se torne mais leve e satisfatório tanto para eles quanto para os estudantes. Todavia, utilizar recursos digitais em sala de aula torna-se bastante complexo quando se trata da realidade das escolas públicas brasileiras, onde a internet e os recursos são bastante limitados e, constantemente, os professores utilizam recursos próprios para aprimorarem-se e levarem inovação à sala de aula.

A seguir, discorrer-se-á sobre os limites e as possibilidades das tecnologias digitais na Educação com foco na resistência de professores quanto ao uso de tecnologias em sua prática educacional.



LIMITES E POSSIBILIDADES (DESAFIOS)

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) apresentam amplo potencial para enriquecer a prática pedagógica e promover aprendizagens mais significativas. Contudo, a sua adoção ainda encontra barreiras importantes, que vão desde a resistência docente até questões estruturais. Compreender esses limites e possibilidades é fundamental para avançar na integração das tecnologias à educação básica.

RESISTÊNCIA POR PARTE DOS PROFESSORES

Mesmo após o ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19, período em que se acreditou que a educação daria um salto tecnológico, observa-se que parte dos docentes ainda resiste à utilização das TDIC. Essa resistência, como afirmam Silva e Paniago (2022), constitui um obstáculo expressivo para sua efetiva integração aos processos educativos. Muitas vezes, ela está associada à permanência na “zona de conforto” (Penteado, 2000; Lopes, 2014; Pacheco; Lopes, 2018), onde o desconhecimento técnico é usado como justificativa para evitar mudanças na prática pedagógica.

Os fatores que sustentam essa resistência são múltiplos: ausência de formação inicial adequada, carência de oportunidades de capacitação continuada, insegurança quanto à escolha e ao uso das ferramentas, e limitações de infraestrutura. Boa parte das universidades não está preparada para formar professores para o trabalho com TDIC. Villarroel, Silva e Okuyama (2022) reforçam que o letramento digital deve integrar-se à formação docente como competência conceitual, procedimental e atitudinal, possibilitando uso crítico e fluente da informação e do conhecimento.

A precariedade estrutural também impacta a prática. Pesquisa de Silva, Ribeiro e Lima (2016), realizada em escolas municipais de Caxias (MA), revelou que 74% dos



professores não utilizavam os computadores da escola, 79% não sabiam operá-los e 53% dos estudantes nunca os haviam usado. Entre as causas, destacam-se a falta de domínio técnico, ausência de apoio institucional e baixa percepção de relevância pedagógica. Para Leite e Ribeiro (2012), a superação desse quadro demanda investimentos em infraestrutura, formação contínua e currículos que integrem efetivamente as tecnologias.

Além disso, a abordagem do letramento digital na formação inicial ainda é desigual. Gomes (2019) constatou que, nos cursos de Letras analisados, a presença das TDICs nos projetos pedagógicos variava de uma integração ampla à mera citação pontual, muitas vezes apenas para atender a exigências legais. Essa lacuna compromete a preparação dos futuros docentes para enfrentar os desafios da cultura digital.

O POTENCIAL DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

Apesar dos obstáculos, as TDICs oferecem possibilidades concretas para personalizar o ensino, diversificar metodologias e aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos. A diversidade de estilos de aprendizagem exige que o professor adapte suas estratégias, e as tecnologias podem mediar essa aproximação, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

O uso pedagógico das TDICs inclui recursos como vídeos, podcasts, blogs, plataformas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem, que favorecem metodologias ativas e ampliam o espaço-tempo educativo (Ribeiro, 2012; Pereira, 2020). No Brasil, iniciativas como o Projeto NAVE, no Rio de Janeiro, mostram que a articulação entre ensino médio e formação técnica, apoiada por tecnologias, pode gerar bons resultados acadêmicos e ampliar perspectivas profissionais.

Além de motivar os estudantes, as TDIC possibilitam conectar o saber escolar a situações concretas, alinhando-se à visão freireana de que a aprendizagem deve estar



vinculada à realidade dos educandos (Freire, 2013). Quando integradas criticamente, essas ferramentas contribuem para desenvolver autonomia, pensamento crítico e competências essenciais à cidadania digital.

Assim, enquanto a resistência docente e as barreiras estruturais limitam a adoção das TDIC, a superação desses entraves abre caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e eficazes. O desafio está em articular políticas de formação, investimento em infraestrutura e incentivo à inovação para que as tecnologias deixem de ser vistas como um acréscimo opcional e passem a ser reconhecidas como parte integrante e estratégica da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou analisar os desafios e as possibilidades do letramento digital na formação docente, destacando a importância de integrá-lo de forma consistente tanto na formação inicial quanto na continuada. As evidências apresentadas indicam que, embora as tecnologias digitais estejam amplamente disseminadas na sociedade, seu uso no contexto escolar ainda é marcado por abordagens predominantemente instrumentais, desprovidas de intencionalidade pedagógica e de um olhar crítico. Tal cenário limita o potencial das TDIC como mediadoras de aprendizagens significativas e emancipatórias.

Constatou-se que a resistência docente ao uso das tecnologias não decorre apenas de questões individuais, mas é também resultado de lacunas estruturais na formação e de condições precárias de trabalho. A insegurança frente ao novo, somada à ausência de políticas institucionais robustas e de investimentos em infraestrutura, contribui para a manutenção de práticas tradicionais, distantes da realidade digital vivenciada pelos estudantes. Isso reforça a necessidade de repensar currículos formativos que contemplem o letramento digital como competência transversal, capaz de articular saberes técnicos, pedagógicos e críticos.



Por outro lado, as TDIC oferecem possibilidades concretas de diversificação metodológica, personalização do ensino e ampliação dos espaços de aprendizagem, desde que utilizadas de forma planejada e reflexiva. Mais do que ensinar a operar ferramentas, trata-se de desenvolver nos educandos a capacidade de interpretar, selecionar e produzir informações de forma ética e crítica, preparando-os para atuar ativamente na cultura digital. Assim, a efetiva integração das tecnologias à prática pedagógica exige não apenas superar resistências, mas também promover uma mudança de paradigma, em que a inovação tecnológica esteja subordinada a objetivos educacionais comprometidos com a formação integral e cidadã. Somente assim será possível transformar o potencial das TDIC em práticas pedagógicas significativas, que respondam de forma efetiva às demandas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

BARNABÉ, I. Os professores como aprendizes com as TICs. In: BARBA, C.; ALMEIDA, F.; PEREIRA, J. *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 77-83.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. Curitiba: Inter Saberes, 2011. p. 51-59.



COSCARELLI, C. V. et al. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. *Palimpsesto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2011.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. Letramento digital. In: MILL, D. et al. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. São Carlos: UFSCar, 2018.

COSTA, C. R.; FERREIRA, R. S. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores: desafios e possibilidades. In: *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. p. 282-291, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, p. 335-352, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GOMES, F. W. B. Letramento digital e formação de professores nos cursos de Letras de universidades federais brasileiras. Teresina: Edufpi, 2019.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 72-91, 2014.



LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul./dez. 2012.

MILL, D. et al. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. São Carlos: UFSCar, 2018.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. In: MORAN, José. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2017. v. 5, cap. 4, p. 1-232.

PACHECO, M. L. S.; LOPES, R. P. Resistência à integração das TIC à educação básica pública brasileira e sua relação com a formação continuada. *CIET: EnPED*, 2018.

PENTEADO, M. G. Possibilidades para a formação de professores de Matemática. In: PENTEADO, M. G.; BORBA, M. C. *A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Olho D'Água, 2000. p. 23-34.

PEREIRA, A. M. Letramento digital e formação de professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

PEREIRA, J. S. Formação de educador@s nas tecnologias digitais: tecendo possibilidades. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 2, n. 2, jul. 2010.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? *Revista EDaPECI*, v. 18, n. 1, p. 7-16, 2018.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre*, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, A. E. *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.



SILVA, J. M.; PANIAGO, M. C. L. TDIC nas licenciaturas: discutindo resistências. Campina Grande: Editora Realize, 2022.

SILVA, R. N. A.; RIBEIRO, R. T.; LIMA, A. M. A resistência dos professores da educação básica às inovações tecnológicas. TICs & EaD em Foco, v. 2, n. 2, 2016.

VILLARROEL, M. U.; SILVA, G. T.; OKUYAMA, F. Y. O letramento digital para formação de professores com resistência e/ou dificuldades no uso de tecnologias digitais. Revista Cocar, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022.



Capítulo 2

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL O USO CONSCIENTE?



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL O USO CONSCIENTE?

Claudinei José Martini
Claudinei Zagui Pareschi

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) é definida como um ramo da ciência da computação voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas que, tradicionalmente, exigiriam inteligência humana, como raciocinar, aprender e tomar decisões (Russell; Norvig, 2016). Entre suas aplicações, destaca-se a análise de grandes volumes de dados (Big Data), que utiliza técnicas como aprendizado de máquina (machine learning) e reconhecimento de padrões para interpretar informações e gerar previsões (Reis; Schnell; Sartori, 2020).

No âmbito educacional, os impactos da IA começam a se manifestar de maneira mais evidente, especialmente na educação básica. Ferramentas como assistentes virtuais, sistemas de tutoria inteligente e plataformas de personalização do ensino demonstram o potencial da tecnologia para apoiar processos de aprendizagem mais inclusivos e adaptados às necessidades dos estudantes. Embora essas tecnologias sejam frequentemente promovidas como soluções para tornar a aprendizagem mais personalizada e inclusiva, é preciso cautela quanto ao discurso que as acompanha. A promessa de adaptação às necessidades dos estudantes, muitas vezes ignora as condições concretas das escolas públicas brasileiras, marcadas por escassez de recursos, desigualdades digitais e falta de formação docente específica. Além disso, ao transferir decisões pedagógicas para sistemas automatizados, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo educativo a métricas e padrões que nem sempre consideram as dimensões culturais, emocionais e sociais da



aprendizagem.

A popularização dos modelos generativos baseados em IA, como o ChatGPT, da OpenAI, ou o Google Gemini, amplia ainda mais esse debate, pois introduz novas possibilidades de interação entre humanos e máquinas. Ao permitir que estudantes interajam diretamente com sistemas capazes de produzir textos, resolver problemas e simular diálogos complexos, essas ferramentas não apenas ampliam o acesso à informação, mas também alteram a natureza da aprendizagem.

Como observa Santaella (2023) tais tecnologias, embora inovadoras, exigem reflexão ética constante, dado que podem influenciar diretamente a forma como crianças e adolescentes aprendem, produzem conhecimento e se relacionam com a informação. Essas ferramentas, assim como o ChatGPT, utilizam arquiteturas baseadas em redes neurais profundas e técnicas de aprendizado de máquina para gerar respostas coerentes, criativas e contextualizadas, sendo cada vez mais exploradas em ambientes educacionais e corporativos (Russel; Norvig, 2016; Santaella, 2023).

No contexto brasileiro, o desafio é duplo: além de incorporar a IA como aliada pedagógica, é necessário enfrentar as desigualdades históricas de acesso às tecnologias digitais. Moran (2018) argumenta que inovação educacional não se resume ao uso de recursos tecnológicos, mas depende de ecossistemas de aprendizagem que combinem metodologias ativas, mediação docente crítica e protagonismo estudantil. Dessa forma, a questão central não é apenas se a IA pode ser usada na educação, mas se pode ser usada de forma consciente, ética e inclusiva, garantindo que a tecnologia seja um instrumento de emancipação e não de exclusão.

O desafio não está apenas em integrar ferramentas de IA ao cotidiano escolar, mas em garantir que sua introdução ocorra com intencionalidade pedagógica, criticidade e respeito ao contexto social de cada comunidade. Freire (1996) já alertava que não há docência sem discência, e que ensinar exige compromisso com a transformação do mundo.



Ao reduzir a educação a processos automatizados ou a respostas prontas oferecidas por algoritmos, corre-se o risco de esvaziar o ato educativo de sua dimensão ética, política e emancipatória. A tecnologia, nesse sentido, só será verdadeiramente significativa se estiver a serviço de uma prática pedagógica que respeite o protagonismo dos sujeitos e promova a autonomia, não a dependência.

A UNESCO (2022), em sua Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, reforça essa necessidade ao destacar que políticas públicas e práticas pedagógicas devem assegurar a primazia do humano sobre a máquina, defendendo uma abordagem centrada nos direitos humanos, na equidade e na justiça social. Nesse sentido, a reflexão sobre a IA na educação brasileira não pode ser reduzida ao entusiasmo tecnológico, mas deve considerar riscos, limitações e responsabilidades.

Dito isso, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as possibilidades e os limites do uso da inteligência artificial na educação, investigando se é possível sua utilização de forma consciente e responsável na formação de crianças e adolescentes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, analisando algumas contribuições teóricas já existentes sobre o tema, permitindo identificar avanços, lacunas e tendências de investigação (Gil, 2024). Parte de produções nacionais e internacionais, onde foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos, como Russell e Norvig (2016), Santaella (2023), Moran (2018), Giraffa e Kohls-Santos (2023), além de documentos orientadores, como a Recomendação da UNESCO (2022).

Este capítulo organiza-se em seis seções: inicia-se com a discussão sobre os potenciais benefícios da IA na educação; em seguida, aborda os riscos e limites de sua utilização; depois, analisa as transformações na prática pedagógica; apresenta os desafios para a integração da IA na educação básica; propõe caminhos para um uso consciente; e, por fim, traz as conclusões, nas quais se sintetizam os achados e se discutem as implicações para a viabilidade da IA como aliada pedagógica.



POTENCIAIS BENEFÍCIOS DA IA NA EDUCAÇÃO

A IA oferece uma série de benefícios que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais é a personalização do ensino, permitindo que conteúdos e atividades sejam adaptados ao ritmo, estilo e nível de cada aluno. Isso favorece a inclusão, respeita as individualidades e contribui para a redução da evasão escolar. Segundo Giraffa e Kohls-Santos (2023), os sistemas inteligentes podem atuar como mediadores da aprendizagem, oferecendo suporte personalizado e promovendo maior engajamento dos estudantes com os conteúdos escolares.

Outro ponto positivo é o feedback instantâneo, que pode favorecer aprendizagens mais dinâmicas e autônomas. Ferramentas com IA podem corrigir exercícios, sugerir melhorias e acompanhar o progresso dos estudantes em tempo real, promovendo um aprendizado mais dinâmico e eficaz. Além disso, professores se beneficiam com o apoio na gestão pedagógica, já que a IA pode automatizar tarefas administrativas, como correção de provas, organização de planos de aula e análise de desempenho. Todavia, esse ganho precisa ser equilibrado com a manutenção da dimensão humana do ensino, pois o feedback automático pode auxiliar, mas não pode substituir o olhar sensível do docente, indispensável para perceber dimensões socioemocionais dos estudantes que escapam aos sistemas automatizados.

A IA também amplia o acesso ao conhecimento, oferecendo traduções automáticas, explicações simplificadas e recursos interativos que facilitam o aprendizado de alunos com dificuldades ou deficiências. Porém, sem políticas de acesso digital e infraestrutura mínima nas escolas, esses potenciais benefícios permanecem restritos a contextos privilegiados, reproduzindo desigualdades já existentes.



A crescente digitalização da sociedade tem transformado profundamente os modos de viver, trabalhar e aprender. A educação, inserida nesse contexto, precisa acompanhar tais mudanças, incorporando tecnologias emergentes como a Inteligência Artificial (IA) para promover uma aprendizagem mais significativa e conectada com o mundo contemporâneo. Como destaca Santos (2023):

Vivemos num mundo diferente, um mundo conectado, um mundo cada vez mais digital, um mundo que liga pessoas com pessoas; pessoas com coisas e coisas com coisas. [...] Um mundo onde temos de aprender e investigar em contexto de Organização que Aprende (Learning Organization), com ambientes que permitam cultivar contactos, classificar e organizar a informação, a gestão de conteúdos e gestão de referências e, onde as máquinas nos ‘ajudam a pensar e a fazer’, com recurso à Inteligência Artificial (Santos, 2023, p. 2–3).

Essa nova realidade exige que a escola desenvolva competências digitais dos alunos, como pensamento crítico, raciocínio lógico e análise de dados, além de promover o uso ético e criativo da tecnologia. A IA, nesse cenário, não deve ser vista apenas como uma ferramenta, mas como uma aliada na construção de ambientes de aprendizagem mais personalizados, inclusivos e inovadores.

RISCOS E LIMITES DO USO DA IA

Apesar dos benefícios, o uso da IA na educação básica exige cautela e reflexão crítica. Crianças e adolescentes estão em fase de formação cognitiva, emocional e ética, e a exposição precoce e descontrolada à tecnologia pode gerar efeitos negativos. Um dos riscos mais apontados é a redução da interação humana, essencial para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A tecnologia não substitui o vínculo entre professor e aluno, que é fundamental para a construção de valores, empatia e senso crítico. Giraffa e



Kohls-Santos (2023) alertam que o uso indiscriminado da IA pode comprometer a dimensão humana da educação, exigindo que o professor mantenha seu papel ativo como mediador e promotor de vínculos afetivos e éticos.

Outro risco é a dependência tecnológica. Quando o aprendizado passa a ser excessivamente mediado por sistemas automatizados pode limitar a autonomia dos alunos e reduzir sua capacidade de resolver problemas sem apoio digital. A privacidade e segurança de dados também são preocupações relevantes, já que muitas ferramentas de IA coletam informações sensíveis dos usuários, e ainda há pouca regulamentação sobre como esses dados devem ser tratados. De acordo com a recomendação da UNESCO (2022, p. 5), é necessário considerar os “impactos profundos e dinâmicos, positivos e negativos da IA nas sociedades, no meio ambiente, nos ecossistemas e nas vidas humanas”, ampliando a discussão sobre os riscos da IA com respaldo internacional, reforçando a necessidade de diretrizes éticas.

Além disso, há o perigo dos vieses algorítmicos, que podem reproduzir preconceitos presentes nos dados com os quais os sistemas foram treinados. Isso pode gerar avaliações injustas, reforçar estereótipos ou excluir certos grupos de estudantes. E, por fim, a desigualdade de acesso à tecnologia pode ampliar o abismo educacional entre regiões e classes sociais, especialmente em países com infraestrutura limitada.

Portanto, reconhecer os riscos não significa rejeitar a IA, mas assumir que sua incorporação na educação deve estar ancorada em princípios éticos, pedagógicos e sociais. Para superar essas limitações, é fundamental investir na formação crítica dos docentes, garantir políticas públicas que melhorem a conectividade e a infraestrutura das escolas, além de estabelecer regras claras que assegurem a transparência e a justiça dos algoritmos, entendida como o compromisso de evitar vieses discriminatórios, promover a equidade nos resultados e assegurar que as decisões automatizadas sejam compreensíveis, explicáveis e possam ser questionadas. Só assim a IA poderá ser incorporada de maneira a fortalecer o papel humanizador e transformador da educação.



TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A integração da IA na educação básica tem o potencial de transformar profundamente a abordagem pedagógica dos professores. Com o apoio da tecnologia, o planejamento das aulas pode se tornar mais estratégico, baseado em dados reais sobre o desempenho dos alunos. Isso permite que os docentes atuem de forma mais assertiva, focando nas reais necessidades da turma. Conforme destacam Giraffa e Kohls-Santos (2023), a ação docente precisa ser ressignificada frente às novas possibilidades tecnológicas, exigindo do professor uma postura crítica e reflexiva diante dos algoritmos.

Como já mencionado anteriormente, a IA pode contribuir significativamente para a prática docente ao automatizar tarefas repetitivas, como a correção de avaliações e a elaboração inicial de planos de aula, economizando tempo para que o professor se concentre em atividades de maior valor pedagógico. Contudo, a redução de atividades administrativas não deve ser vista como substituição da função docente, mas como reforço à sua centralidade: o que está em jogo é a capacidade de usar os recursos tecnológicos como meios de fortalecimento da dimensão humana da educação.

Além disso, plataformas educacionais baseadas em IA têm a capacidade de fornecer feedbacks imediatos e personalizados, ajustando o conteúdo e a metodologia de acordo com as necessidades individuais de cada estudante (Costa Junior, 2023). Também auxilia na identificação de problemas de aprendizagem, dando suporte para intervenções pontuais e mais eficazes (Narciso et al., 2024). Essa adaptação possibilita a criação de materiais exclusivos e contextualmente relevantes, favorecendo uma aprendizagem mais personalizada, dinâmica e alinhada ao ritmo e estilo de cada aluno.



A personalização do ensino contribui, também, para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes, favorecendo a inclusão e promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz. A avaliação contínua e inteligente é outro avanço, permitindo que os professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real e ajustem suas estratégias com agilidade. Ainda assim, é preciso cautela: o risco de transformar o processo educativo em simples monitoramento de métricas deve ser evitado, sob pena de reduzir a complexidade da aprendizagem a números e gráficos.

Com a IA, o papel do professor se redefine: ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e assume a função de mediador, mentor e curador de experiências de aprendizagem. A tecnologia cuida das tarefas repetitivas, enquanto o docente foca no desenvolvimento humano, crítico e criativo dos alunos.

Além disso, as aulas podem se tornar mais interativas e engajadoras, com o uso de chatbots educativos, realidade aumentada e assistentes virtuais. Velásquez (2023, p. 1) traz uma perspectiva inovadora sobre o papel dos chatbots, conectando com a ideia de transformação da prática docente para que “a presença de chatbots como co-autores possa ser vista como uma evolução tecnológica e uma forma de agilizar o processo de pesquisa”. Isso estimula a curiosidade, o protagonismo e a autonomia dos estudantes. E, para os próprios professores, a IA oferece formação continuada personalizada, com sugestões de metodologias, cursos e simulações que tornam o desenvolvimento profissional mais acessível e eficaz.

Além do trabalho com os estudantes, a IA abre espaço para processos de formação docente personalizados, oferecendo cursos, simulações e recomendações adaptadas às necessidades de cada educador. No entanto, a formação precisa ir além do domínio técnico: deve incluir reflexão ética, compreensão dos riscos de vieses discriminatórios e desenvolvimento da capacidade de atuar criticamente em ecossistemas digitais. Assim, a verdadeira transformação pedagógica mediada pela IA não reside apenas na incorporação



de novos recursos tecnológicos, mas na capacidade de professores e escolas de reconfigurar suas práticas de forma consciente, crítica e humanizadora.

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO

Apesar do potencial transformador, a integração da IA na Educação Básica enfrenta diversos desafios. O primeiro é a infraestrutura tecnológica limitada. Muitas escolas, especialmente públicas, não possuem acesso à internet de qualidade, dispositivos adequados ou suporte técnico, o que dificulta a implementação da IA de forma equitativa. Giraffa e Kohls-Santos (2023), ressaltam que a presença da IA na educação exige não apenas infraestrutura, mas também uma mudança de paradigma na formação docente e na cultura institucional.

Outro desafio central refere-se à capacitação dos professores. A maioria não foi preparada para lidar com tecnologias avançadas, e a formação continuada, quando existente, ainda é fragmentada e instrumental. Isso leva a um risco de uso acrítico da IA, em que a ferramenta é incorporada sem alinhamento a objetivos pedagógicos claros. A superação desse desafio exige políticas de formação docente que unam competências técnicas e reflexão ética, favorecendo a autonomia do professor diante dos algoritmos.

As questões de privacidade e segurança de dados também merecem atenção prioritária. Sem regulamentações específicas, o uso da IA pode expor informações sensíveis de crianças e adolescentes, violando sua segurança e dignidade. Para O'Neil (2017), algoritmos utilizados na educação, como sistemas de avaliação de desempenho de estudantes ou algoritmos de recomendação de cursos, podem reproduzir e ampliar desigualdades existentes. Por exemplo, se esses algoritmos são treinados com dados que refletem vieses históricos, como disparidades raciais ou econômicas, eles podem continuar a perpetuar essas desigualdades ao recomendar recursos ou decisões que beneficiam grupos privilegiados e prejudicam grupos marginalizados.



Complementando a crítica de O’Neil e reforçando a necessidade de abordagens mais humanas e contextualizadas na aplicação da IA, Eubanks (2018) observa que o impacto dos sistemas automatizados na educação muitas vezes simplifica a complexidade do aprendizado e reduz a educação a métricas quantitativas, ignorando as necessidades individuais e o contexto social dos estudantes.

Há ainda a resistência cultural e institucional ao uso da IA. Parte dos educadores, gestores e famílias receia que a tecnologia desumanize o ensino ou substitua o professor, o que revela a necessidade de diálogo aberto e construção coletiva de confiança. Sem esse processo de sensibilização, a adoção da IA pode gerar mais rejeição do que engajamento.

Por fim, a ausência de políticas públicas específicas compromete a implementação segura e eficaz da IA na educação. Sem diretrizes claras, o uso tende a ser desigual, desordenado ou mesmo prejudicial. Isso reforça a urgência de um marco regulatório que assegure equidade no acesso, transparência nos algoritmos e justiça social na aplicação das tecnologias.

Assim, os desafios da integração da IA não se reduzem a questões técnicas: envolvem dimensões éticas, políticas e pedagógicas que determinam se a tecnologia atuará como ferramenta de inclusão ou como vetor de aprofundamento das desigualdades. Enfrentá-los exige articulação entre governos, universidades, escolas e sociedade civil, de modo a garantir que a IA seja incorporada como aliada de uma educação crítica, democrática e humanizadora.

CAMINHOS PARA O USO CONSCIENTE

Para que a IA seja incorporada de forma consciente e crítica à educação, não basta apenas disponibilizar ferramentas tecnológicas: é necessário construir condições pedagógicas, éticas e políticas que assegurem seu uso como aliada da aprendizagem e



não como instrumento de controle ou exclusão. O primeiro é a formação de educadores, capacitando os professores para compreender o funcionamento da IA, seus limites e potencialidades. Isso evita o uso indiscriminado ou substitutivo da prática pedagógica. Giraffa e Kohls-Santos (2023) defendem que a formação docente deve incluir o domínio técnico e ético da IA, promovendo uma compreensão crítica sobre suas implicações no cotidiano escolar.

O segundo é a participação da comunidade escolar. Famílias, gestores e alunos devem ser envolvidos nas decisões sobre o uso da tecnologia, promovendo uma cultura de diálogo, transparência e responsabilidade. A integração tecnológica sem escuta coletiva corre o risco de gerar resistências, desconfiança ou usos impositivos que desconsiderem as especificidades de cada contexto escolar.

O terceiro princípio refere-se à regulação ética e política. É imprescindível que governos e instituições educacionais estabeleçam diretrizes claras para orientar o uso da IA, garantindo que ela seja uma ferramenta de apoio e não de controle, assegurando assim, transparência, proteção de dados e justiça algorítmica. Sem marcos regulatórios, há o perigo de que a tecnologia seja utilizada de forma desordenada ou com fins meramente mercadológicos.

Reforçando a importância do diálogo e da construção coletiva de políticas éticas, Adiguzel; Kaya; Cansu (2023) e Velásquez (2023):

No entanto, é importante levar em consideração os desafios éticos que acompanham o seu uso, bem como a necessidade de estabelecer regulamentações claras para garantir que a informação gerada por esses modelos seja precisa e confiável. É necessário considerar os dilemas que o uso de ChatGPT apresenta, como privacidade, controle e veracidade das informações, e autoria. Também é fundamental garantir que a tecnologia seja usada de maneira responsável para maximizar seus benefícios e minimizar seus riscos e consequências negativas. (VELASQUEZ, 2023, p. 4).



Portanto, caminhar para um uso consciente da IA na educação básica significa articular formação crítica docente, engajamento da comunidade escolar e políticas públicas éticas. Mais do que incorporar uma tecnologia emergente, trata-se de assegurar que seu uso fortaleça a equidade, preserve a dimensão humana do ensino e contribua para formar sujeitos autônomos, criativos e socialmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem potencial para enriquecer a Educação Básica, ampliando possibilidades de personalização, inclusão e eficiência. No entanto, seu impacto dependerá menos da tecnologia em si e mais das condições pedagógicas, políticas e éticas que orientam sua adoção. A infraestrutura escolar, a formação crítica dos docentes, a regulamentação ética e a participação da comunidade educacional configuram elementos indispensáveis para que a IA se torne uma aliada da aprendizagem e não um vetor de desigualdades.

A tecnologia, por si só, não educa. O que transforma é a ação humana consciente, que faz da IA um recurso a serviço de projetos pedagógicos emancipadores. Nesse sentido, a IA deve ser compreendida não como substituta da prática docente, mas como apoio estratégico para fortalecer o papel do professor enquanto mediador, mentor e promotor da dimensão humana da educação.

Usada com responsabilidade, a IA pode democratizar o acesso ao conhecimento e preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade digital. Contudo, é fundamental que seu uso seja permanentemente acompanhado por princípios de justiça algorítmica, equidade social e respeito à diversidade. O futuro da educação não será definido pela tecnologia em si, mas pela capacidade da escola e de seus atores de manterem a centralidade do humano em um cenário cada vez mais automatizado. Assim, o desafio não é simplesmente adotar a IA, mas integrá-la de modo crítico e ético, garantindo que a educação continue sendo espaço de humanização, diálogo e construção coletiva de saberes.



REFERÊNCIAS

ADIGUZEL, T.; KAYA, M. H.; CANSU, F. K. Revolutionizing education with AI: exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, Montenegro, v. 15, n. 3, ep.429, 2023. Disponível em: <https://www.cedtech.net/article/revolutionizing-education-with-ai-exploring-the-transformative-potential-of-chatgpt-13152>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ALBUQUERQUE, A.; ABREU, M.; LIMA, R. O impacto da Inteligência Artificial na personalização do ensino. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 10, n. 2, p. 45–60, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/242>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSTA, R.; SANTOS, M. IA, criatividade e currículo: desafios e possibilidades na educação básica contemporânea. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 34, n. 67, p. 1–15, 2025.

DURSO, S. O uso da Inteligência Artificial na Educação e o desenvolvimento de competências dos estudantes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, n. 1, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/57645>. Acesso em: 14 jul. 2025.

EUBANKS, V. *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press, 2018.

FERRO, M. Preparando estudantes brasileiros para a era da inteligência artificial: uma análise baseada no framework de competências da UNESCO. In: *WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI)*, 33., 2025, Brasília. Anais.... Brasília: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 1–10.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



O'NEIL, C. Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy. New York: Crown, 2017.

PAULA, A. A. de et al. A ética no uso de inteligência artificial na educação: impactos para professores e estudantes. Revista FT, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 33–48, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-etica-no-uso-de-inteligencia-artificial-na-educacao-impactos-para-professores-e-estudantes/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

GABRIEL, M. Inteligência Artificial – Do Zero aos Superpoderes. São Paulo: GEN Atlas, 2024.

MORAN, J. M.; BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NARCISO, Rodi; SILVA, Jocely Gomes da; RODRIGUES, Olivéria Ronilda; SOUZA, Ana Maria de Oliveira; CRUZ, Luiz Antônio Xavier da; MORAIS, Rejâne Núbia Gossler Lima. Transformação e Desafios: a Integração da Inteligência Artificial no Ensino Superior. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 445–457, 2024.

OLIVEIRA, R. G. Inteligência artificial na sala de aula como apoio na educação: personalização do aprendizado e engajamento dos estudantes. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática).

PEREIRA, H. L.; FERRARO, D.; JUNIOR, N. B.; COSTA, R. Inteligência artificial, tecnologias da informação e comunicação e evasão escolar. Discursos Fotográficos, Londrina, v. 20, n. 1, p. 45–62, 2024.

REIS, Valdeci; SCHNELL, Roberta Fantin; SARTORI, Ademilde Silveira. Big Data, Psicopolítica e Infoética: repercussões na cultura e na educação. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 50-79, jan./abr. 2020.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. Artificial intelligence: a modern approach. Harlow: Pearson, 2016.



SANTAELLA, Lucia. Por que é imprescindível um manual ético para a Inteligência Artificial Generativa? TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 28, p. 7-24, 2023.

SANTOS, Arnaldo. Desafios e Oportunidades da Inteligência Artificial na Educação e na Formação. RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning, v. 6, n. 2, p. 1–17, jul./dez. 2023.

SELWYN, N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press, 2019.

UNESCO. Recomendação sobre a ética da inteligência artificial. Conferência geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unescodoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 10 ago. 2025.

VELÁSQUEZ, R. O ChatGPT na pesquisa em humanidades digitais: oportunidades, críticas e desafios. TEKOA, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/tekoa/article/view/3711> . Acesso em: 10 ago. 2025.



A VISÃO DOS DISCENTES, SOBRE O USO DAS PLANILHAS ELETRÔNICAS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

Tiago Giorgetti Chinellato

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar e discutir a visão de discentes do curso de Bacharel em Administração e Tecnólogo em Processos Gerenciais, de uma Faculdade particular situada na cidade de Limeira-SP, sobre o uso de planilhas eletrônicas na disciplina de Matemática Financeira. O referido autor deste artigo lecionou a disciplina no primeiro semestre de 2025 e adotou o Excel durante as suas aulas, trabalhando conceitos voltados a Sistemas de Amortização presentes no mercado financeiro.

A tecnologia digital tem se consolidado como um dos pilares centrais da transformação social, econômica e científica no século XXI. Sua influência permeia diversos setores, desde a comunicação até a medicina e o sistema financeiro, redefinindo paradigmas e acelerando o desenvolvimento humano. Nesse contexto, é fundamental analisar o papel das inovações digitais na reconfiguração das interações sociais, no avanço da saúde e na otimização dos processos econômicos.

No campo da comunicação, as tecnologias digitais promoveram uma revolução sem precedentes, encurtando distâncias e democratizando o acesso à informação. Castells (2018, p. 45) argumenta que “a sociedade em rede redefine as estruturas de poder comunicacional, transferindo a voz para indivíduos antes marginalizados”. Redes sociais, plataformas de mensagens e sistemas de transmissão de dados em tempo real, como aponta Recuero (2020), não apenas facilitam a interação, mas também modificam a dinâmica das relações políticas e culturais. Contudo, esse cenário também apresenta desafios, como a disseminação de



desinformação e a polarização social, questões amplamente discutidas por Pariser (2021) em sua análise sobre algoritmos e bolhas digitais.

Na medicina, os avanços tecnológicos têm proporcionado melhorias significativas no diagnóstico, tratamento e prevenção de doenças. A inteligência artificial (IA), por exemplo, tem sido utilizada para análise de imagens médicas com precisão comparável à de especialistas humanos (TOPOL, 2019). Além disso, a telemedicina, impulsionada pela pandemia de COVID-19, mostrou-se uma alternativa eficaz para ampliar o acesso a serviços de saúde, especialmente em regiões remotas (PWC, 2022).

No âmbito financeiro, a digitalização trouxe agilidade, segurança e inclusão econômica. As fintechs e as criptomoedas desafiam os modelos bancários tradicionais, oferecendo soluções descentralizadas e acessíveis (TAPSCOTT, 2021). Segundo Zuboff (2023), a economia digital também levanta questões sobre privacidade e controle de dados, uma vez que grandes corporações utilizam informações pessoais para modelar comportamentos de consumo. A blockchain, por sua vez, surge como uma tecnologia disruptiva, garantindo transparência e reduzindo fraudes em transações financeiras (Nakamoto, 2008).

Diante desse panorama, esta discussão busca explorar como a tecnologia digital está remodelando a sociedade contemporânea, destacando seus benefícios, desafios e implicações futuras, por isso a importância de abordar tais tecnologias na formação inicial dos discentes e futuros profissionais. Assim, este artigo também discute a relevância da tecnologia digital no Ensino da Matemática, com ênfase no uso de planilhas eletrônicas, e analisa quatro pesquisas recentes que exploram sua eficácia na Educação Financeira.

A TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A integração da tecnologia digital no Ensino da Matemática tem se mostrado uma ferramenta essencial para a modernização da educação, facilitando a compreensão de



conceitos abstratos e promovendo a aprendizagem ativa. Entre as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis, as planilhas eletrônicas se destacam no ensino da Matemática Financeira por possibilitarem a visualização de cálculos complexos, a simulação de diferentes cenários e a aplicação prática de conceitos teóricos, contribuindo significativamente para a aprendizagem dos estudantes (SILVA; PEREIRA, 2023).

A Matemática, por sua natureza abstrata, frequentemente apresenta desafios de aprendizagem, especialmente quando os estudantes não conseguem relacionar os conceitos com situações reais (Skovsmose, 2020). Nesse contexto, as tecnologias digitais surgem como mediadoras, transformando o ensino em um processo mais dinâmico e interativo. Borba e Penteado (2021, p. 64) afirmam que “o uso de softwares educacionais permite que os alunos explorem diferentes representações matemáticas, facilitando a construção do conhecimento”.

Dentre as tecnologias mais utilizadas, destacam-se: Softwares de geometria dinâmica (como GeoGebra), que auxiliam na visualização de formas e teoremas; Calculadoras gráficas, que permitem a análise de funções e Planilhas Eletrônicas, que são especialmente úteis no Ensino de Matemática Financeira, por possibilitarem a modelagem de problemas econômicos e a realização de simulações.

Neste artigo especificamente nosso foco são as Planilhas Eletrônicas utilizadas no Ensino da Matemática Financeira, área essa que exige a aplicação de fórmulas e a interpretação de dados em contextos práticos, como cálculos de juros, amortização e investimentos. Planilhas eletrônicas, como Microsoft Excel e Google Sheets, oferecem vantagens significativas nesse processo, pois: Automatizam cálculos repetitivos, reduzindo erros manuais; Permitem a visualização gráfica de dados, facilitando a interpretação de tendências e Simulam cenários econômicos, como variações de taxas de juros e inflação (LIMA, 2019).



Além disso, o uso de planilhas promove o desenvolvimento do pensamento computacional, habilidade essencial no século XXI (WING, 2016). Ao trabalhar com fórmulas e funções, os alunos não apenas aprendem conceitos financeiros, mas também desenvolvem competências em resolução de problemas e análise crítica. A seguir, destacam-se algumas pesquisas que abordam o uso das Planilhas Eletrônicas no Ensino da Matemática Financeira.

PESQUISAS COM PLANILHAS ELETRÔNICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Nos últimos dez anos, diversos estudos investigaram o impacto das Planilhas Eletrônicas no Ensino da Matemática Financeira. A seguir, destacam-se algumas pesquisas relevantes. A pesquisa de Silva e Oliveira 2018 investigou a eficácia da utilização do Microsoft Excel durante um curso de Matemática Financeiro voltado a estudantes de Administração. O foco principal foi avaliar se o uso da ferramenta proporcionava um desempenho acadêmico superior na compreensão de conceitos como Valor Presente Líquido (VPL) e Taxa Interna de Retorno (TIR) em comparação com métodos tradicionais de ensino.

O público alvo da pesquisa foram alunos matriculados em um curso de Administração em uma instituição de ensino superior brasileira. O grupo experimental utilizou o Excel em atividades práticas e simulações, enquanto o grupo controle seguiu aulas expositivas convencionais.

Os resultados indicaram que os alunos que utilizaram planilhas apresentaram melhor desempenho em comparação aos que utilizaram apenas métodos tradicionais. A pesquisa concluiu que a ferramenta facilita a compreensão de conceitos como valor presente líquido (VPL) e taxa interna de retorno (TIR), ampliando o desempenho acadêmico e promovendo aprendizado significativo. Esses resultados reforçam evidências observadas em outras pesquisas que associam softwares como Excel a avanços no aprendizado financeiro em contextos do Ensino Médio e Superior.



Costa et al. (2020) realizaram uma pesquisa em escolas públicas brasileiras, este trabalho demonstrou que o uso do Google Sheets contribuiu para aumentar o interesse dos alunos por Matemática Financeira. O objetivo central foi verificar se o uso dessas ferramentas digitais incentiva o interesse e facilita o aprendizado dos conceitos de finanças pessoais. Participaram alunos do Ensino Médio em escolas da rede pública, sob supervisão de professores e pesquisadores. A escolha do Google Sheets foi estratégica por sua acessibilidade, colaboração em tempo real e caráter gratuito, permitindo que todos os estudantes pudessem participar ativamente da experiência.

Os autores destacam que essa abordagem pedagógica representa um instrumento efetivo para promover a educação financeira na escola, alinhada às demandas da BNCC para conectar os conteúdos à vida real. Os pesquisadores concluíram que a possibilidade de simular orçamentos pessoais e calcular financiamentos tornou o aprendizado mais significativo.

Já a pesquisa de Fernandes e Souza (2021) analisou os efeitos do uso de planilhas eletrônicas no ensino do conteúdo de juros compostos, comparando a aprendizagem dos estudantes que utilizaram simulações interativas com aqueles submetidos a métodos tradicionais, como aulas expositivas e resolução de exercícios impressos. A pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública e com alunos ingressantes de um curso técnico de Administração. O conteúdo de juros compostos foi escolhido por sua relevância no cotidiano financeiro dos alunos e por ser frequentemente apontado como um tema de difícil compreensão.

Os pesquisadores dividiram os pesquisados em dois grupos: Grupo experimental: utilizou planilhas eletrônicas (Google Sheets ou Microsoft Excel) para simular diferentes cenários de aplicação de juros compostos; Grupo controle: recebeu o mesmo conteúdo teórico, mas trabalhou com exercícios no formato tradicional, sem o uso de recursos digitais.



Como conclusão os pesquisadores observaram que houve: Melhoria na compreensão conceitual dos alunos do grupo experimental, uma vez que esses demonstraram maior clareza ao explicar a lógica do crescimento exponencial dos juros, principalmente ao justificar por que pequenas variações na taxa ou no tempo causam grandes impactos no montante acumulado. Sobre o desempenho, o grupo com acesso às planilhas apresentou desempenho significativamente superior nas questões que exigiam raciocínio aplicado e interpretação de situações-problema. No que diz respeito à Aprendizagem significativa e motivação, constatou-se que a possibilidade de manipular os dados e observar os efeitos em tempo real gerou maior envolvimento dos alunos e facilitou a construção de sentido matemático e a familiaridade com planilhas aumentou a autoconfiança dos estudantes em resolver problemas cotidianos com suporte digital.

Com isso, o estudo concluiu que o uso de simulações em planilhas eletrônicas é altamente eficaz no ensino de juros compostos, promovendo a aprendizagem ativa, a visualização de conceitos abstratos e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O recurso se mostrou acessível, aplicável em diferentes níveis de ensino e alinhado às diretrizes da BNCC quanto à competência de Educação Financeira.

A pesquisa desenvolvida por Gomes e Almeida (2023) teve como propósito analisar os efeitos da integração de planilhas eletrônicas com metodologias ativas — especificamente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) — no ensino de conteúdos contábeis e financeiros em cursos de Ciências Contábeis. Buscou-se avaliar como essa abordagem impacta a motivação, retenção de conhecimento e autonomia dos estudantes universitários.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino superior com estudantes do 3º período de Ciências Contábeis, em disciplinas relacionadas à matemática financeira e contabilidade gerencial. Os pesquisadores definiram duas fases para a realização da pesquisa, na Fase 1 (Planejamento e execução de projeto): os estudantes foram organizados em grupos e convidados a desenvolver um projeto prático, como a



simulação de um plano financeiro para pequenas empresas. Na Fase 2 (Uso das planilhas): os alunos utilizaram planilhas eletrônicas (Microsoft Excel e Google Sheets) para modelar dados financeiros, realizar cálculos automatizados (como fluxo de caixa, depreciação, ponto de equilíbrio, VPL, TIR) e gerar relatórios.

Com o desenvolvimento das duas fases os autores identificaram um Aumento da motivação e engajamento, onde os alunos relataram maior envolvimento e interesse nas atividades, especialmente pela possibilidade de aplicar os conteúdos teóricos em problemas reais. No que diz respeito ao conhecimento, os resultados das avaliações pós-intervenção demonstraram melhora significativa na fixação de conceitos financeiros e contábeis. Sobre o desenvolvimento de competências digitais e profissionais, os alunos aprimoraram habilidades práticas em Excel e aumentaram a confiança em resolver problemas reais da área contábil. Além disso, foi observada uma maior autonomia dos estudantes quando ocorreu a divisão de tarefas nos projetos, o que incentivou o trabalho em equipe e a capacidade de tomar decisões baseadas em dados simulados.

Concluindo a pesquisa os autores destacam que a integração de planilhas eletrônicas com metodologias ativas, como a ABP, mostrou-se altamente eficaz no ensino superior, favorecendo uma aprendizagem significativa e prática. A combinação permitiu aos estudantes desenvolverem não apenas conhecimentos técnicos, mas também competências socioemocionais, digitais e analíticas — habilidades exigidas no contexto atual da contabilidade profissional.

Diante das pesquisas aqui apresentadas é possível compreender a importância do uso das Planilhas Eletrônicas em diversos estudos tanto em nível básico quanto superior. Os dados que serão apresentados a seguir são as visões dos estudantes sobre a suas percepções sobre o uso das Planilhas Eletrônicas, na disciplina de Matemática Financeira.



A METODOLOGIA DA PESQUISA, OS DADOS PRODUZIDOS E ANALISADOS

Para a produção dos dados da pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa pois, com questionários de perguntas abertas pois é fundamental para explorar significados, percepções e experiências subjetivas dos participantes, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada dos dados (Minayo, 2025). Juntamente a isso, Bauer e Gaskell (2025) argumentam que questionários com perguntas abertas são ferramentas valiosas para a pesquisa qualitativa, pois permitem que os respondentes expressem suas opiniões livremente, gerando dados ricos em detalhes e nuances. Eles defendem que essa abordagem é essencial para mapear diversidade de perspectivas.

Deste modo foi aplicado um questionário com os discentes onde se destaca uma questão principal sendo sobre o uso das planilhas eletrônicas na disciplina de Matemática Financeira, a saber: 1 - “O que você está achando de usar o Excel, em Matemática Financeira? Aponte facilidades e/ou dificuldades para o uso do software. Por favor, descreva-as”. Importante ressaltar que o formulário possui outras questões relacionadas a nome, escolha do curso, entre outras, mas não serão abordadas neste estudo pois, a intencionalidade é a visão dos discentes sobre o uso do Excel durante a disciplina de Matemática Financeira. O formulário foi aplicado na última semana do mês de Abril e ficaram abertas durante uma semana para as respostas.

Ao todo 19 alunos responderam as questões. Os nomes utilizados para expressar as falas dos discentes são fictícios para preservar a identidade, além disso serão colocados entre aspas e itálico tais respostas.

Sobre a primeira questão sobre o uso do Excel e as facilidades ou dificuldades para o uso do software na disciplina de Matemática Financeira, três alunos apontaram que não tinham conhecimento do software, mas enxergavam as potencialidades do uso do software na disciplina, isso pode ser observado na fala de Zelda “O Excel não é uma ferramenta que



costumo usar no meu dia a dia devido a isto acabou tendo um pouco de dificuldade. Mas é uma ferramenta muito útil da nossa disciplina nos auxiliando na resolução dos exercícios”, essa fala da discente vai no que propõem Silva e Pereira (2023) onde a utilização do software permite a aplicação prática de contextos teóricos.

Zilda e Zoraide destacam que possuem dificuldades em relação ao uso do software, mas o docente se mostra solícito e isso contribui para o processo de ensino e aprendizagem, Zilda destaca que: “não sou muito boa no excel então fica um pouco mais difícil de entender mas o professor é bem atencioso”, Zoraide também menciona que: “tenho um pouco de dificuldade no excel mas o professor é muito solícito e estou começando a adaptar melhor”. As falas de Zilda e Zoraide contrastam com as ideias de Almeida (2025), quando este destaca que muitos educandos enfrentam desafios com ferramentas como o Excel, mas a atenção e paciência do professor são fundamentais para reduzir a ansiedade e facilitar o aprendizado. Seguindo a ideia de solícitude, Moran (2025), defende que metodologias ativas (como aprendizagem prática) ajudam alunos com dificuldades em tecnologia. Um professor “solícito” (como mencionado por Zoraide) pode usar exemplos concretos para tornar o Excel mais acessível.

Os outros discentes não apontaram dificuldades com o uso do Excel e destacaram a importância do uso do software na disciplina. Yuri menciona que “O uso do Excel tem sido muito útil, principalmente para automatizar cálculos que seriam demorados para fazer na mão”. Yago também destaca que “Usar o Excel em Matemática Financeira tem sido útil, pois facilita muito os cálculos e permite ver os resultados rapidamente. Ele ajuda a entender melhor os conceitos, como juros e amortizações, e mostra os dados de forma organizada. No entanto, às vezes é difícil lembrar as fórmulas certas ou usar os dados corretamente, o que pode causar erros. Mesmo assim, com prática, o uso do Excel se torna mais fácil e muito vantajoso”. Ytalo faz uma comparação entre o uso do Excel e da calculadora HP segundo ele “Estou gostando [do uso do Excel], mas quando o professor falou de Excel, achei que seriam fórmulas mais comuns, mas já é mais fácil e mais gostoso que a HP”.

Essas falas vão ao encontro do que dizem Borba e Penteado (2021, p. 64) em que



afirmam que “o uso de softwares educacionais permite que os alunos explorem diferentes representações matemáticas, facilitando a construção do conhecimento”. Yvana também comenta sobre a experimentação com o Excel “Usar o Excel em Matemática Financeira tem sido útil, pois facilita muito os cálculos e permite ver os resultados rapidamente. Ele ajuda a entender melhor os conceitos, como juros e amortizações, e mostra os dados de forma organizada. No entanto, às vezes é difícil lembrar as fórmulas certas ou usar os dados corretamente, o que pode causar erros. Mesmo assim, com prática, o uso do Excel se torna mais fácil e muito vantajoso”.

A possibilidade da experimentação com o software expande novas possibilidades de simulações, por exemplo, no cálculo de Sistemas de Amortização, você trocando um simples parâmetro, como a taxa de juros, você simula todo o financiamento e descobre se aquele valor é mais condizente ou não, a sua realidade financeira. A fala de Ytalo pode ser interpretada se pensando na possibilidade de simulação que o Excel permite, na calculadora HP você também pode trocar a taxa de juros e obter um novo cálculo, mas ele precisa ser todo digitado novamente na calculadora.

Um ponto de destaque que apareceu em duas respostas dos discentes e merece atenção, é sobre os equipamentos disponíveis na instituição de ensino. A disciplina foi desenvolvida em um laboratório de informática e embora seja uma faculdade particular, os problemas com o maquinário aconteceram e foram observados nas falas de Wendel e Wlamir. Wendel mencionou que: “Tenho facilidade em utilizar o Excel, porém não sei alguns comandos, porém o que eu não sei eu busco ir atrás pra entender e fazer. Única dificuldade é a questão de máquinas que não funcionam no laboratório, ou não tem internet, mas já estou mencionando isso na CPA”. Sobre a fala de Wendel é importante destacar a postura proativa do aluno, que busca aprender comandos sozinho, isso é crucial em ambientes com limitações estruturais (DEMO, 2025).

Wlamir também comenta sobre os computadores “A facilidade é que o Professor explica bem, porém à alguns computadores que não estão disponíveis para uso, pois estão com problemas! O que resulta na dificuldade de uso do software”. Sobre a indisponibilidade



das máquinas no laboratório Silva (2025) ressalta que a falta de manutenção de computadores e conexão instável (como citado por Wendel e Wlamir), apontando que esses problemas são comuns em laboratórios escolares e afetam diretamente o aprendizado de ferramentas digitais. Castells (2025) também destaca que a desigualdade no acesso a tecnologias funcionais (ex.: máquinas quebradas) amplia as dificuldades de aprendizagem, mesmo quando há domínio parcial do conteúdo (como Wendel menciona sobre comandos do Excel). Podemos observar nas falas dos discentes que os laboratórios das universidades também carecem de manutenção e de troca de equipamentos.

Com base nas falas dos alunos, podemos ver pontos importantes sobre o uso do Excel e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, contudo também foi pontuado sobre a falta de manutenção dos computadores. A seguir se conclui este artigo retomando os pontos fundamentais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as percepções de discentes dos cursos de Bacharelado em Administração e Tecnólogo em Processos Gerenciais sobre o uso de planilhas eletrônicas, especificamente o Microsoft Excel, na disciplina de Matemática Financeira. A pesquisa, realizada em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Limeira-SP, evidenciou que a integração de ferramentas digitais no ensino de conceitos financeiros complexos, como sistemas de amortização, juros compostos e avaliação de investimentos, desempenha um papel fundamental na modernização da educação, alinhando-se às demandas do mercado e às competências exigidas no século XXI.

Os resultados demonstraram que, embora alguns alunos enfrentassem dificuldades iniciais com o software, seja por falta de familiaridade (como destacado por Zilda e Zoraide) ou por lacunas em comandos específicos (caso de Wendel), a mediação atenciosa do professor



e a prática gradual permitiram uma adaptação progressiva. Esses achados corroboram as perspectivas de Almeida (2025), que destacam a importância da postura docente na redução de ansiedades tecnológicas e na promoção de metodologias ativas. Além disso, a autonomia demonstrada por alunos como Wendel, que buscavam aprender comandos por conta própria, reforça a tese de Demo (2025) sobre a necessidade de fomentar o “aprender a aprender” em ambientes educacionais digitais.

Outro aspecto relevante foi a eficácia pedagógica do Excel na visualização de conceitos abstratos, como apontado por Yuri e Yago. A automatização de cálculos e a simulação de cenários financeiros não apenas agilizaram a resolução de problemas, mas também facilitaram a compreensão de relações matemáticas complexas, validando os argumentos de Borba e Penteado (2021) e Silva e Pereira (2023) sobre a capacidade das planilhas eletrônicas em transformar o ensino em um processo mais dinâmico e significativo. A comparação feita por Ytalo entre o Excel e a calculadora HP, destacando a vantagem das simulações rápidas e ajustáveis, ilustra como a tecnologia pode superar limitações de métodos tradicionais, oferecendo respostas imediatas a variações de parâmetros (como taxas de juros e prazos).

Contudo, a pesquisa também revelou desafios estruturais críticos, particularmente a indisponibilidade de computadores funcionais e a instabilidade de conexão no laboratório de informática, problemas destacados por Wendel e Wlamir. Essas limitações, conforme discutido por Silva (2025) e Castells (2025), refletem uma realidade comum em instituições de ensino brasileiras, onde a infraestrutura tecnológica muitas vezes não acompanha as demandas pedagógicas. Tais obstáculos não apenas comprometem o aproveitamento das aulas, mas também aprofundam desigualdades no acesso à educação digital, exigindo ações institucionais — como manutenção preventiva de equipamentos e a adoção de planos alternativos (ex.: atividades offline ou uso de dispositivos pessoais) — para garantir a equidade no aprendizado.



Em última análise, esta pesquisa reforça que a integração da tecnologia na educação não é um recurso opcional, mas uma necessidade estratégica para formar profissionais capacitados a lidar com as complexidades do mundo financeiro contemporâneo. A superação dos desafios identificados — especialmente os estruturais — será determinante para consolidar uma educação inclusiva, inovadora e alinhada às transformações da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2025.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Informática e Educação Matemática. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura; v. 1)

COSTA, R. et al. Planilhas eletrônicas e educação financeira: uma análise em escolas públicas. *Revista Brasileira de Ensino de Matemática*, v. 12, n. 3, p. 45–60, 2020.

DEMO, P. Educação e autonomia: aprender a aprender. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2025.

FERNANDES, L.; SOUZA, A. Impacto das simulações em planilhas no ensino de juros compostos. *Educação Matemática em Revista*, v. 25, p. 78–92, 2021.

GOMES, P.; ALMEIDA, T. Integração de planilhas e metodologias ativas no ensino superior. *Revista de Ensino de Ciências Contábeis*, v. 8, n. 2, p. 112–130, 2023.



LIMA, J. R. Matemática financeira com Excel. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Metodologia qualitativa: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Editora Qualis, 2025.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2025.

NAKAMOTO, S. Bitcoin: a peer-to-peer electronic cash system. 2008. Disponível em: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PARISER, E. O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você. São Paulo: Zahar, 2021.

PWC. Global digital health report. 2022. Disponível em: <https://www.pwc.com/digitalhealth>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. São Paulo: Edipro, 2020.

SILVA, J.; PEREIRA, A. Tecnologias digitais no ensino da matemática financeira: uma abordagem com planilhas eletrônicas. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

SILVA, M.; OLIVEIRA, K. O uso do Excel no ensino de matemática financeira: um estudo com universitários. Revista de Educação Financeira, v. 5, n. 1, p. 33–48, 2018.

SILVA, R. V. Infraestrutura tecnológica nas escolas públicas: desafios e soluções. 2. ed. São Paulo: EdTech, 2025.

SKOVSMOSE, O. Desafios da educação matemática crítica. Campinas: Papyrus, 2020.

TAPSCOTT, D. Blockchain revolution: como a tecnologia por trás do bitcoin está mudando o dinheiro, os negócios e o mundo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.



TOPOL, E. Deep medicine: how artificial intelligence can make healthcare human again. New York: Basic Books, 2019.

WING, J. M. Computational thinking: a competency for the 21st century. *Journal of Educational Computing Research*, v. 54, n. 4, p. 563–591, 2016. DOI: 10.1177/0735633115622506.

ZUBOFF, S. A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. São Paulo: Intrínseca, 2023.



Capítulo

4

ATELIÊ (AUTO) BIOGRÁFICO E O PENSAR COMUNITÁRIO NO PROJETO DE VIDA: MÉTODO EDUCACIONAL CONVERGENTE AO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE



ATELIÊ (AUTO) BIOGRÁFICO E O PENSAR COMUNITÁRIO NO PROJETO DE VIDA: MÉTODO EDUCACIONAL CONVERGENTE AO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto

INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro consiste em apresentar um método para abordar, em componentes curriculares do Projeto de Vida aplicados em escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina, a relevância das práticas comunitárias, isto é, atividades que são para o bem comum, a vizinhança e a comunidade circundante do alunado. Esse método está ancorado no exercício da autobiografia, pertinente para levar os alunos à reflexão sobre como foram as suas condutas individuais para o bem comum. Para tanto, tendo em vista a amplitude de como o Projeto de Vida é reconhecido e aplicado em diversos estados do Brasil (como componente curricular ou tema transversal), o recorte espacial é pelo estado de Santa Catarina, que tem, como um de seus documentos normativos para as escolas da rede estadual, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Nessa questão, o desenvolvimento desta bibliografia está organizado em quatro itens: (1) O contexto de formulação do método; (2) Contextualização sintética do Projeto de Vida do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; (3) Requisitos para a aplicação do método; (4) A aplicação do método. O primeiro item corresponde a mostrar ao leitor como e o porquê, durante a minha trajetória na graduação, cheguei a formular um método para o componente curricular de Projeto de Vida. O segundo item diz respeito à obrigatoriedade do Projeto de Vida enquanto componente curricular nas escolas públicas de Santa Catarina e o que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense



direciona nessa questão. O terceiro item se baseia em, antes de apresentar o método, exibir os requisitos básicos para a sua aplicação. O quarto item, finalmente, é sobre como operacionalizar o método de que se fala.

Desse modo, será contemplado um método para o Projeto de Vida em que será viabilizado o pensamento comunitário, em respeito às diretrizes do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. A relevância de justificar o método por esse documento normativo é que, independentemente da criatividade docente, é necessário aplicar métodos e sequências didáticas que estejam civilmente amparadas, para que não resultem incontroversas no âmbito oficial. Não é o principal propósito deste trabalho apresentar críticas a esse documento normativo e à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), porque, neste momento, o foco é com os desafios de operar em sala de aula algo recente no currículo do Ensino Médio do estado de Santa Catarina.

O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DO MÉTODO

No ano de 2023, eu estava no meu quarto ano do Curso de História da Univille (Universidade da Região de Joinville), em que um dos componentes curriculares vigentes era Saberes Históricos e Currículo Escolar, sob a cátedra da Professora Mestre Leticia Ribas Diefenthaler Bohn e da Professora Doutora Raquel Alvarenga Sena Venera. Nesse contexto, a doutoranda Bruna de Souza Medina, discente do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille, precisou realizar o seu estágio de doutorado – algo obrigatório para a sua formação correspondente –, o que a levou a cumpri-lo no componente curricular mencionado. Como a trajetória acadêmica da doutoranda estava muito atrelada a discussões sobre autobiografia, ela, com o assentimento de sua orientadora, abordou em sala de aula a potencialidade do exercício autobiográfico para poder colaborar no componente curricular do Projeto de Vida. Nas discussões em sala de aula (que contou



com a participação das docentes), críticas e problematizações foram realizadas ao Projeto de Vida e à BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O que foi primordialmente ensinado na regência da doutoranda foi o método de Ateliê (auto)biográfico. Esse método fundamenta-se em refletir em grupo acerca das trajetórias de vida e memórias individuais em torno de um tema. Cada integrante do grupo deve ouvir as memórias de todos os participantes e (em dupla, trio ou mais) reconstruir as memórias de seus colegas de Ateliê, expondo as suas percepções/considerações. Uma outra funcionalidade desse método é, pela escrita, fazer com que, aquele que reconstrói a memória do outro, possa reconstruí-la a partir da primeira pessoa – anunciando o passado de seu colega de Ateliê pelo uso do pronome “eu” ao invés de “ele/ela” e “dele/dela”. Sendo assim, não há Ateliê (auto)biográfico centrado somente em reflexões individuais para com as próprias memórias; todos devem refletir na memória de seu colega de Ateliê (Abrahão, 2016; Josso, 2010).

A doutoranda, para o ensino do método de Ateliê (auto)biográfico aos graduandos, aplicou esse próprio método em sua regência, que teve como tema o que motivou cada um dos graduandos a cursar Licenciatura em História. Antes de iniciar o Ateliê (auto)biográfico, foi imprescindível a entrega de uma cópia de contrato para a participação no método. O que estava escrito no contrato eram termos básicos de comportamento ético, como, por exemplo, não criar julgamentos referentes às memórias dos colegas e não divulgar as memórias narradas para pessoas não integrantes da respectiva turma de graduação. A concordância aos termos deveria ser realizada de forma oral. Após a concordância, foi iniciada a aplicação do Ateliê (auto)biográfico, tendo como base o próprio tema apresentado. É preciso mencionar que o Ateliê (auto)biográfico pode ser utilizado para a formação de professores, tendo as memórias próprias e de terceiros como recursos de (auto) formação (Abrahão, 2016; Basso, 2016; Souza, 2010; Gaviria; Monteiro, 2018).



A primeira etapa do Ateliê (auto)biográfico foi elaborar um memorial escrito sobre o que o motivou a ser professor de História, o que me levou a refletir sobre parte de minha trajetória de vida – da infância à fase adulta. A segunda etapa se baseou em organizar grupos pequenos (em torno de aproximadamente três pessoas) em toda turma. Nesses grupos pequenos, os graduandos (além da doutoranda e da Prof.a. Ma. Letícia R. D. Bohn, que se incluíram nas práticas do ateliê) comunicaram as suas reminiscências. A Prof.a. Dra. Raquel A. S. Venera, apesar de ter integrado o ateliê, precisou se ausentar na data de reunião dos grupos pequenos, que se organizaram dentro da própria sala de aula, por meio do deslocamento das cadeiras. O meu grupo pequeno teve um total de três pessoas, comigo incluso. Cada integrante dos grupos pequenos tinha o dever de colaborar oralmente com perspectivas éticas em torno das memórias apresentadas pelos integrantes de seu próprio grupo pequeno.

Uma das relevâncias dos grupos pequenos é colaborar qualitativamente pela reconstrução mnemônica dos participantes, algo que não seria possível caso cada um devesse apresentar considerações a todos os integrantes do ateliê, tendo em mente que a turma tinha um total de dezesseis graduandos, as duas docentes e a doutoranda, o que resultou em dezenove pessoas integrando o ateliê. Todos os integrantes do meu pequeno grupo apresentaram as suas perspectivas.

A terceira etapa consistiu na reescrita do memorial, tendo em perspectiva as contribuições dos colegas dos grupos pequenos. A quarta etapa foi a socialização do memorial já reelaborado para todos os integrantes do ateliê. Nessa etapa, um momento exclusivo foi dedicado a cada integrante, para que todos pudessem ter a oportunidade de apresentar as suas memórias. Além disso, cada narrador tinha o direito de mobilizar recursos (como, por exemplo, fotografias e desenhos) e deveria ter as suas falas transcritas por um dos ouvintes. Todos deveriam atuar como transcritor de um dos narradores e precisavam fazer isso pela primeira pessoa (“eu” ao invés de “ele/ela” e “dele/dela”). Por fim, a quinta



e última etapa foi o balanço do Ateliê (auto)biográfico, que se baseou na apresentação opcional das experiências emocionais e intelectuais dos integrantes nas etapas anteriores. Nessa última etapa, as docentes e a doutoranda contribuíram com colocações adicionais sobre o método do Ateliê (auto)biográfico.

Com a finalização do ateliê, a doutoranda, com a anuência das docentes do componente curricular Saberes Históricos e Currículo Escolar, requisitou aos graduandos a elaboração de um método (auto)biográfico para aplicação em componentes curriculares como Projeto de Vida ou História na Educação Básica. Apesar de não ter sido explicitado esse critério, foi necessário criar um método apenas semelhante, e não idêntico, ao que desenvolvido com os graduandos. Isso significa que não deveria ter todas as etapas idênticas ao que foi experimentado, além de, necessariamente, abordar uma temática diferente, adequada ao nível de aprendizado dos alunos da Educação Básica.

Diante disso, eu escolhi o componente curricular Projeto de Vida para basear a elaboração de meu método autobiográfico. O método elaborado precisou ser, inicialmente, apresentado de forma oral para, apenas posteriormente, ser entregue a sua versão escrita. A análise do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e a revisão bibliográfica compuseram a elaboração de meu método, que se caracteriza em propiciar a alunos do Ensino Médio, especificamente pelo componente curricular do Projeto de Vida, a experiência de, em sala de aula, pensar como cada um deles atuou comunitariamente durante toda a sua trajetória de vida. A principal justificativa dessa elaboração foi amparar um método de Projeto de Vida que esteja amparado pelas demandas do Currículo base do Ensino Médio do Território Catarinense.



CONTEXTUALIZAÇÃO SINTÉTICA DO PROJETO DE VIDA DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

O Projeto de Vida é abordado pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no Caderno 1 – Disposições Gerais, especificamente no segundo subcapítulo (que tem dezessete páginas) de Fundamentos do Novo Ensino Médio, que é o quarto capítulo desse documento. Como tal documento normativo está direcionado às escolas do sistema estadual de Santa Catarina, a sua aplicabilidade concerne somente ao território em questão. As escolas privadas e de outras redes de ensino no estado de Santa Catarina não são obrigadas a seguir as diretrizes do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, desde que, conforme exposto no Material da LIVE de Orientações sobre a Regulamentação do CEE/SC sobre o Novo Ensino Médio, se adequem ao disposto na “Lei no 13.415/2017, na Resolução CNE/CP no 4/2018, na Resolução CNE/CEB no 3/2018, [...] e demais normas [...] exaradas pelo CEE/SC” (excerto corrigido). Fica a critério dos outros estados brasileiros se o Projeto de Vida será tratado como componente curricular ou tema transversal (Kraemer; Raasch; Cipriani, 2024), pois a operacionalização do Novo Ensino Médio não é a mesma em todo o território nacional.

Nesse assunto, o Projeto de Vida enquanto componente curricular, por não integrar a Formação Geral Básica – (1) Linguagens e suas tecnologias; (2) Matemática e suas tecnologias; (3) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (5) Formação técnica e profissional – faz parte dos Itinerários Formativos, que é caracterizada como a parte flexível do currículo e definidos na autonomia de cada estado, desde que conforme todas as diretrizes nacionais (Governo de Santa Catarina, 2020). Os Itinerários Formativos promulgados pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense são constituídos por quatro eixos: (1) Investigação científica; (2) Processos criativos; (3) Mediação e intervenção sociocultural; (4) Empreendedorismo (Governo de Santa Catarina, 2020).



Sendo o Projeto de Vida uma das ramificações dos Itinerários Formativos, deve, por consequência, estar amparado nesses quatro eixos. A obrigatoriedade disso é ratificada por meio da seguinte colocação: “Para as escolas de ensino médio do território catarinense, definiu-se que todos os Itinerários Formativos devem, obrigatoriamente, contemplar os quatro Eixos Estruturantes, atribuindo maior ou menor foco a cada um deles” (Governo de Santa Catarina, 2020, p. 52).

No parágrafo seguinte, o documento também expõe a informação de que a passagem de todas as ramificações dos Itinerários Formativos nos quatro Eixos estruturantes não se dará da mesma forma em cada uma delas. Nessa situação, o Currículo Base do Território Catarinense normatiza o cumprimento do Projeto de Vida nesses quatro Eixos estruturantes por meio de três dimensões presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular): (1) pessoal; (2) social e cidadã; (3) profissional. Essa intencionalidade normativa é aprofundada com a seguinte colocação:

[...] o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões - a pessoal, a cidadã e a profissional. (Governo de Santa Catarina, 2020, p. 63).

Como se é possível constatar, o documento mobiliza essas três dimensões como parte do desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, social e cultural (os cinco aspectos humanos mencionados) dos estudantes do Ensino Médio. Consequentemente, cada uma dessas três dimensões não deve possuir parcialmente tais aspectos; deve possuir



integralmente. No entanto, isso não significa que, na prática, é possível ou viável exercitar essas três dimensões em uma mesma sequência didática do componente curricular do Projeto de Vida. Para tanto, o método de ensino que lhe apresentarei tem como foco a dimensão cidadã.

Resumindo o que está descrito no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense ao que nisso toca, a dimensão cidadã é especialmente caracterizada pelos seguintes itens: coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária e ética. O infográfico abaixo, que é uma alteração autoral do infográfico original, ilustra didaticamente isso:

Figura 1 – Destaque em contorno vermelho do infográfico sobre as três dimensões do Projeto de Vida do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.



Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, 2020. Destaque autoral, 2024.

Na página posterior, há um quadro que descreve cada uma dessas dimensões. A informação que consta sobre a Dimensão cidadã é a seguinte:



Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na construção da cidadania participativa (**coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros**), **bem como auxiliar** na escolha do percurso formativo e **na promoção do acesso aos direitos e deveres dos estudantes catarinenses, promovendo melhorias sociais e ambientais de forma individual ou coletiva** (Governo de Santa Catarina, 2020, p. 66, grifo próprio).

Nesse excerto, observa-se a expressão “participação comunitária”. Por mais que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense não tenha conceituado essa expressão, eu induzo que se trata de agir conforme as necessidades sociais do entorno do indivíduo, como, por exemplo, combate ao bullying, trabalho voluntário e filantropia, além da imbricação com o conceito de cidadania, que nos leva à compreensão do respeito aos bens públicos e ao meio ambiente. Na página de número 68, há um infográfico elaborado pelos autores, mas baseado no livro *Education for Life and Work* (2012), da The National Academies Press, em que são exibidas palavras-chave sobre que podem ser o foco do componente curricular do Projeto de Vida da rede estadual de Santa Catarina. Algumas, conforme a imagem abaixo, podem, na minha perspectiva, contribuir para se chegar a uma conceituação de participação comunitária.



Figura 2 – Nuvem, com palavras-chaves em contornos rosas, que destacam a amplitude conceitual do Projeto de Vida.

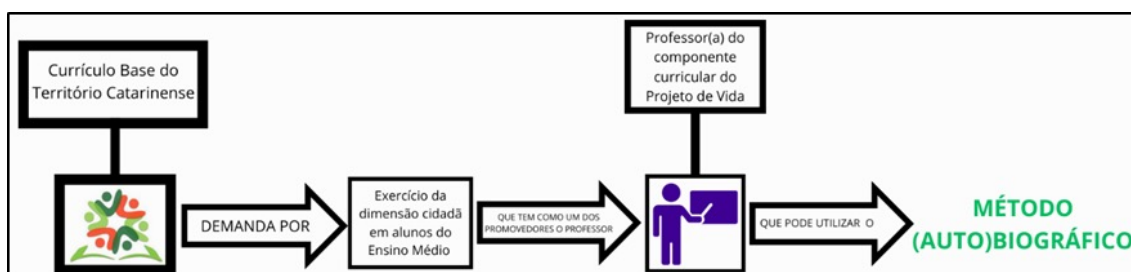


Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, 2020. Destaques autorais, 2024.

Empatia, influência, responsabilidade, equipe, pensamento, social, resolução, decisão, cidadania, escuta, integridade, determinação, iniciativa, ética e consciência. Todas essas palavras-chave contribuem com aquilo que se chama por práticas comunitárias. No item “Orientações metodológicas” do mesmo subcapítulo, a narrativa de vida aparece como uma sugestão de ferramenta pedagógica para aplicar no Projeto de Vida, baseada na seguinte descrição: “Exercícios autobiográficos que favoreçam a reflexão sobre o significado das memórias e experiências passadas que podem contribuir para projetar o futuro” (Governo de Santa Catarina, 2020, p. 70). É tendo tudo isso em vista que apresento o meu método autobiográfico para os componentes curriculares do Projeto de Vida, pois, se há uma demanda pela prática comunitária por parte do documento normativo em questão, então é necessário um método específico para suprir essa demanda, que convirja especialmente pela dimensão cidadã (que abarca o exercício das práticas comunitárias):



Figura 3 – Infográfico sobre a demanda do Currículo Base do Território Catarinense pelo exercício da dimensão cidadã.



Fonte: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto, 2024.

Assim sendo, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense descreve o que demanda em óptica geral (as três dimensões) e em óptica específica da dimensão cidadã (prática comunitária, que pode ser perspectivada pelo exercício autobiográfico). É justamente por isso que almejo fornecer uma ferramenta, inspirada na minha experiência com o Ateliê (auto)biográfico, para facilitar a idealização e aplicação por parte dos docentes dos componentes curriculares do Projeto de Vida. A seguir, os recursos prévios e critérios necessários a serem satisfeitos.

REQUISITOS PARA A APLICAÇÃO DO MÉTODO

Eu dei um título ao método que confeccionei: Ateliê (auto)biográfico e o pensar comunitário no Projeto de Vida. O radical “auto” está entre parênteses pelo motivo de que (além de eu ter sido inspirado pelo termo abordado em minha trajetória na graduação) o biografar-se está relacionado não apenas a uma construção individual, mas, também, a uma coletividade que contribui para as perspectivas individuais de si mesmo. É imprescindível mencionar que o método formulado não está de acordo à ortodoxia de Ateliê (auto)biográfico, pois foi necessário adaptar esse método para algo mais viável temporalmente para ser



aplicado na Educação Básica. Tendo isso em mente, elabore a sua sequência didática para alunos do Ensino Médio com a prévia dos seguintes recursos:

Quadro 1 – Recursos elencados para a aplicação do método.

RECURSOS NÃO MATERIAIS
1. Discussão prévia sobre o conceito de comunitário/comunidade e coletividade com os alunos do Ensino Médio. Isso pode ser realizado pelo componente curricular do Projeto de Vida e/ou por outros componentes curriculares, como, por exemplo, Sociologia, Filosofia, História e Geografia.
2. Cinco horas-aula previstas em planejamento de sequência didática.
RECURSOS MATERIAIS
1. Duas folhas sulfites (preferencialmente brancas) multiplicadas pela quantidade total de alunos.
2. Um papel Kraft ou cartolina para cada cinco alunos.
3. Um rolo de fita adesiva.
4. Lápis de cor e réguas suficientes para cada aluno (caso não tenham individualmente esses recursos). Gizes de cera, tesouras, revistas (para recorte de imagens) e tubos de cola também podem ser recursos convenientes para a aplicação do método.
5. Uma cópia do documento disponibilizado em link e Código QR, localizados no Apêndice 1 deste capítulo de livro, multiplicada pela quantidade total de alunos.
6. Uma cópia do documento disponibilizado em link e Código QR, localizados no Apêndice 2 deste capítulo de livro, para cada sete alunos. As cópias devem ser totalmente recortadas de acordo com as marcas de corte. Deve haver uma unidade de cada recorte para cada aluno.

Fonte: quadro elaborado por Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto, 2024.

Os recursos podem ser adaptados de acordo com a realidade material de cada escola, assim como a própria carga horária do(a) professor(a). Uma leitura detida das bibliografias referenciadas pode contribuir para conhecer alguns aspectos de aplicação do Ateliê (auto)biográfico.



A APLICAÇÃO DO MÉTODO

Como apresentado no item anterior, é necessário seis horas-aulas para a aplicação do Ateliê (auto)biográfico que eu formulei. A primeira hora-aula será para a apresentação do Ateliê (auto)biográfico – que inclui a concordância, por oralidade, ao contrato, enquanto o restante das horas-aulas é para a aplicação propriamente dita do método. A apresentação do Ateliê (auto)biográfico consiste em mostrar aos alunos o que eles vivenciarão. Nessa primeira aula, o(a) professor(a) deverá apresentar o Contrato para a Participação no Ateliê (auto)biográfico, para que os alunos fiquem cientes de que devem se comportar de forma totalmente ética durante todo o percurso do método. A explicação em torno do que vivenciarão no Ateliê e o comportamento ético pode ser discutido em uma aula inteira. Ele(a) também deverá dizer, em seguida, que o Ateliê (auto)biográfico possui início (que é a elaboração do memorial), meio (socialização do memorial em grupo e reelaboração do memorial) e fim (balanço e confecção de painéis). São essas todas as etapas do Ateliê (auto)biográfico aqui proposto.

Na segunda aula, que dará início à aplicação do método – ou seja, ao Ateliê (auto)biográfico –, o(a) professor(a) deverá expor a pergunta-problema, distribuindo um recorte para cada aluno. Os recortes devem permanecer com os alunos, para que possam, preferencialmente, colar em seus respectivos cadernos. Com a exposição da pergunta-problema, o(a) professor(a) deverá explicar cada elemento dela (como o conceito de bem comum e comunidade/comunitário) e sanar dúvidas que advierem. A partir disso, os alunos deverão elaborar, nas folhas sulfites (preferencialmente brancas) requisitadas no item anterior deste capítulo de livro, o memorial. O memorial pode ser escrito – especialmente se for abranger temporalmente grande parte da trajetória de vida do(a) aluno(a) – ou desenho (pintado ou não).



O desenho pode se caracterizar por uma das práticas comunitárias que o(a) aluno(a) já praticou e/ou exerce em seu cotidiano. É relevante disponibilizar os lápis de cores e as réguas, também requisitados no item anterior, para a elaboração dos desenhos. Na terceira aula, haverá continuidade à elaboração dos memoriais. A coleta dos memoriais da segunda para a terceira aula fica a critério do(a) professor(a), assim como da terceira para a quarta aula.

Recomendo ao professor(a) utilizar os seguintes exemplos de práticas comunitárias: convidar colegas de sala isolados para a realização de atividades avaliativas; integração social de imigrantes às sociabilidades escolares e externas; reciclagem de lixo; doação de livros a bibliotecas públicas; mutirão de amparo social, emocional e/ou financeiro para núcleos familiares afetados por desastres naturais ou ambientais; apoio a políticas públicas para a promoção da qualidade de vida; doação de alimentos e roupas para núcleos familiares em vulnerabilidade socioeconômica; contraposição ao bullying e aos bullies; resguardo de comentários injuriosos, difamadores e caluniadores, assim como de “fofocas”; participação em instituições filantrópicas; palhaçaria hospitalar; voluntariado em instituições/grupos sem fins lucrativos, voltadas para o bem comum e/ou de incentivo à ciência, tecnologia, inovação e educação – como corpo de bombeiros ou o próprio Laboratório de História Oral da Univille.

Na quarta aula, haverá a etapa de socialização dos memoriais. Para organizar essa parte do Ateliê (auto)biográfico, o(a) professor(a) deverá pedir que os alunos formem grupos de três a cinco integrantes. É imperioso que o(a) professor(a) aja com prudência para evitar a formação de grupos excludentes, conhecidos popularmente como “panelinhas” e “patotinhas”, assim como evitar que um aluno tímido e/ou pouco integrado ao cotidiano socializante dos alunos seja desconsiderado na formação dos grupos. Em vista disso, recomendo que o(a) professor(a) sorteie nomes para a formação dos grupos ou, arbitrariamente, forme grupos de alunos sem intimidade (caso conheça profundamente as relações sociais, afetos e desafetos nutridos entre os discentes).



Após a formação dos grupos, o(a) professor(a) deverá pedir aos alunos que apresentem os seus memoriais dentro de seus respectivos grupos. Para que não haja conflito entre alunos no que diz respeito a qual deles deve iniciar a apresentação, recomenda-se que isso seja feito na ordem alfabética de seus nomes. De mais a mais, os alunos devem estar cientes de que não basta apenas a apresentação do memorial, visto que eles precisam explicá-lo, mostrando aos integrantes de seu grupo os motivos de seus memoriais responderem à pergunta-problema. O(a) professor(a) deverá caminhar na sala de aula, observando o comportamento dos alunos, para garantir que cada grupo esteja desenvolvendo a socialização. Também é necessário estar atento ao cuidado ético dos alunos para com as memórias de seus colegas.

Na quinta aula, que é a última etapa do Ateliê (auto)biográfico, se fará o balanço do Ateliê (auto)biográfico e a confecção de painéis. O balanço se trata da interpelação do(a) professor(a) aos alunos quanto às experiências emocionais, sociais e intelectuais que eles tiveram durante o percurso do Ateliê (auto)biográfico. Recomendo que o(a) professor(a) escreva em lousa palavras-chave, pronunciadas pelos alunos, que potencializem uma discussão em torno do método aplicado. Isso tudo deverá ser feito em, no máximo, vinte minutos.

No restante da aula, o professor pegará todos os papéis Krafts ou cartolinas e, com a ajuda dos alunos, escreverá no topo do papel a seguinte frase: “Que esse passado se faça presente no futuro”. Em seguida, pedirá aos alunos que colemb os seus memoriais nos papéis Krafts ou cartolinas. Recomendo que sejam colados, no máximo, cinco memoriais em cada papel Kraft ou cartolina. Por fim, também com a ajuda dos alunos, o(a) professor(a), com a permissão da gestão escolar, colará em espaço externo à sala de aula os materiais produzidos. Caso não seja possível, pode colar dentro da própria sala de aula de seus alunos.



A justificativa para a frase apresentada é que, pela sua abstração, possa levar os alunos a refletirem sobre a necessidade de perpetuar as práticas comunitárias que exerceram ou ainda exercem; eu, inspirado no historiador Reinhart Koselleck (2006), falo de um passado presentificado (espaço de experiência) e em perspectivar para o futuro a prática comunitária (horizonte de expectativa). Todo esse método de Ateliê (auto)biográfico tem o potencial de colaborar contra uma sociedade regida – me inspirando, também, na discussão do filósofo Pierre Dardot e do sociólogo Christian Laval (2016) – pelo que se chama por neoliberalismo, que influi o pensamento individualista em diversos estudantes. A própria BNCC tem as suas controvérsias acerca de sua influência neoliberal (Diógenes; Silva, 2020).

Portanto, o Ateliê (auto)biográfico que eu idealizei, intitulado Ateliê (auto)biográfico e o pensar comunitário no Projeto de Vida, ao convergir com os preceitos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, pode proporcionar aos alunos uma perspectiva de futuro ancorada em um possível passado de práticas comunitárias. Leva-se em consideração de que esse documento normativo foi estabelecido consoante às diretrizes da BNCC, que explana sobre várias questões da sociedade, incluindo a comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando eu formulei esse método de Ateliê (auto)biográfico, baseei-me nas experiências de leitura e, é claro, nas próprias perspectivas pessoais mescladas com as demandas acadêmicas e do estado de Santa Catarina. Muito tive em mente que, apesar das colossais discussões que há em torno da educação (parte delas meritorias e dignas de aclamação), não observei muito as questões sobre operacionalização de métodos em salas de aula da Educação Básica. Nas experiências de estágio que eu realizei (somadas às frustrações desabafadas por professores e à minha própria trajetória na Educação Básica enquanto aluno), reconheço o quanto deve ser apazível trazer aos docentes desse nível de ensino algo com que possam, de forma fácil, compreender e aplicar.



É perante essa colocação que menciono o meu TCE (Trabalho de Conclusão de Estágio), intitulado O trio da trajetória: experiências educacionais em três escolas do município de Joinville/SC, que esteve sob orientação da Professora Mestre Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn. Esse trabalho concluiu a minha trajetória no Curso de História da Univille, sendo apresentado no ano de 2024. Nele, teci comentários aqui presentes sobre a BNCC e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, que me motivaram a adaptar parte de seu conteúdo neste capítulo de livro. O conteúdo que vos falo é a própria formulação do método, comunicada inicialmente no meu TCE.

Diante do exposto, digo a todos os leitores que tenham a liberdade de adaptar/modificar o meu método formulado de Ateliê (auto)biográfico, para estar de acordo com a sua realidade de trabalho, desde recursos até duração de horas-aula. Digo isso também a docentes de escolas privadas e de outras redes estaduais, pois creio na possibilidade desse método ser reformulado ou fragmentado para tais realidades.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epitemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA; Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). Perspectivas teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

BASSO, Fabiane Puntel. Da formação de professores à formação de alunos: o ateliê biográfico de projetos como alternativa para desenvolver o processo de autoformação e autorregulação da aprendizagem. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (org.). Narrativas docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016. p. 83-96.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.



DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCHAMPS, Eduardo. Regulamentação do CEE/SC sobre o Novo Ensino Médio. 40 slides. 2021. Material apresentado na LIVE de Orientações sobre a Regulamentação do CEE/SC sobre o Novo Ensino Médio, Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Governo de Santa Catarina.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular: aproximações contextuais. *Revistas Plurais – Virtual*, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020.

GAVIRIA, Ricardo Antonio Castaño; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. “Eu não pensei em ser uma professora universitária”: trajetória de formação profissional e construção da identidade docente. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; TINTI, Douglas da Silva (org.). *Narrativas, formação e trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2018. p. 203-215.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 (Disposições Gerais), 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A experiência de vida e formação. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KRAEMER, Celso; RAASCH, Patricia Tatiana; CIPRIANI, Andreza. Projeto de Vida como componente curricular no Novo Ensino Médio: uma análise exploratória no contexto da rede estadual de Santa Catarina. In: PESCE, Marly Krüger de; AMORIN, Rebeca; THIESEN, Juarez da Silva; SIMÕES, Willian (org.). *Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional*. Joinville: Ed. Univille, 2024. cap. 5, p. 115-135.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: Pesquisa (auto)



biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

Apêndice 1

Link: bit.ly/3OQX5bG

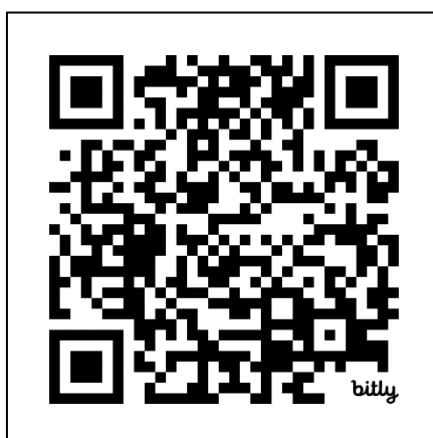
Código QR:



Apêndice 2

Link: bit.ly/41rWCnS

Código QR:



Parte 3

INCLUSÃO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE



Capítulo 5

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES EM
UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES
ALVES NO ACRE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**



FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES NO ACRE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vandressa Silva De Souza

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

Agamedina Braga de Lima

Sônia Elina Sampaio Enes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute o processo de formação continuada de professores regentes do Ensino Fundamental II, inserindo-se na linha de pesquisa voltada à educação especial. O foco recai sobre duas docentes que atuam em uma escola da rede municipal de Rodrigues Alves, município localizado no estado do Acre, caracterizado por limitações no acesso a recursos e a programas de capacitação. A formação continuada revela-se essencial para o desenvolvimento profissional docente, especialmente na área da educação especial, que demanda competências específicas voltadas à promoção da inclusão e ao atendimento das diversas necessidades dos alunos.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: quais são as condições e desafios enfrentados pelos professores de Rodrigues Alves para participar de processos de formação continuada na área da educação especial? A relevância acadêmica da investigação consiste em compreender como políticas de formação se concretizam em municípios de pequeno porte, ainda pouco explorados pela literatura, oferecendo subsídios para reflexão crítica e para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), juntamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ressalta a importância da formação continuada como um dos pilares fundamentais para a promoção da qualidade educacional. Essa diretriz visa preparar os professores para os desafios impostos pelo contexto da sala de aula inclusiva. Nesse sentido, as Secretarias Estaduais de Educação ofertam cursos de formação continuada, incluindo programas de especialização, por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), ampliando o acesso dos docentes a essas oportunidades formativas.

Segundo Mantoan (2003, p. 78), a educação inclusiva requer uma preparação docente que transcenda a formação inicial, incentivando a capacitação contínua para que os professores estejam aptos a responder às particularidades de cada aluno. Nesse contexto, diante das dificuldades de deslocamento, a modalidade de ensino online configura-se como uma alternativa significativa para os docentes, uma vez que possibilita o acesso à formação continuada por meio de plataformas digitais, superando barreiras geográficas e logísticas.

A escolha por investigar a formação continuada de professores na área da educação especial no município de Rodrigues Alves fundamenta-se na convicção de que essa temática é essencial para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos, especialmente àqueles com necessidades educacionais específicas. Considerando que Rodrigues Alves é um município de pequeno porte, os docentes enfrentam obstáculos significativos para participar de capacitações. Assim, compreender essa realidade local torna-se relevante não apenas do ponto de vista prático, mas também para ampliar o debate acadêmico sobre os limites e as possibilidades das políticas de formação docente em contextos periféricos.

Observa-se que muitos professores não se sentem plenamente preparados para atuar com alunos com deficiência, em razão da ausência de uma formação adequada. No entanto, a educação especial inclusiva é um direito assegurado por lei, conforme preconiza



a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, para que ela se concretize, é indispensável que os educadores recebam apoio e formação contínua que lhes possibilitem implementar práticas pedagógicas inclusivas com qualidade e eficácia.

O tema desta pesquisa também se insere na perspectiva de ampliar o incentivo à prática da formação continuada de professores, destacando a relevância de que esses profissionais possuam qualificações específicas em distintas áreas da educação especial inclusiva. Ressalta-se, nesse contexto, a importância da presença de docentes devidamente capacitados para promover uma educação equitativa no ambiente escolar, garantindo que alunos com deficiência possam aprender em conjunto com seus colegas, em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como tema: “Formação continuada na área da educação especial para professores em uma escola no município de Rodrigues Alves/Acre: Desafios e Perspectivas”. A questão norteadora é: como as políticas de formação para a educação especial vêm sendo efetivadas no município de Rodrigues Alves? Além disso, levantam-se as seguintes questões secundárias: a) como a política de educação inclusiva está sendo efetivada na prática? b) quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de formação continuada? Com base nessas indagações, esta pesquisa propõe-se a discutir a formação continuada de professores regentes, analisando suas dimensões presenciais e virtuais dentro de um contexto sociocultural específico. O objetivo central consiste em examinar a implementação das políticas de formação continuada voltadas para a educação especial no município de Rodrigues Alves.

Para alcançar essa finalidade, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: a) mapear as iniciativas de formação continuada presenciais ofertadas na área da educação especial aos docentes da rede municipal; b) investigar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no processo de participação e adesão a essas formações. Espera-se que os resultados obtidos subsidiem ações concretas voltadas à melhoria da prática



docente, contribuindo para a oferta de uma educação inclusiva mais efetiva e de qualidade no município.

O estudo fundamenta-se em um referencial teórico composto por autores que discutem a formação continuada e a educação inclusiva especial. Tardif (2002) e Mantoan (2003) ressaltam a importância da capacitação permanente como requisito essencial para a efetivação da inclusão escolar, enquanto Nóvoa (2017) enfatiza a colaboração entre docentes como elemento central no processo de desenvolvimento profissional. Complementarmente, no campo metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, tendo como principal técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada a duas professoras regentes atuantes no município de Rodrigues Alves.

A análise ancora-se ainda na legislação educacional, especialmente na LDB (1996), entre outros documentos normativos. Tais aportes teóricos possibilitam refletir sobre o diálogo entre teoria e realidade, com atenção às potencialidades da formação a distância e aos desafios enfrentados no contexto da educação especial em Rodrigues Alves.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa por compreender que a investigação educacional não se limita a dados quantitativos, mas envolve a interpretação de significados, experiências e práticas sociais. Para isso, recorrem-se às contribuições de Creswell (2014), apoiado em Denzin e Lincoln (2011), que exploram os fundamentos da pesquisa qualitativa, com ênfase em suas representações interpretativas e práticas. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa permite ao investigador captar as percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua realidade, privilegiando o contexto e a profundidade das narrativas. Tal escolha se mostra adequada ao problema aqui estudado, que busca analisar como as políticas de formação continuada em educação especial são efetivadas



em um município de pequeno porte, exigindo uma compreensão interpretativa e situada dos desafios enfrentados pelas docentes. A principal técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, conduzida com base em um roteiro flexível que possibilitou tanto a obtenção de informações previamente planejadas quanto a abertura para novas questões emergentes durante a interação.

O estudo contou com a participação de duas professoras regentes atuantes na rede municipal de Rodrigues Alves (AC). A opção por esse grupo justifica-se pela relevância de ouvir as profissionais diretamente envolvidas no processo de formação continuada e pela possibilidade de analisar suas percepções em diálogo com o contexto educacional local. Reconhece-se, contudo, que o número reduzido de participantes constitui uma limitação metodológica, na medida em que restringe a amplitude dos resultados. Ainda assim, as entrevistas permitiram levantar elementos significativos para compreender a realidade estudada, fornecendo subsídios para discussões acadêmicas e práticas sobre a efetividade das políticas de formação continuada em educação especial.

AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.

A inclusão escolar fundamenta-se nos princípios da justiça social e no enfrentamento da discriminação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, visando garantir o acesso equitativo à educação para todas as crianças, com ou sem deficiência. No contexto brasileiro, a inclusão é respaldada por marcos legais fundamentais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que asseguram o direito à educação de qualidade, em condições de igualdade e com respeito à diversidade, independentemente de qualquer fator discriminatório.



Conforme estabelece a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão representa uma mudança significativa na maneira como a sociedade e as instituições educacionais compreendem e valorizam a diversidade. Assim, uma escola que se propõe a ser inclusiva deve adaptar-se às diferentes necessidades educacionais de seus alunos, promovendo os apoios necessários e assegurando os recursos indispensáveis ao pleno desenvolvimento de todos. Mantoan (2003, p. 18) afirma que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

Para Mantoan (2003), a educação especial não deve ser compreendida apenas como um problema relacionado ao aluno, mas como um reflexo da forma como a escola organiza seus processos de ensino e de como os professores são preparados para lidar com a diversidade. Dessa perspectiva, o fortalecimento da educação inclusiva depende diretamente da formação docente, que deve ser contínua e orientada por práticas pedagógicas que promovam a equidade. A autora, reconhecida como uma das principais referências na área, defende que a inclusão escolar vai além da simples presença física dos alunos com deficiência em salas regulares, exigindo a reestruturação do ambiente escolar de modo a acolher efetivamente todos os estudantes, respeitando suas particularidades.

Na obra *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2003), Mantoan argumenta que os docentes necessitam de capacitação constante para desenvolver competências específicas voltadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas. A autora enfatiza que a inclusão, quando efetivamente implementada, potencializa o papel transformador da educação, oferecendo oportunidades reais de aprendizagem a todos os alunos. Para



ele, a inclusão escolar exige uma formação docente que vá além do inicial, promovendo a capacitação contínua para que os professores possam atender às especificidades de todos os alunos (Mantoan, 2003 p. 78).

Essa perspectiva reforça a importância da formação continuada como meio de dotar os educadores de recursos que lhes permitam responder de forma eficaz às necessidades variadas dos estudantes. Entretanto, é preciso reconhecer as dificuldades de introduzir e manter a educação inclusiva em escolas situadas em contextos marcados por fatores familiares, sociais e econômicos que podem interferir no processo educativo. O papel da família é fundamental, pois, desde antes da consolidação de políticas públicas de inclusão, pais e responsáveis já lutavam para que seus filhos tivessem acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, famílias que permanecem engajadas nesse processo configuram-se como importantes parceiras da escola, ainda que muitas vezes não recebam o devido reconhecimento.

Ainda segundo Mantoan (2003), “a escola só será inclusiva quando a sua organização permitir que todos os alunos aprendam, convivam e se desenvolvam juntos, contando com a colaboração das famílias, dos professores e da comunidade”. Diante disso, compreende-se que fatores como a gestão escolar eficiente, professores bem preparados e a participação ativa da família e da sociedade são determinantes para a permanência e o sucesso da inclusão escolar.

Mantoan (2006) enfatiza que a formação continuada é essencial para que os professores consigam ensinar todos os alunos, superando modelos tradicionais e excludentes de ensino. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) afirma que a formação continuada só faz sentido quando vinculada às reais necessidades do professor, ao seu contexto de trabalho e às exigências colocadas pela diversidade presente na escola. Dessa forma, a formação docente precisa ser prática, crítica e situada, adaptando-se às particularidades locais, como as vivenciadas no município de Rodrigues Alves.



A formação continuada, sob a perspectiva de Paulo Freire (1974), vai além de uma simples atualização técnica ou aquisição de novas habilidades. Para o autor, a educação é um processo de libertação, e isso também se aplica ao desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, a formação deve constituir um espaço de diálogo, reflexão crítica e conscientização, no qual os educadores não sejam receptores passivos de conhecimento, mas sujeitos ativos na construção de seu saber pedagógico.

Assim, ao oferecer suporte para que os professores revisitem e aprimorem suas práticas, a formação continuada enriquece o ensino e fortalece o papel dos educadores como agentes de transformação social, em consonância com a concepção freireana de uma educação crítica e emancipatória. Dessa forma, a relação entre formação continuada e educação inclusiva mostra-se inseparável, pois apenas por meio de um processo formativo permanente é possível preparar professores para criar práticas adequadas às necessidades de cada aluno. Ao organizar a formação docente sob a perspectiva da inclusão, é essencial oferecer aos professores recursos teórico-práticos que promovam uma consciência crítica sobre seu papel social, entrelaçando teoria e prática, e reconhecendo que todos os educandos têm condições de aprender.

Contudo, a experiência de inclusão escolar apresenta novos desafios e exigências que a formação de professores deve contemplar, sugerindo uma reconsideração de conceitos, atitudes e práticas educativas. Nóvoa (2019, p. 11) afirma que “é no lugar da escola que a formação se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”. Assim, a escola torna-se espaço privilegiado de formação e transformação, desde que a formação continuada esteja articulada ao cotidiano profissional.

A formação continuada de professores regentes do ensino fundamental precisa contemplar temas relacionados à diversidade, acessibilidade e adequabilidade curricular, oferecendo estratégias e recursos para o trabalho com todos os alunos, especialmente aqueles que demandam adaptações metodológicas. Também é fundamental promover



espaços de reflexão e troca de experiências entre docentes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento de práticas inclusivas. Nóvoa (2017, p. 1122) diz que:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que formar professores não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a vivência coletiva, o engajamento público nos grandes temas educativos e a participação ativa na construção das políticas públicas que sustentam a inclusão escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM RODRIGUES ALVES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apresentam-se, a seguir, os resultados da pesquisa intitulada “Formação continuada na área da educação especial para professores em uma escola no município de Rodrigues Alves/Acre: Desafios e Perspectivas”, bem como a análise das entrevistas realizadas com duas docentes atuantes na Escola José de Souza Martins, situada no referido município.

Procedimentos da pesquisa em Rodrigues Alves

Para a obtenção de dados relevantes, utilizou-se como critério a identificação de professores regentes do Ensino Fundamental II que possuísem uma ou mais formações



na área da educação especial e que estivessem em exercício no momento da coleta. Esse processo envolveu contato formal com alguns profissionais da educação, muitos dos quais possuíam apenas a formação inicial, sem especialização na área investigada.

Após um período de busca e articulação, foi possível localizar duas professoras da mesma unidade escolar que atendiam aos critérios estabelecidos e aceitaram contribuir com o estudo por meio do preenchimento do questionário semiestruturado. Com vistas à preservação da identidade e da integridade ética das participantes, suas respostas e depoimentos são referenciados neste trabalho pelas siglas P1 e P2.

As perguntas que compuseram a entrevista foram organizadas de forma estruturada, de modo a atender aos objetivos propostos neste estudo. Ao todo, foram elaboradas 13 questões direcionadas às participantes. No entanto, uma das docentes, identificada como P1, apresentou dificuldades iniciais para compreender e responder adequadamente aos questionamentos. Diante disso, foi necessário retomar o contato com a professora, prestando esclarecimentos sobre o conteúdo e o propósito das perguntas. Após essa mediação, foi possível obter respostas mais completas e condizentes com os objetivos da pesquisa.

Antes da aplicação da entrevista, foi realizada uma apresentação às participantes da pesquisa, ocasião em que foram fornecidas orientações quanto à forma de resposta ao instrumento. As professoras optaram por responder às questões de forma virtual, enviando suas contribuições em formato PDF. Respeitando essa escolha, procedeu-se com a análise minuciosa dos dados. Essa etapa teve como objetivo compreender de que maneira a formação continuada em educação especial tem sido implementada no município de Rodrigues Alves, bem como responder às questões norteadoras e secundárias delineadas no estudo.



Resultados e Discussão: desafios e perspectivas

Ambas as professoras participantes da pesquisa relataram ter participado de formações continuadas específicas voltadas para a área da educação especial. A docente identificada como P1 concluiu um curso online, com carga horária de 240 horas, intitulado Cuidador de Alunos com Necessidades Especiais. Já a professora P2 participou de um curso presencial, com duração de seis meses, sobre educação inclusiva, promovido pela Universidade Euclides da Cunha (UNOPAR), em Rio Branco, capital do Acre. Além disso, P2 também realizou uma formação semipresencial referente a um curso sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), realizado por meio do programa de formação continuada LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), promovido no estado do Acre.

Apesar dessas experiências formativas, ambas as docentes concordam que a oferta de formação continuada em Rodrigues Alves ainda é insuficiente para atender às demandas reais da prática pedagógica, especialmente no que se refere à educação especial. Conforme argumenta Tardif (2002, p. 19), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, que se estende para além da formação inicial e acompanha o educador ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, torna-se imprescindível que políticas públicas e instituições de ensino promovam, de forma contínua e articulada, oportunidades de qualificação que estejam em sintonia com as especificidades do contexto escolar e com os desafios enfrentados no cotidiano docente.

A P1 afirmou que, em seu município, não há muitas ofertas de formação continuada, enquanto P2 destacou que o município ainda é muito precário nessa área, enfatizando que os gestores deveriam dar maior atenção à educação especial, dada a quantidade de crianças que necessitam de apoio. Essa percepção dialoga com Mantoan (2001), que aponta que a dificuldade não está no aluno com deficiência, mas na escola que não está preparada para atender à diversidade.



Ambas as professoras relataram experiências positivas com os cursos realizados na modalidade online. A P1 destacou a flexibilidade proporcionada por um curso totalmente a distância (100% EAD), o qual lhe permitiu organizar os estudos de acordo com seu próprio ritmo e conciliar a formação com outras responsabilidades pessoais e profissionais. Além disso, mencionou a diversidade dos materiais didáticos, como vídeos, leituras e fóruns, como fator relevante para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Já a P2 referiu-se ao curso semipresencial LEEI como “muito bom”, ressaltando que a formação “enriqueceu muito seu conhecimento sobre como lidar com crianças com TDAH”.

Apesar das experiências positivas, ambas relataram desafios significativos para participar desse tipo de capacitação no contexto de Rodrigues Alves. A P1 mencionou que “a conectividade instável nos impossibilita de acessar a plataforma de curso” e ressaltou a dificuldade de conciliar “as atividades do ambiente virtual e suas obrigações do dia”. Já P2 apontou a “falta de ferramentas digitais” como entrave, além da dificuldade de equilibrar trabalho e formação continuada.

Essas dificuldades evidenciam a importância de um suporte institucional mais efetivo. Conforme Oliveira (2010), a gestão escolar deve assumir um papel protagonista na consolidação de uma cultura inclusiva, o que inclui oferecer apoio à formação dos professores, disponibilizar recursos e criar espaços de escuta. Nesse sentido, muitos dos entraves podem ser minimizados a partir da cooperação ativa entre gestão escolar, docentes e políticas públicas, favorecendo condições mais adequadas ao desenvolvimento profissional.

As professoras concordam que as formações continuadas têm contribuído para o aprimoramento do atendimento a alunos com deficiência. P2 destacou que essas formações auxiliam no desenvolvimento de estratégias mais inclusivas, favorecendo a adaptação de metodologias e recursos didáticos, além de proporcionarem momentos de troca de experiências, acesso a novas abordagens pedagógicas e melhor compreensão das legislações sobre inclusão. Reforçando essa perspectiva, P1 afirmou que “elas nos



ajudam a entender e a ter um conhecimento de como lidar em sala de aula com alunos com necessidades especiais”.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 63) afirma que os saberes docentes são saberes situados, ou seja, são construídos e mobilizados a partir das situações concretas do trabalho escolar. Tal afirmação evidencia a importância de que as formações continuadas estejam em sintonia com os desafios reais enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana, contribuindo de forma efetiva para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Contudo, ambas reconhecem que as capacitações oferecidas ainda são insuficientes diante da complexidade das demandas escolares. Uma das docentes observou que, embora contribuam, as formações não preparam o professor para lidar com todas as necessidades, especialmente em casos de comorbidades ou múltiplos transtornos. A P2 corroborou essa percepção ao afirmar que “por mais que façamos uma ou duas formações, quando conseguimos, ao entrar em sala de aula percebemos que temos todos os tipos de alunos e com diferentes tipos de necessidades”. Esse depoimento evidencia a distância entre teoria e prática, reforçando a urgência de formações mais contínuas, contextualizadas e específicas. Esse depoimento evidencia a lacuna existente entre a teoria apresentada nas formações e a realidade prática enfrentada pelos docentes, reforçando a urgência de políticas de formação continuada mais contínuas, contextualizadas e específicas para a diversidade do público atendido na educação especial.

Em relação às plataformas, ambas citaram a AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC) como exemplo de política pública de incentivo à formação online. P1 destacou a disponibilidade dos cursos, e P2 também reconheceu sua importância, mas ambas questionaram a eficácia prática desses programas. Garcia (1999) observa que, embora os cursos online ofereçam base teórica sólida, muitas vezes deixam a desejar quanto à aplicabilidade em contextos reais de sala de aula.



Segundo Tardif (2014, p. 91), uma política de formação eficaz deve partir das realidades concretas das escolas, das condições de trabalho e dos saberes efetivos dos professores. Essa reflexão se alinha às críticas das docentes, que apontam a necessidade de formações mais práticas, adaptadas ao cotidiano da sala de aula e às limitações estruturais de municípios como Rodrigues Alves.

As professoras destacaram que a eficácia das plataformas depende de múltiplos fatores. A P1 mencionou a ausência de abordagens práticas sobre como aplicar as teorias no cotidiano escolar, comprometendo a efetividade das formações. A P2 foi mais crítica, afirmando que “embora essenciais, as formações nem sempre são práticas na preparação dos professores para os desafios da inclusão, devido a deficiências na formação inicial e contínua, falta de recursos e apoio, e resistência cultural e institucional”.

Assim, ambas concordam que, apesar de os cursos online serem de fácil acesso, especialmente em zonas de difícil alcance como Rodrigues Alves, podem não ser plenamente eficazes diante da escassez de recursos didáticos e dificuldades estruturais que impactam diretamente na qualidade da aprendizagem. Ainda assim, reconhecem que essa modalidade de formação é uma opção válida, considerando os benefícios que pode proporcionar.

Um desses benefícios, amplamente reconhecido pelas docentes, é a troca de experiências entre professores. A P1 destacou o aprendizado que ocorre na convivência com os colegas, por meio do compartilhamento de desafios e soluções práticas, fortalecendo a rede de apoio entre os profissionais. A P2 complementou essa ideia ao afirmar que a troca de experiências “traz muitos benefícios e ideias que, muitas das vezes, acabam se tornando uma solução para aquilo que nós não estávamos conseguindo resolver dentro da nossa sala”.

Ela também mencionou que essa prática é comum nas chamadas “formações de professores” promovidas em Rodrigues Alves, nas quais há um intercâmbio entre os docentes da rede. Esse aspecto é reforçado por Nóvoa (1992), ao afirmar que não se forma



um professor sem a presença de outros professores, pois a profissão docente se constrói na prática e na partilha. Mantoan (2002) também enfatiza que a construção de práticas inclusivas depende do trabalho colaborativo entre os docentes, e que a troca de experiências é um elemento fundamental para o crescimento profissional.

Entretanto, as docentes também relataram diversas dificuldades que impactam negativamente a participação em formações continuadas. Entre os principais desafios estão a conectividade limitada, a falta de tempo, o custo de deslocamento para formações presenciais e a pouca familiaridade com ferramentas digitais. A P1 ressaltou que, especialmente nas áreas rurais, a conexão com a internet é instável, e os altos custos de deslocamento dificultam o acesso às formações presenciais, além de apontar a necessidade de melhorias no suporte técnico das plataformas online. A P2 destacou, além do deslocamento, a dificuldade de conciliar as demandas do trabalho com o tempo necessário para se dedicar à capacitação. Tais fatores contribuem para a baixa adesão às formações, indicando a necessidade de políticas mais sensíveis às realidades locais.

Quando questionadas sobre sugestões à Secretaria de Educação, ambas recomendaram formações voltadas a estratégias pedagógicas específicas para diferentes tipos de deficiência, bem como capacitações em apoio emocional e psicopedagógico. Ressaltaram a necessidade de formações práticas e interativas, com estudos de caso e simulações. Essa demanda converge com Mantoan (2006), que defende a formação continuada como condição para que os professores compreendam a diversidade e desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, as docentes expressaram opiniões mistas sobre as políticas públicas voltadas à formação. Reconhecem a importância de programas como o AVAMEC, mas consideram que eles não são suficientes para preparar os professores para a diversidade em sala de aula. A P2 sintetizou essa crítica ao afirmar que “sempre haverá alunos com os quais teremos dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem”, evidenciando que a



eficácia das políticas é limitada pela falta de suporte contínuo e de abordagens práticas.

Os resultados apontam que há políticas como a plataforma citada anteriormente que promove a capacitação online, oferecendo cursos gratuitos e acessíveis. As políticas públicas dizem que a ideia da formação continuada online para professores da educação básica é permitir que professores, especialmente aqueles em áreas remotas, como Rodrigues Alves, possam se capacitar sem a necessidade de deslocamento, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional.

No entanto, as professoras criticam a falta de foco prático, o que limita sua aplicabilidade em sala de aula. As professoras dizem reconhecer o valor teórico, mas sentem que a ausência de estratégias práticas detalhadas compromete a preparação para os desafios reais da inclusão. De acordo com o MEC (2008), a inclusão escolar não depende apenas de boa vontade, mas de uma formação docente sólida, contínua e contextualizada às necessidades reais da escola.

Assim, após a análise da entrevista os resultados mostraram que a formação continuada em educação especial em Rodrigues Alves ocorre de maneira limitada, com poucas ofertas presenciais e barreiras significativas para o acesso a cursos online. Mantoan (2003), afirma que a inclusão escolar não depende apenas da presença de alunos com deficiência nas escolas, mas da existência de práticas pedagógicas, formação docente e gestão escolar comprometidas com a diversidade.

Apesar das professoras terem participado de capacitações específicas, elas destacam a insuficiência dessas oportunidades para atender às demandas da educação inclusiva no município. A escassez de formações presenciais, somada aos desafios de conectividade e tempo para cursos online, reflete uma realidade precária, como apontado pela P2. Isso responde à questão norteadora da pesquisa de como ocorre a formação continuada na área da educação especial para professores em Rodrigues Alves, indicando que a formação continuada é insuficiente e enfrenta obstáculos estruturais no município.



De acordo com Tardif (2002), a formação dos professores é um processo contínuo, que não termina com a formação inicial, mas que se prolonga por toda a sua vida profissional.

A formação continuada e a educação especial em Rodrigues Alves é marcada por ofertas escassas e barreiras logísticas, especialmente na modalidade presencial. As políticas públicas incentivam a capacitação, mas sua eficácia é comprometida pela falta de foco prático. De acordo com Tardif (2014), as políticas públicas de formação de professores devem considerar as especificidades dos contextos escolares e regionais, sob pena de tornarem-se ineficazes. Por isso é essencial aumentar a oferta de formações, com ênfase em estratégias práticas e adaptadas ao contexto local, além de promover espaços estruturados para a troca de experiências entre professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo analisar a efetivação das políticas de formação na área da educação especial e a formação continuada no município de Rodrigues Alves. O estudo revelou um cenário marcado por desafios estruturais e logísticos que impactam diretamente a qualidade da educação inclusiva. As entrevistas realizadas com as docentes P1 e P2 evidenciaram que, embora ambas tenham buscado capacitações específicas, em modalidades presenciais e virtuais, a oferta local de formações continuadas é insuficiente diante das exigências da prática inclusiva. Entre os principais obstáculos apontados destacam-se a instabilidade da conectividade, a escassez de tempo disponível para dedicação aos estudos e a ausência de suporte técnico adequado para a realização de cursos online.

Essas dificuldades são intensificadas pelo contexto geográfico do município, caracterizado pelo difícil acesso e pelas limitações estruturais que comprometem o desenvolvimento profissional dos educadores. As políticas públicas educacionais, como a plataforma AVAMEC, foram reconhecidas como iniciativas positivas por ampliarem o acesso



a cursos gratuitos e flexíveis para profissionais em regiões remotas. No entanto, observou-se que essas iniciativas ainda não respondem plenamente às demandas locais.

A pesquisa identificou uma lacuna importante: os conteúdos predominantemente teóricos das formações nem sempre se traduzem em estratégias pedagógicas práticas e aplicáveis ao cotidiano escolar. As docentes relataram que, embora a fundamentação teórica seja relevante, muitas capacitações carecem de orientações concretas sobre aspectos essenciais da educação especial, como a adaptação curricular e o manejo de comportamentos desafiadores, o que limita sua aplicabilidade. Essa dissociação entre teoria e prática compromete a eficácia das formações, refletindo negativamente na consolidação de práticas inclusivas no município. Como lembra Tardif (2014, p. 91), uma política de formação eficaz deve considerar as realidades concretas das escolas, as condições de trabalho e os saberes dos professores.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel da troca de experiências entre docentes como instrumento essencial de aprimoramento profissional. As participantes destacaram que o diálogo entre colegas possibilita o compartilhamento de práticas bem-sucedidas, a superação de desafios comuns e a construção de redes colaborativas de apoio no ambiente escolar. Contudo, verificou-se a ausência de espaços estruturados e sistemáticos para essa interação em Rodrigues Alves, o que representa um entrave à consolidação da formação continuada. À luz de Nóvoa (2017), que compreende a formação docente como processo coletivo, situado e contínuo, evidencia-se a necessidade de que a formação em educação especial incorpore dimensões colaborativas, valorizando os saberes construídos na prática cotidiana e adaptados às especificidades contextuais.

Diante dessas constatações, algumas recomendações se apresentam como fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva no município: ampliar a oferta de formações continuadas com foco em estratégias pedagógicas práticas e contextualizadas; investir em infraestrutura, especialmente no acesso à internet e suporte técnico, garantindo



a participação dos professores em cursos online; e criar espaços institucionais regulares para o intercâmbio de experiências, como grupos de estudo, círculos de aprendizagem ou encontros pedagógicos colaborativos.

Por fim, os achados desta pesquisa evidenciam a urgência no aprimoramento de formações continuadas mais sensíveis às realidades vivenciadas por professores e alunos em contextos periféricos. A formação docente deve ser compreendida como processo dinâmico, permanente e situado, orientado por uma escuta atenta às demandas locais. Investir na capacitação de professores significa investir na efetivação do direito à educação de qualidade para todos, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais e estruturais. Este estudo contribui, assim, para o debate sobre os caminhos da inclusão escolar em regiões remotas, incentivando a formulação de políticas mais equitativas e a realização de novas pesquisas voltadas ao aperfeiçoamento das práticas formativas docentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Edna Regina da Silva Aguiar; COELHO, Vanessa Canuto. Formação continuada de professores em perspectiva inclusiva. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 2, 17 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. AVAMEC: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 21/08/2025.



CRESWELL, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, Regina Leite. *Formação de professores: novos caminhos da práxis pedagógica*. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão: a diferença na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. São Paulo: Global, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 25/05/2025.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Regina de. *Gestão escolar e inclusão: uma relação necessária*. Curitiba: Editora CRV, 2010.



FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Capítulo 6

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES (ACRE)



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES (ACRE)

Tainara Silva Braga

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

INTRODUÇÃO

A busca por igualdade na educação é um tema amplamente discutido no cenário educacional atual e ganha ainda mais relevância quando se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Independentemente de suas condições físicas ou psíquicas, é obrigatório que o ensino seja oferecido de forma inclusiva e de qualidade. Entretanto, cabe questionar se, na prática, esse direito tem sido assegurado, conforme determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que garantem o acesso e a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Para Uhmman (2014), o principal objetivo de um sistema educacional inclusivo é assegurar ensino conjunto e de qualidade, valorizando as diferenças e garantindo a todos os alunos iguais oportunidades de avanço.

Melo (2007) descreve o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um distúrbio neurológico que se manifesta ainda na infância, geralmente antes dos três anos de idade, ocasionando atrasos no desenvolvimento. Crianças com TEA podem apresentar impactos múltiplos e variáveis em áreas fundamentais, como o aprendizado, a interação social e a capacidade de adaptação. Assim, o aluno com TEA apresenta características que comprometem desde a linguagem até suas relações interpessoais, necessitando de apoio constante ao longo do processo de ensino-aprendizagem.



A educação inclusiva considera a escola um espaço para todos, no qual cada indivíduo pode construir seu conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando ideias e desenvolvendo-se em meio às diferenças (Ropoli et. al., 2010). No caso dos alunos com TEA, a inclusão exige mais do que adaptações físicas: demanda ajustes pedagógicos, estratégias diferenciadas e metodologias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades desses estudantes.

No ensino da língua inglesa, os desafios se tornam ainda mais significativos, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira já requer metodologias específicas. Para alunos com TEA, essa complexidade aumenta, exigindo dos professores preparo adicional para atender às necessidades singulares desse público.

Diante dessas considerações, delinea-se o problema de pesquisa que orienta este estudo: quais práticas pedagógicas os professores de língua inglesa utilizam para incluir alunos com TEA, diante dos desafios e estratégias necessárias ao processo de ensino e aprendizagem? Para aprofundar a questão, levantam-se as seguintes perguntas secundárias: a) como as práticas pedagógicas têm sido operacionalizadas para atender às necessidades dos alunos com TEA no ensino de língua inglesa? b) quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo de inclusão?

O interesse pela temática surgiu ainda na formação inicial, na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ofertada no curso de Letras Inglês, Campus Floresta, que discutia práticas pedagógicas voltadas a pessoas com necessidades educacionais específicas. Esse contato acadêmico despertou reflexões sobre como a inclusão de alunos com TEA vem sendo realizada no ensino de língua inglesa, fortalecendo a relevância da presente investigação. Para embasar a análise, recorreremos a autores como Mantoan (2003), Miranda e Filho (2012), Tardif (2008), Gauderer (2011), Valle e Maia (2010), Batista e Albuquerque (2019), Schneider (2019), entre outros, que discutem a educação inclusiva e os desafios docentes.



Assim, a presente pesquisa tem como tema: “A prática pedagógica do professor de língua inglesa na inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental II no município de Rodrigues Alves”. Considerando a relevância da temática, este estudo busca contribuir com a reflexão e com a proposição de estratégias metodológicas que favoreçam a inclusão de alunos com TEA, ampliando o debate acadêmico e oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes.

A pesquisa concentra-se no município de Rodrigues Alves, localidade de pequeno porte onde há pouca ou nenhuma investigação acerca da inclusão de alunos com TEA nas aulas de língua inglesa. Tal escolha se justifica pela necessidade de compreender com maior profundidade a realidade local, marcada por limitações estruturais e pedagógicas.

Durante os estágios supervisionados, foi possível observar a presença de alunos com TEA em salas de inglês, mas, devido ao tempo restrito, não houve oportunidade de compreender de forma ampla como as práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes vinham sendo aplicadas. Essa lacuna motivou o desenvolvimento deste estudo.

Dessa forma, definiu-se como objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores de língua inglesa na inclusão de alunos com TEA, identificando os desafios e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são: a) verificar as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa voltadas às necessidades dos alunos com TEA; b) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão desses estudantes.

Diante do exposto, este estudo busca analisar a prática pedagógica dos professores de língua inglesa na inclusão de alunos com TEA, identificando os principais desafios e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa pretende contribuir para a ampliação do debate acadêmico e prático sobre inclusão, oferecendo subsídios que possam fortalecer as políticas educacionais e orientar a formação docente no município de Rodrigues Alves.



METODOLOGIA

Para alcançar os resultados desta investigação, o estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa, por compreender que a pesquisa em educação não se limita a dados numéricos, mas envolve significados, experiências e práticas sociais. De acordo com Creswell (2014) e Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa permite interpretar as percepções dos sujeitos em seu contexto, possibilitando uma análise mais detalhada e situada da realidade investigada. No caso deste estudo, essa abordagem mostrou-se adequada por favorecer a compreensão das práticas e dos desafios enfrentados por professores de língua inglesa no processo de inclusão de alunos com TEA, oferecendo subsídios para a reflexão e aprimoramento de estratégias pedagógicas e contribuindo para a reflexão e melhoria das estratégias de inclusão no ensino da disciplina.

Dessa forma, foi utilizada a modalidade de pesquisa de campo para a coleta dos dados, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram maior flexibilidade no aprofundamento das respostas. A investigação foi realizada em duas escolas do município de Rodrigues Alves, no estado do Acre, envolvendo dois professores do Ensino Fundamental II que atuam diretamente com alunos com TEA. A escolha por esse grupo justifica-se pela relevância de ouvir docentes que vivenciam cotidianamente os desafios da inclusão, ainda que o número reduzido de participantes constitua uma limitação metodológica, restringindo a generalização dos resultados.

A análise dos dados foi conduzida a partir das informações coletadas nas entrevistas, buscando identificar padrões e especificidades nas falas dos sujeitos investigados. O objetivo foi compreender de que maneira os professores de língua inglesa percebem e operacionalizam práticas pedagógicas inclusivas, bem como os obstáculos enfrentados nesse processo. Essa leitura interpretativa permitiu levantar elementos significativos sobre



a relação entre formação, prática docente e inclusão de alunos com TEA, em consonância com o referencial teórico adotado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um direito garantido pela legislação brasileira, como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura acesso à educação em sistema inclusivo, sem discriminação e em igualdade de condições. Contudo, o ensino de língua inglesa a esses alunos apresenta barreiras específicas, principalmente relacionadas às habilidades comunicativas e sociais, frequentemente comprometidas pelo TEA. Sendo assim, Gauderer e Praça (2011), pontuam que:

As crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participar de um programa intenso de aulas aparentemente ocorrem mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem.

Esse apontamento reforça a necessidade de estratégias pedagógicas estruturadas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, aspecto particularmente relevante no aprendizado de língua inglesa, uma vez que a aquisição de uma segunda língua depende fortemente de práticas que estimulem a interação e a comunicação.

Mantoan (2003) complementa que a inclusão escolar exige a adaptação das práticas pedagógicas às especificidades de cada aluno. No ensino de língua inglesa, isso significa superar as barreiras impostas pelas dificuldades de linguagem e socialização típicas do TEA. Assim, o simples acesso ao espaço escolar não garante a inclusão; é fundamental que



o professor compreenda os obstáculos enfrentados e adapte suas práticas, considerando a individualidade de cada estudante.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) ressalta que o professor, enquanto mediador, deve oferecer suportes individualizados, adaptando as atividades de acordo com o potencial de cada aluno. Isso pode incluir a construção de rotinas estruturadas e o uso da repetição em contextos significativos. Dessa forma, o papel do professor de língua inglesa torna-se ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, essencial, já que cabe a ele identificar necessidades específicas e planejar intervenções que estimulem o desenvolvimento da linguagem de forma gradual e acessível.

Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que “o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”. Assim, o professor deve assumir um papel ativo e criativo na elaboração de estratégias que favoreçam o aprendizado de alunos com TEA. Nesse sentido, Tardif (2008) destaca que os saberes docentes, construídos a partir da formação e da experiência, são fundamentais para que os professores produzam metodologias eficazes e promovam um ensino inclusivo.

Os desafios enfrentados pelos professores nesse processo são significativos. Glat e Pletsch (2012) apontam a falta de formação específica, a escassez de recursos adaptados e a dificuldade de lidar com os comportamentos típicos do TEA, como a resistência à mudança, que dificultam a prática pedagógica. Gauderer (2011, p.14) reforça essa ideia ao descrever que:

A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico



Essa descrição evidencia algumas das principais dificuldades enfrentadas por alunos com TEA no ambiente escolar, sobretudo em relação à interação social e ao vínculo com professores e colegas. Muitos educadores podem se sentir inseguros ou despreparados para lidar com essas situações. Como observam Brito e Sales (2014), ainda é reduzido o conhecimento sobre o transtorno e sobre quais estratégias favorecem efetivamente a inclusão desses indivíduos.

Esse desconhecimento pode impactar negativamente, sobretudo pelo receio dos professores de não conseguirem atender às necessidades dos alunos ou por pensarem não possuir capacidade para trabalhar com eles, o que representa um obstáculo à inclusão. Nesse sentido, Cunha (2011) afirma que “não se inclui ninguém com uma pedagogia restritiva e em salas onde o professor interage consigo mesmo ou com o conteúdo de sua disciplina, enquanto os estudantes dispersos e apáticos pensam durante as aulas em algo melhor para fazer”. Assim, o educador precisa desenvolver estratégias que diminuam essas barreiras e deem sentido ao aprendizado para os estudantes com TEA.

Sendo assim, o aluno com TEA enfrenta muitas dificuldades ao ingressar na escola regular, e elas passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola. Segundo Oliveira (2020) uma alternativa de melhorar a adaptação desse aluno, e assim reduzir esta contingência trazida por ele e promover sua aprendizagem, é adaptar o currículo. Essas adaptações não significam facilitar o conteúdo, mas sim flexibilizar as estratégias e os recursos pedagógicos, de modo que atendam às necessidades específicas do aluno com TEA.

De acordo com Valle e Maia (2010, p.23), a adaptação curricular é “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”. As adequações curriculares contribuem para flexibilizar o acesso às diretrizes definidas pelo currículo regular e não têm o intuito de produzir uma nova proposta curricular, mas sim de



desenvolver um currículo dinâmico, alterável e possível de ser ampliado para que atenda de fato todos os estudantes.

Além disso, trabalhar com alunos com TEA requer práticas que respeitem as diferenças e acolham a diversidade. Conforme Oliveira (2020), atividades lúdicas, como dinâmicas e jogos, são recursos valiosos para chamar a atenção e facilitar a aprendizagem, sobretudo as que envolvem movimento e interação. No ensino de língua inglesa, cabe ao professor utilizar a criatividade e propor atividades visuais e atrativas que favoreçam o aprendizado, permitindo maior concentração e respeitando as necessidades individuais.

O papel do educador, portanto, vai além da transmissão de conteúdo, exigindo a ativação do conhecimento prévio dos alunos como ferramenta essencial para a construção de aprendizagens significativas. Essa postura permite que os estudantes se reconheçam como capazes e importantes, colaborando de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Batista e Albuquerque (2019) destacam que é fundamental confiar no que o aluno já sabe e, a partir disso, pensar em novas estratégias de ensino, valorizando a bagagem que ele traz para a sala de aula.

Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que as instituições de ensino, junto aos professores, promovam ajustes que envolvam o ambiente, as metodologias e as formas de avaliação, contemplando tanto os alunos com TEA quanto os demais. Schneider (2019) ressalta que tais adequações são indispensáveis para que a escola cumpra seu papel de promover o conhecimento de forma equitativa.

Em suma, uma prática pedagógica inclusiva requer que o professor reconheça os diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento dos alunos. No caso de estudantes com TEA, é imprescindível considerar suas características individuais e diversificadas, de modo a garantir que o ensino de língua inglesa se torne, de fato, acessível e significativo.



RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM TEA

Para compreender as nuances da prática pedagógica e os desafios específicos enfrentados no ensino de língua inglesa para alunos com TEA no município de Rodrigues Alves, buscou-se a perspectiva de professores com experiência nessa área. Após a aceitação de dois profissionais com vivência em sala de aula com alunos com TEA, foi realizada uma entrevista semiestruturada online, via WhatsApp, por escolha dos docentes, em função da proximidade do início das aulas e do prazo de entrega da pesquisa. Os participantes foram identificados como P1 e P2, e os dados coletados foram analisados de forma cuidadosa, a fim de responder aos objetivos propostos.

Ao serem questionados sobre as dificuldades de incluir alunos com TEA nas aulas de língua inglesa, os professores apontaram questões importantes. O P1 destacou que o maior obstáculo “é manter a atenção e encontrar formas eficazes de comunicação”, enquanto o P2 complementou que “é difícil conciliar e dar atenção para toda a turma sem deixar de dar suporte necessário ao aluno com TEA”. Isso corrobora o que Mantoan (2003) identifica como um desafio cotidiano da inclusão: a necessidade de adaptar práticas pedagógicas à diversidade, sem comprometer a dinâmica coletiva da sala.

Sobre as estratégias desenvolvidas para atender às necessidades dos alunos com TEA, ambos relataram o uso de atividades lúdicas, como vídeos, imagens, pintura e jogos. Segundo Rosa (2003), o lúdico deve ser entendido e aplicado de maneira consciente, pois vai além da diversão, constituindo-se como elemento essencial para uma educação de qualidade.

O P1 destacou que utiliza “linguagem simples, apoio visual como ilustrações e pintura, reprodução de conteúdo e atividades adaptadas”, enquanto o P2 relatou que procura “tornar a aula mais dinâmica, trazendo imagens e vídeos, pois toda vez que uso esses recursos



percebo que eles compreendem melhor o conteúdo”. Essas falas indicam a priorização de abordagens visuais e estruturadas, revelando uma prática pedagógica flexível.

Em contrapartida, ao comentar sobre as estratégias pedagógicas utilizadas, o P1 expressou insatisfação com as limitações de recursos da escola em que leciona, afirmando: “gostaria de aplicar mais estratégias, eu tento inovar cada vez mais, porém a falta de material adequado, sem suporte e sem tecnologia, torna o desafio ainda maior”. Para ele, se o estado investisse em materiais específicos, plataformas de apoio e laboratórios com equipamentos adequados, haveria suporte valioso para aprimorar o aprendizado desses alunos.

Sobre a maneira como os alunos com TEA costumam responder às práticas pedagógicas durante as aulas de inglês, os professores relataram que isso varia conforme suas características individuais. O P1 observou que “muitos precisam de mais tempo para responder, já outros tendem a ter facilidade com atividades práticas e visuais”, enquanto o P2 destacou que “alguns se envolvem bastante, especialmente quando consigo usar recursos que eles gostam, como jogos”. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de uma abordagem personalizada, reconhecendo que o TEA se manifesta de maneira única em cada aluno, o que exige do professor constante adaptação em suas estratégias pedagógicas.

Quando questionados se as formações e capacitações foram suficientes para trabalhar com alunos com TEA, os docentes se mostraram insatisfeitos. O P1 afirmou que “não tive muitas, o estado não oferece muito aqui para o município, aprendi mais na prática do que em formações formais” e acrescentou que essas “não foram suficientes para trabalhar com alunos com TEA”. Já o P2 relatou que, apesar de ter feito cursos online e formações oferecidas pela secretaria, os considera “muito gerais” e pouco práticos. Esse cenário evidencia a necessidade de programas de capacitação mais específicos, que preparem os professores de forma eficaz para atender às necessidades desses alunos.

A formação continuada, portanto, torna-se essencial e indispensável para que os professores se atualizem e aprimorem constantemente suas práticas pedagógicas, na medida



em que novas abordagens e desafios surgem no contexto da educação inclusiva. Segundo Fumegalli (2012, p. 40), a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, pois ele deve acompanhar o processo de evolução global, integrando a educação de forma gradual ao contexto da modernidade. Esse processo permite ao educador refletir sobre sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos e, a partir dos erros e acertos, ajustar, revisar e modificar suas ações conforme as necessidades dos estudantes.

Quanto às dificuldades na adaptação do currículo de Língua Inglesa para atender alunos com TEA, o P1 destacou que “é tornar os conteúdos mais acessíveis sem perder a essência do ensino da língua”. Ele acrescentou que, “com a ajuda de outros professores e mediadores, tudo ocorre bem, pois todos estão focados em um objetivo que é o melhor para nossos alunos”. Já o P2 criticou o currículo por não considerar as “dificuldades sensoriais e de comunicação”, afirmando que é “muito focado no aprendizado tradicional”. Essa crítica se alinha ao pensamento de Lewis e Norwich (2005), que argumentam que um currículo rígido pode criar barreiras para os alunos com necessidades especiais, impondo-lhes a adaptação a um sistema que desconsidera suas especificidades, o que gera estresse e sobrecarga.

No que diz respeito ao apoio recebido da equipe pedagógica para trabalhar com alunos com TEA, ambos os professores consideraram insuficiente. O P1 relatou que “recebemos apenas o básico” e que os próprios docentes acabam se ajudando, pois, segundo ele, o apoio oferecido pela escola não é suficiente. Já o P2 afirmou que “não recebo muito apoio e acabo buscando soluções por conta própria”. Essa falta de suporte reflete uma barreira significativa na estrutura educacional, sobrecarregando a prática pedagógica do professor e transferindo-lhe toda a responsabilidade sem o preparo adequado, o que limita a eficácia das intervenções.

Para melhorar a inclusão de alunos com TEA no ensino de língua inglesa, os professores sugeriram maior oferta de formação e suporte. O P1 defendeu que “seria de



grande importância serem disponibilizadas mais formações para os professores, materiais adaptados e apoio especializado na escola”. O P2 complementou dizendo que seria de grande ajuda “um mediador ou uma equipe especializada”. Essas sugestões estão de acordo com as recomendações da UNESCO (2005), que ressaltam a necessidade de políticas públicas capazes de fortalecer a capacitação docente e a infraestrutura escolar.

Nesse sentido, a formação e a capacitação docente exercem papel fundamental no desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Conforme Marchesi (2004), promover a orientação em direção a escolas inclusivas sem que todos os professores desenvolvam competências para ensinar a todos os alunos é desafiador. A atuação efetiva nesse cenário complexo demanda que o conhecimento necessário não se restrinja apenas aos especialistas em educação especial, mas seja compartilhado por todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Quando questionados sobre possíveis mudanças que poderiam contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com TEA no ensino de Língua Inglesa, tanto o P1 quanto o P2 apontaram, mais uma vez, para a necessidade de maior investimento em capacitação docente. Eles ressaltaram que a formação atual é insuficiente e sugeriram a implementação de formações continuadas e específicas para lidar com a diversidade em sala de aula. Também destacaram a importância de recursos didáticos adequados, materiais inclusivos e infraestrutura escolar acessível, de modo a garantir condições apropriadas para atender às necessidades de todos os alunos de forma eficiente. Sendo assim, a inclusão exige políticas públicas que priorizem o desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento da infraestrutura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas relatadas, como o uso de recursos visuais, abordagens lúdicas, atividades estruturadas e o emprego de tecnologias, demonstram o potencial dos



professores para atender às necessidades educacionais desses alunos, sendo essenciais para promover sua participação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a análise realizada neste trabalho aponta que o currículo tradicional não contempla as especificidades do TEA, reforçando a necessidade de revisões que incorporem flexibilidade e acessibilidade como princípios norteadores. Tais mudanças são fundamentais para garantir que o ensino seja verdadeiramente acessível a todos os estudantes, tanto no ensino de língua inglesa quanto nas demais áreas do conhecimento. Os dados sugerem ainda que o sucesso da inclusão nesse contexto não depende apenas do esforço individual dos professores, mas de uma integração mais ampla entre políticas públicas, formação continuada e disponibilização de recursos adequados.

Dessa forma, a pesquisa alcançou seu objetivo principal ao analisar a prática pedagógica e as estratégias utilizadas na inclusão de alunos com TEA no ensino de língua inglesa, bem como os objetivos específicos, identificando as principais dificuldades enfrentadas e destacando como vêm sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas voltadas a esse público. O estudo contribui, assim, de maneira significativa para o campo educacional ao apontar a necessidade de políticas públicas que promovam a capacitação docente e assegurem a oferta de recursos adequados no município de Rodrigues Alves.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a conscientização sobre as necessidades dos professores de língua inglesa do município de Rodrigues Alves no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, ressaltando a importância da utilização de abordagens pedagógicas inclusivas e diversificadas. Ademais, as conclusões obtidas podem servir como base para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo a integração desses alunos ao ambiente escolar.

Por fim, este estudo evidencia que pesquisas futuras podem ampliar a investigação sobre práticas inclusivas em outros municípios e disciplinas, fortalecendo a produção científica na área. Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados aqui apresentados



reforçam a urgência de investimentos em formação continuada e infraestrutura para a inclusão, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Já no campo da formação docente, este trabalho se propõe como subsídio para professores em formação inicial e continuada, oferecendo reflexões e caminhos possíveis para que a inclusão de alunos com TEA seja efetivada de maneira crítica, contextualizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 30/05/2025.

BRITO, A.; SALES, N. B. TEA e Inclusão Escolar: um sonho mais que possível. 1ª Ed. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

BATISTA, E. S. L; ALBUQUERQUE, G. F. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE para alunos com TDAH. ACTIO: Docência em ciências; Anais da III Semana das Licenciaturas, Curitiba, out, 2019.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, E. Autismo inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.



DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diretrizes políticas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

LEWIS, A.; NORWICH, B. (Eds.). Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion. Maidenhead, UK: Open University Press, 2005.

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 7.ed. São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

MICHEL, M.H. Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

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

MARCHESI, A. A prática da linguagem das escolas inclusivas. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004b. pp. 31-48.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

OLIVEIRA, M.M.DE. Como fazer pesquisa qualitativa. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

ROPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T; MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 51p.

ROSA, A. Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UHMANN, S. M. A escola e as classes especiais: Vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. Appris, Curitiba, 2014.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10/06/2025.

VALLE, Tânia Gracy Martins do; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi (Org.). Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831225.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Capítulo

7

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO NO APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO NO APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

Vandressa Silva de Souza

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

Agamedina Braga de Lima

Sônia Elina Sampaio Enes

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a colaboração entre a família e a escola tem ganhado destaque como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. Essa parceria adquire uma relevância ainda maior quando se considera a presença de algum transtorno, entre eles o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica de origem genética que se manifesta na infância e normalmente acompanha o indivíduo ao longo de sua vida (ABDA-Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2015). Esse transtorno se caracteriza por uma variedade de sintomas, incluindo desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem se apresentar em diferentes intensidades e combinações.

Segundo Silva (2003), essas características influenciam diretamente a habilidade de foco, o controle dos impulsos e o planejamento, comprometendo o desempenho em atividades escolares e as relações sociais. Além disso, pesquisas indicam que os sintomas



tendem a ser mais evidentes em contextos que requerem maior atenção e conformidade com regras, como nas escolas, o que demanda uma abordagem pedagógica e familiar apropriada para facilitar o desenvolvimento do estudante.

Ainda segundo Silva (2003), a compreensão e o suporte da família são fundamentais para ajudar a criança com TDAH a lidar com os desafios que surgem no contexto escolar. Embora a autora não trate diretamente da colaboração entre família e escola, Silva (2003), aponta que a “falta de entendimento familiar, frequentemente manifestada através de críticas e rótulos negativos, agrava a baixa autoestima da criança, dificultando sua integração com os colegas, bem como a adaptação às regras e a concentração” (p. 138).

Desse modo, Silva (2003), sugere que um ambiente familiar acolhedor e bem informado contribui para o fortalecimento da resiliência da criança, criando uma base emocional que favorece a conexão entre os ambientes de aprendizagem em casa e na escola. A compreensão e o apoio da família são fundamentais para ajudar a criança com TDAH a enfrentar os desafios que podem surgir no ambiente escolar, pois essa colaboração entre família/escola fortalece o vínculo entre os diversos contextos de aprendizagem da criança.

Nesse sentido o objeto de estudo dessa pesquisa está relacionado a colaboração entre família/escola como constructo da aprendizagem a alunos com TDAH, e tomará como referência de análise alunos com TDAH que estudam em escola de ensino fundamental I. Propõe uma investigação sobre: A importância da parceria família/escola no contexto do aprendizado dos alunos com TDAH, com foco nas escolas de Ensino Fundamental I.

No entanto, é importante destacar que esse amparo legal é de fundamental importância, uma vez que garante que os direitos dessas pessoas sejam efetivados. Não se pode deixar de mencionar a Constituição da República Federativa do Brasil – CF (1988), que especifica em seu art. 6º uma série de direitos sociais incluindo-se dentre estes: a educação, saúde lazer segurança, entre outros, mas ficando bem claro o direito à educação,



estes por sua vez se fazem necessários e não excluem desse cenário os alunos com TDAH.

Para melhor discutir a temática em tela é importante destacar os aportes que fundamentaram esta pesquisa, especialmente os aspectos legais acerca do TDAH. Do ponto de vista legal, temos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que ampara as pessoas com transtornos mentais (Lei nº 13.146/2015), e foi aprovada em 2021 a Lei 14.254, que regulamenta o diagnóstico e tratamento do TDAH e Dislexia na educação básica.

Em se tratando do Estado do Acre o atendimento ao estudante com TDAH é garantido através da Lei Estadual nº 3112/2015 (AC), a Resolução do Acre nº 347/2023, e ainda o documento orientador da Educação Especial, também do Acre, sendo que maior aprofundamento será dado posteriormente no capítulo de fundamentação desta pesquisa.

Com base nisso a presente investigação traz como problemática de pesquisa: como está sendo realizada a colaboração entre escola e família no apoio ao aprendizado de alunos com TDAH em idade escolar, e quais desafios podem surgir nesse processo? Dessa forma, definimos para este estudo o objetivo geral: analisar como a colaboração entre família e escola é realizada no apoio ao aprendizado de alunos com TDAH em idade escolar verificando que desafios podem surgir nesse processo. E para os objetivos específicos estabelecemos os seguintes: entender como a colaboração entre família e escola ajuda no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH e verificar que desafios essas instituições podem enfrentar no contexto da escolarização do estudante com TDAH.

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi a qualitativa, se ampliando para uma pesquisa de campo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista, e os sujeitos da pesquisa foram: duas mães e duas professoras. Para analisar os dados fizemos uma discussão entre a fala dos participantes da pesquisa, os autores que fundamentam nosso trabalho e ainda os dados da observação.

Por meio de um estudo investigativo em escolas de Ensino Fundamental I, buscamos não apenas ampliar o conhecimento sobre a importância da colaboração entre família e



escola no contexto do TDAH, mas também fornecer insights práticos e recomendações para fortalecer essa colaboração e melhorar o suporte oferecido aos alunos com essa condição. A pesquisa se concentrou em identificar práticas eficazes de colaboração entre família e escola, explorando como a comunicação aberta, o compartilhamento de informações e a participação ativa dos pais podem contribuir para o progresso acadêmico e bem-estar emocional dos alunos com TDAH.

Nesse contexto, a colaboração entre família e escola desempenha um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento integral da criança. Soares (2019) destaca que essa colaboração estabelece numa base sólida para o sucesso acadêmico, emocional e social dos alunos, criando um ambiente de apoio que se estende além dos muros da escola e do lar. Quando há uma falha nessa parceria, ou quando não há uma comunicação entre escola e os pais, o desenvolvimento da criança com TDAH pode ter consequências significativas para o aprendizado da criança.

Assim, a justificativa por essa temática de pesquisa se insere por uma questão muito pessoal, tendo em vista que sou mãe de uma criança em investigação do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que está em idade escolar, mais especificamente no ensino fundamental I. Foram frequentes as vezes que percebi um distanciamento do docente com a criança, notando uma dificuldade na comunicação entre eles, fazendo com que a aprendizagem não acontecesse.

O desempenho acadêmico dele (meu filho) estava muito ruim, tendo em vista que apesar das dificuldades ao comportamento ocasionado pelo possível transtorno, TDAH, ele tirava notas boas, com os docentes anteriores. Ele sentia que a professora não gostava dele, e que os problemas da sala só se direcionavam a ele, chegando em um ponto que ele não queria mais ir à escola, querendo estudar em uma outra instituição. Tive que intervir e conversar com o docente em questão e com a flexibilidade em ouvir e tentar colocar as minhas orientações em sala de aula com ele, ajustando a sua metodologia e até mesmo



mudando as palavras que se referia a ele, já que ele é uma criança muito sensível. Percebi uma melhora significativa nas notas e no comportamento do meu filho.

Vale ressaltar que em nenhum momento coloquei culpa só no docente, ou só na criança, ouvi os dois lados e vi que precisava tanto intervir na escola quanto em casa. No mesmo contexto que falava com a escola, orientava também meu filho para que ele entendesse que ambos precisavam se ajudar para terem uma boa convivência. Chegando a explicar para ele que, ao longo dos anos letivos, ele teria que lidar com outros professores, metodologias diferentes e humores distintos, mas sempre com o mesmo intuito de transmitir aprendizagem. E que se fosse preciso a família intervir não seria para brigas, mas, para se ajudar para que o aprendizado acontecesse.

A relevância desta pesquisa reside na urgência de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades específicas de cada aluno, em particular daqueles com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que frequentemente enfrentam desafios singulares no ambiente escolar. A compreensão da dinâmica colaborativa entre famílias e escolas, juntamente com a análise das práticas e políticas existentes, possibilitou a aquisição de conhecimento essencial para o aprimoramento da qualidade da educação e do suporte oferecido a esses estudantes.

Desta forma, espera-se que esta investigação impulse o desenvolvimento de estratégias de intervenção e apoio aprimoradas, capazes de criar ambientes escolares genuinamente inclusivos e sensíveis às necessidades de alunos com TDAH, fomentando seu crescimento integral. Ao elucidar os desafios e as melhores práticas nas colaborações família-escola, será possível pavimentar o caminho para uma educação mais equitativa e bem-sucedida para a totalidade dos estudantes, em suas diversas particularidades.



A MEDIAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA PARA LIDAR COM TDAH

A colaboração entre família e escola é um tema central no debate educacional contemporâneo, especialmente quando se trata do aprendizado de alunos em idade escolar diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Neste estudo investigativo, é abordada a relevância dessa colaboração no contexto de duas escolas de Ensino Fundamental I, onde se estabelecem as bases fundamentais do processo educacional.

Neste contexto, a gestão escolar democrática, fundamentada na participação ativa da comunidade escolar, é um pilar fundamental para promover a colaboração entre famílias e educadores. Conforme ressaltado por Soares (2019), a família desempenha um papel crucial na preparação da criança para o ambiente acadêmico, fornecendo suporte emocional e segurança que facilitam a exploração do conhecimento com confiança. Além disso, a compreensão dos pais sobre as características e sintomas do TDAH permite a criação de planos de apoio individualizados, adaptados às necessidades específicas de cada aluno (Souza, 2020).

A família constitui o primeiro ambiente educativo da criança. Anteriormente à sua entrada na escola, pais ou tutores desempenham o papel fundamental de proporcionar estímulos cognitivos, emocionais e sociais que estabelecem a base para as experiências educacionais formais. O suporte emocional e a segurança proporcionados pela família criam uma base sólida para a criança explorar o mundo acadêmico com confiança e curiosidade (SOARES, 2019 p.10).

Cientes dos sintomas e características do TDAH, os pais podem colaborar ativamente com os educadores na criação de um plano de apoio individualizado que atenda às necessidades específicas da criança. Para alunos com TDAH, esse apoio e envolvimento familiar tornam-se ainda mais cruciais, dada a natureza particular de suas necessidades.



Assim, Souza (2008 p. 3) no contexto familiar, afirma:

Muitos especialistas no assunto acreditam que o afeto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

Nesse sentido, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta obstáculos únicos que exigem uma abordagem multidisciplinar e colaborativa para assegurar o sucesso acadêmico e social desses estudantes. Souza (2020) salienta que “o envolvimento dos pais no processo educacional está ligado a melhores resultados acadêmicos, maior motivação e melhor comportamento em sala de aula”. Dessa forma, a assistência e a participação da família são cruciais para atender às particularidades dos estudantes com TDAH.

Complementarmente, Silva (2017) destaca que o contexto escolar, por si só, não é suficiente para atender às demandas de alunos com TDAH sem o suporte familiar. A autora enfatiza que a hiperatividade e o déficit de atenção frequentemente geram mal-entendidos em sala de aula, como comportamentos interpretados como desinteresse ou indisciplina, quando, na verdade, refletem características do transtorno. Assim a parceria com a família torna-se essencial para que os professores compreendam essas particularidades e ajustem suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Por sua vez, Soares (2019) reforça que o sucesso e o insucesso escolar de alunos com dificuldades específicas, como o TDAH, está diretamente relacionado ao grau de envolvimento entre família e escola. Em seu estudo, a autora observa que a ausência de diálogo entre esses dois contextos pode agravar os desafios enfrentados pela criança, enquanto uma interação consistente favorece a construção de estratégias conjuntas que respeitam o ritmo e as necessidades do aluno.



A Constituição assegura o direito a uma educação de excelência para todos os indivíduos, incluindo aqueles que apresentam necessidades especiais. Isso implica não somente aceitar, mas também reconhecer as diferenças na escola, incentivando o resgate dos valores culturais que fortalecem a identidade individual e coletiva. Prestar atenção ao processo de aprendizado e progresso é crucial, fornecendo as condições sustentáveis para que essas pessoas adquiram autonomia na comunidade.

Nesse contexto, a Lei nº 14.254, aprovada em novembro de 2021, estabelece diretrizes sobre o diagnóstico e tratamento de TDAH e Dislexia na educação básica. A legislação determina que as escolas proporcionem aos alunos com essas condições acesso a recursos didáticos adequados ao seu desenvolvimento, e que os sistemas de ensino assegurem aos professores formação específica para identificação e abordagem pedagógica.

Em relação às bases legais, a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece direitos e proteções para indivíduos com deficiência no Brasil. A LBI tem como objetivo promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania para as pessoas com deficiência em diversos setores da vida, como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, dentre outros. A lei também prevê a criação de mecanismos para a implementação dos direitos das pessoas com deficiência e estabelece diretrizes para assegurar sua participação na sociedade em condições de equidade com as demais pessoas.

A Lei Estadual no 3.112/2015, que é um marco significativo na garantia de suporte e inclusão para estudantes da educação básica que enfrentam o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Aprovada em 29 de dezembro de 2015, essa lei estabelece diretrizes precisas para identificar, diagnosticar, monitorar e prestar assistência educacional aos estudantes.

Dessa forma, os professores e profissionais de educação especial podem usar



técnicas de ensino diferentes, oferecer apoio individualizado e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. A colaboração entre a escola e a família é crucial para assegurar uma abordagem integrada e consistente em relação ao aluno com TDAH.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi qualitativa, o que permitiu explorar profundamente as experiências, percepções e práticas de pais, professores e alunos envolvidos na colaboração entre família e escola. Para Creswell (2014, p. 48):

A pesquisa qualitativa é uma atividade que conecta o observador ao mundo. A pesquisa qualitativa é um conjunto de técnicas materiais que tornam o mundo visível. As práticas em questão estão impactando o mundo. Transformam o mundo em representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes da pessoa. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem descritiva e natural do mundo. Ou seja, os pesquisadores qualitativos analisam as coisas no seu contexto natural, procurando compreender ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que as pessoas lhes atribuem.

Sobre a pesquisa qualitativa, é importante destacar que se mostra adequada para explorar as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes à parceria família/escola no contexto do aprendizado de alunos em idade escolar com TDAH. A abordagem qualitativa permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, possibilitando a análise das interações sociais e das dinâmicas subjacentes.

Logo, a pesquisa se ampliou para uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo é uma modalidade que envolve a coleta de dados diretamente no ambiente onde o fenômeno ocorre (Minayo, 1994). A pesquisa de campo aconteceu em duas escolas de Ensino



Fundamental I, que trabalha com crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção dentre outras, visando compreender suas experiências e práticas em relação à parceria família/escola no contexto do TDAH. No entanto, devido ao fato de as aulas do Ensino Fundamental I ainda não terem iniciado dentro do prazo previsto para a coleta de dados e considerando a proximidade da entrega da pesquisa, a coleta foi adaptada para ocorrer de forma totalmente virtual.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental I localizadas na cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. A primeira escola de Ensino Fundamental I oferece educação infantil para crianças de 3, 4 e 5 anos, além das turmas do 1º ao 5º ano. A segunda escola de Ensino Fundamental I atende turmas do 1º ao 5º ano, oferecendo educação voltada a essa etapa escolar. Os participantes do estudo incluíram duas professoras do Ensino Fundamental I, de escolas diferentes, referidas aqui como Professora “A” e Professora “B”, e duas mães, referidas aqui como mãe “A” e mãe “B”, de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), todas com laudos médicos que confirmam o diagnóstico. A criança da mãe ‘A’ está na mesma escola desde o pré-escolar, onde iniciou aos 3 anos de idade. Atualmente, ela está matriculada no 4º ano nesta mesma instituição, que oferece educação infantil e ensino fundamental I. Ambas as professoras possuem experiência com alunos que apresentam esse transtorno.

Os objetivos da pesquisa foram descritivos e exploratórios. Os objetivos descritivos visam descrever detalhadamente as características e dinâmicas da colaboração entre família e escola no contexto do TDAH, enquanto os objetivos exploratórios têm como finalidade investigar e compreender os diversos aspectos dessa parceria de forma mais ampla e aprofundada a partir de estudos já publicados que versam ou que se aproximam da referida temática.

A escolha dos objetivos descritivos e exploratórios é respaldada por alguns autores. Segundo Creswell (2014), objetivos descritivos são comumente empregados em estudos



qualitativos para fornecer uma visão holística e detalhada do fenômeno em questão. Já para Bogdan e Biklen (1994), objetivos exploratórios são essenciais para investigar áreas pouco exploradas ou complexas, permitindo a descoberta de novas perspectivas e insights.

De acordo com o conceito desta pesquisa, as entrevistas foram o principal instrumento de coleta de dados, possibilitando obter informações detalhadas sobre o tema. Os seguintes pontos foram considerados:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.195).

Além disso, a pesquisa qualitativa de natureza investigativa proporcionou aos entrevistados a liberdade de discernir sobre o tema em questão, permitindo que eu realizasse uma análise do objeto de estudo a partir dos dados encontrados. As entrevistas semiestruturadas, com perguntas subjetivas, ofereceram liberdade de comunicação aos participantes, garantindo espontaneidade nas respostas, o que me permitiu uma compreensão crítica dos resultados

Os sujeitos da pesquisa foram dois pais ou responsáveis e dois professores de alunos com TDAH. Os pais ou responsáveis das crianças diagnosticadas com TDAH foram um dos grupos principais de sujeitos, haja vista que suas experiências, percepções e práticas em relação à parceria com a escola serão essenciais para compreender como a colaboração entre família e escola pode influenciar o sucesso acadêmico e emocional de seus filhos. Os professores que trabalham diretamente com os alunos com TDAH foram o outro grupo central de sujeitos, já que suas perspectivas sobre os desafios enfrentados, as estratégias de ensino utilizadas e a eficácia da parceria família/escola poderão fornecer informações valiosas sobre como melhor apoiar esses alunos no ambiente escolar.



A inclusão desses grupos de sujeitos permitiu uma compreensão abrangente da dinâmica da colaboração entre família e escola no contexto do TDAH e identificou áreas de melhoria na colaboração entre famílias e escolas para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos.

Por fim, a análise dos dados foi baseada nas entrevistas realizadas. Analisamos o que foi dito pelos participantes para inferir sobre suas falas e experiências, traçando uma discussão com os autores que fundamentam esta pesquisa. Utilizamos ao máximo o que foi relatado pelas professoras e mães para contribuir de maneira positiva para nosso trabalho. Dessa forma, segue o resultado de nossa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO ENTRE FAMÍLIA/ESCOLA NO APRENDIZADO DE ALUNOS COM TDAH

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa sobre a importância da colaboração família-escola no aprendizado de alunos com TDAH. O contato inicial foi estabelecido por meio de indicações de colegas da área educacional. Após estabelecer a comunicação, os objetivos da pesquisa foram explicados aos participantes, que prontamente aceitaram colaborar com o estudo. As entrevistas foram conduzidas de forma virtual, via WhatsApp, uma vez que os encontros presenciais não foram possíveis devido às limitações de tempo e logística.

Após uma conversa informal com duas professoras, que trabalharam com crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e duas mães de crianças com esse transtorno, realizei as entrevistas virtualmente, via WhatsApp, conforme o combinado, devido ao fato que o prazo da entrega da pesquisa estava próximo e que as aulas do ensino fundamental I não tinham começado. Identifiquei as participantes como Professora A, Professora B, Mãe A e Mãe B, transcrevi seus relatos e fiz uma análise



cuidadosa para atingir de forma satisfatória o que nos propusemos a pesquisar.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de fevereiro de 2025 e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando plataformas digitais para garantir agilidade e flexibilidade no processo. Essa abordagem possibilitou que as participantes respondessem às perguntas no momento mais conveniente para elas. As respostas detalhadas fornecidas pelas participantes permitiram adaptações nas questões, com base nos insights obtidos ao longo das conversas.

Dando início à entrevista, ao serem questionadas sobre o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos com TDAH, ambas participantes destacaram dificuldades semelhantes. De acordo com a Professora A: “As crianças têm dificuldade em manter a atenção em tarefas, e tentam evitar tarefas que exigem esforço mental, o que dificulta muito o seu processo de aprendizagem”. A Professora B complementou, observando que “eles tinham bastante dificuldade em manter o foco durante as atividades mais longas”, mas notou que “em atividades criativas ou que envolvesse movimento, eles saiam muito bem”. Essas falas corroboram o que Silva (2003, p. 138) descreve, que essas características são típicas do TDAH, destacando que a desatenção e a impulsividade tornam o ambiente escolar um espaço desafiador, especialmente em atividades que demandam foco prolongado.

As mães, por sua vez, trouxeram uma perspectiva adicional à fala das professoras. A Mãe A destaca que a filha “tem dificuldade na aprendizagem, onde a professora explica, porém ela esquece com facilidade”. Em relação ao comportamento, a mãe A informou que a filha “tinha dificuldade de manter a atenção e ficava inquieta na cadeira”. A Mãe B relata que: “o filho tem dificuldade em se concentrar por muito tempo [...], principalmente nas tarefas mais longas, e que ele não conseguia ficar por muito tempo fazendo a atividade”. Já no comportamento ela relata que “o comportamento do filho variava, às vezes ficava muito agitado, outras vezes não obedecia nem ela e nem a professora”.



As dificuldades mencionadas pelas mães corroboram a ideia Wagner e Kunrath (2009), que destacam que os desafios de atenção e comportamento no TDAH, refletidos nas interações entre pais e crianças, demandam estratégias educativas específicas no âmbito familiar e impactam os diferentes sistemas em que a família está inserida, como a escola, sugerindo que, quando essas estratégias são alinhadas com o ambiente escolar, podem favorecer a adaptação da criança.

Sobre as estratégias utilizadas, as professoras compartilharam abordagens distintas. A Professora A mencionou que “costumava fazer intervenções individuais” e “procurava elogiar os alunos em seus avanços”, destacando que isso ajuda a mantê-los engajados. Já a Professora B disse que “dividia as tarefas em partes menores” e “deixava que eles se movessem um pouco na aula”, como ao distribuir materiais. Essas práticas dialogam com Sousa e José Filho (2008) que afirmam que o afeto e a segurança são essenciais para ativar a estrutura cognitiva da criança, facilitando o aprendizado. Silvestre et al. (2016) também indicam que ajustes simples, como adaptar o ritmo das atividades, podem beneficiar o aluno com TDAH, desde que o professor tenha conhecimento sobre o transtorno.

Do lado das famílias, a Mãe B relatou que tenta “criar um ambiente tranquilo para o filho estudar” e “elogia sempre que ele conquista algo”, enquanto a Mãe A admite não ter uma rotina fixa, mas ajusta as atividades para evitar que a filha “se aperreie”. Essas ações, mesmo simples, mostram um esforço para adaptar o ensino às necessidades do TDAH, mas também revelam a falta de recursos mais estruturados, como apontado por Soares (2019), que vê o sucesso escolar ligado ao envolvimento conjunto de família e escola. Além disso, Wagner e Kunrath (2009) complementam que estratégias familiares, como estabelecer rotinas e oferecer suporte emocional, são mais eficazes quando combinadas com ações escolares, sugerindo que as ações isoladas realizadas pelas partes (como professores ou familiares) têm potencial de gerar melhores resultados se houver um esforço conjunto e colaborativo.



Ao perguntar sobre a comunicação entre família e escola, surgiram críticas significativas. A Mãe A expressou sua grande frustração ao relatar que:

A escola ela foi me falar, assim, sobre o problema dela, foi agora 2024, que a professora pediu pra mim ir, levar ela no psicólogo, num doutor, pra ver o que ela tinha porque não era normal, que desde do pré (pré-escolar), que ela é assim, então não era normal (Mãe A).

A Mãe B também avaliou que “poderia ser bem melhor” e que “às vezes a escola demora pra passar as informações”. É evidente que os atrasos na comunicação escolar são prejudiciais, como no caso da Mãe A, que só soube do estado da filha após anos de dificuldades. Além disso, a experiência da Mãe B mostra que a informação tardia ou insuficiente pode dificultar o desenvolvimento de uma estratégia conjunta. Estes atrasos prejudicam a aprendizagem e o bem-estar das crianças e impedem a colaboração eficaz entre famílias e escolas.

A Professora A, por outro lado, disse que “procura falar para os pais sobre as dificuldades”, mas que também “destaca as capacidades”, enquanto a Professora B admitiu que “a comunicação com os pais às vezes não é fácil, muitos trabalham o dia todo”, e que tenta pedir ajuda e falar como o filho estar na entrega de notas. Essas falas indicam uma lacuna que Soares (2019) já alertava, onde a ausência de diálogo pode agravar os desafios da criança. Sousa e José Filho (2008) reforçam que a comunicação frequente entre escola e família é fundamental para trocar experiências e estabelecer confiança, algo que aqui aparece como um ponto frágil.

Outro ponto que emergiu foram os desafios como a falta de recursos e capacitação. A Mãe A destacou que “não tem mediador” para a filha e que “a escola não tinha profissionais que entendessem as características do TDAH”, precisando ela mesma buscar ajuda externa. A Professora B reforçou essa limitação ao dizer que “a maior dificuldade era a falta de recursos” e “o número alto de alunos por sala” dificulta a atenção individualizada. Silvestre



et al. (2016, p. 11) argumenta que a falta de preparo docente e de atendimento especializado compromete a inclusão de alunos com TDAH. Esses relatos reforçam a necessidade de maior investimento em recursos e capacitação, como já defendido por Silva (2017), que alerta para os efeitos negativos da falta de preparo na experiência escolar de alunos com TDAH, o que se alinha aos relatos coletados.

Ao refletir sobre o que seria uma parceria ideal, as mães trouxeram ideias parecidas. A Mãe A argumentou que a colaboração ideal deveria ser na comunicação: “a comunicação deveria ter sido melhor, porque a minha filha poderia ter descoberto esse problema mais cedo” além de “treinamentos para as professores sobre o TDAH”, enquanto a Mãe B defendeu que uma parceria ideal seria “uma comunicação melhor entre pais e professores, para que ambos possam se ajudar [...]” e que a escola deveria oferecer suporte necessário dentro da sala de aula já que “muitas das vezes não tinham em casa o que o filho precisa” além de “reuniões pra discutir estratégias”. Esses relatos destacam a fundamental importância de manter um diálogo aberto e contínuo entre as partes envolvidas. Conforme mencionado por Silvestre et al. (2016), uma colaboração ativa entre a família e a escola possibilita a criação de estratégias conjuntas que atendem às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e favorável ao aprendizado.

Os professores também apontaram desafios e necessidades para estabelecer essa colaboração. A Professora A afirmou que “o apoio da família é fundamental nesse processo, pois o aluno se sente mais seguro”, e a Professora B concordou que “sem a ajuda da família, tudo fica mais difícil. Essas respostas dialogam com Wagner e Kunrath (2009), que destacam que o envolvimento familiar, aliado a práticas pedagógicas ajustadas, promove o desenvolvimento da criança com TDAH, indicando que a colaboração é considerada essencial para enfrentar os desafios do transtorno.

Analisando tudo isso, vejo que a parceria entre família e escola não é só desejável, mas necessária, e que pequenos ajustes, como elogios ou tarefas curtas, já fazem diferença,



mas dependem de um esforço conjunto que ainda precisa ser fortalecido. A colaboração ideal entre a família e a escola requer um diálogo contínuo, uma troca de experiências e uma definição clara dos papéis de cada um. É essencial que ambos os lados estejam comprometidos com o processo educacional, buscando juntos estratégias que favoreçam o bem-estar e o aprendizado dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar como a colaboração entre família e escola é realizada no apoio ao aprendizado de alunos com TDAH em idade escolar, verificando quais desafios podem surgir nesse processo. A pesquisa revelou que essa colaboração entre família e escola no contexto do aprendizado de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um elemento fundamental para garantir o desenvolvimento acadêmico, emocional e social desses estudantes. Ao analisar as dinâmicas entre esses dois contextos, fica evidente que os desafios de atenção, comportamento e aprendizagem característicos do TDAH indicam que, para que as estratégias educacionais sejam eficazes, elas devem estar alinhadas e organizadas entre a família e a escola.

A investigação demonstrou que, embora existam esforços individuais por parte de professores e familiares, a ausência de uma abordagem coordenada e a demora na comunicação dificultam a criação de estratégias conjuntas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos alunos. Os relatos das mães destacam como a falta de diálogo constante entre escola e família resulta em atrasos significativos na identificação de dificuldades e na adoção de medidas adequadas. Esses pontos indicam a necessidade de práticas institucionais que favoreçam uma interação organizada entre todas as partes, permitindo que as especificidades do aluno com TDAH sejam atendidas de forma mais eficiente.



A falta de comunicação, recursos limitados e a ausência de capacitação docente surgem como obstáculos significativos, comprometendo a inclusão desses alunos. Por outro lado, metodologias como o uso de atividades práticas, reforço positivo e a comunicação entre pais e professores podem ser altamente eficazes para atender às necessidades dos alunos, desde que sustentadas por uma parceria ativa. Os achados reforçam que a colaboração entre família e escola não apenas minimiza os impactos negativos do transtorno, mas também impulsiona o desenvolvimento acadêmico, emocional e social da criança.

A pesquisa alcançou seu propósito principal ao evidenciar como essa parceria acontece e quais desafios emergem nesse caminho, além de atender aos objetivos específicos ao mostrar que a colaboração favorece a aprendizagem por meio da criação de um ambiente de apoio constante e ao revelar obstáculos como turmas superlotadas e a falta de preparação das instituições. Dessa forma, este estudo enriquece o campo educacional ao apontar para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a capacitação de docentes, ofereçam recursos adequados e estimulem uma interação mais estruturada entre todos os envolvidos.

Diante disso, sugere-se que futuras investigações ampliem o escopo para outras realidades educacionais, incluindo diferentes etapas do ensino, e explorem intervenções práticas que possam ser implementadas em contextos com limitações estruturais, como os observados em Cruzeiro do Sul, Acre. A experiência pessoal que motivou esta pesquisa reforça a relevância de um olhar atento e colaborativo para o TDAH, evidenciando que a educação inclusiva depende de um esforço conjunto que transcenda os muros da escola e do lar, promovendo uma aprendizagem mais equitativa e significativa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ABDA- Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 10 de março de 2025.



ALBINO, Jéssica. Panorama das Políticas Públicas Nacionais de Saúde Destinadas aos Indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma Revisão de Literatura. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

CRESWELL, J.W. *Métodos de Pesquisa: Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa – escolhendo entre cinco abordagens*. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

SILVA, Roberta Tôrres da. *Hiperatividade e déficit de atenção no contexto escolar*. 2017.

SILVESTRE, Áurea; MIRANDA, Bruna Karla; SILVA, Franciele Sales; SANTOS, Lorraine Kathleen dos. *Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva*. Orientadora: Vera Lúcia Lins Sant'Anna. 2016 Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/11042/8841>. Acesso em 01/03/2025.

SOARES, Raimunda Ana Gomes. *Família, escola e (in) sucesso: um estudo sobre o (in) sucesso de alunos em uma escola pública de ensino médio em São Luís Maranhão*. 2019. Tese de Doutorado.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.



SOUZA, Maria Aparecida. “O papel dos pais no processo educacional de crianças com TDAH.” *Psicologia Educacional*, vol. 15, no. 3, 2020, pp. 25-38.

WAGNER, A., & KUNRATH, L. Reflexões acerca das estratégias educativas nas famílias com crianças com TDA/H. *Cadernos de Educação*, n. 32, (2009)



Capítulo 8

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)



A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)

Fábia de Souza Alencar

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva decorre de movimentos mais amplos que visam à participação social de todos os segmentos populacionais e se fundamentam na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008). Assim, a garantia por um sistema educacional inclusivo é uma luta que se torna cada vez mais presente na sociedade e este deve ser oferecido às pessoas com deficiência, em todas as etapas e níveis de escolarização.

O Brasil despertou com um sistema educacional inclusivo, afirmando em acordos internacionais, como: Declaração Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990; Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994 e, a Convenção de Guatemala, 1999; que passaram fortemente a influenciar na formulação de políticas afirmativas que garantissem propostas educacionais que reconhecessem e oferecessem ações públicas à diversidade, fatos afirmados na Constituição Federal do Brasil de 1988.



Mesmo com esses grandes avanços ainda é perceptível as divergências que existem entre conceito e prática perante a este caminho de inclusão do surdo, principalmente no que se diz respeito ao ambiente educacional fazendo com que muitas das vezes este não seja incluído, mas inserido em um sistema a qual não é compatível à sua aprendizagem e suas especificidades linguísticas.

Portanto, quando o assunto é sobre inclusão para estudantes surdos, no Brasil, a Lei de nº 10.436, sancionada no dia 24 de abril de 2002, Art. 1º reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial. Este subsídio ainda prevê em seus artigos 2º, 3º, 4º e 5º que a comunidade surda tem total liberdade de expressão em todos os lugares, sejam públicos ou privados como escolas, mercados, empresas, eventos etc. (Brasil, 2002). O Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, art. 14 declara ainda que as instituições federais têm o dever de garantir, de forma obrigatória às pessoas surdas a informação, comunicação e a educação nos processos seletivos, em atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil à superior (Brasil,2005).

Assim, para uma inclusão mais eficaz deste público universitário, se faz necessário planejamentos e recursos de atendimentos adequados que estejam de acordo com as necessidades específicas desses discentes como práticas e métodos pedagógicos que promovam a interação e participação dos alunos surdos no âmbito educacional, além da organização de todo o corpo docente em propiciar um ambiente acolhedor e solidário com essas pessoas. A criação de novos métodos devem ser um fator primordial na formação preparando o docente para atuar com um público diverso nas instituições de ensino superior.

A inclusão do aluno surdo no Ensino Superior é um dos temas mais complexos no processo ensino-aprendizagem devido a incompatibilidade do sistema linguístico do surdo com os modelos educacionais que foram criados pensando-se exclusivamente nos alunos ouvintes, exige mudanças profundas no sistema educacional. Um dos principais desafios



enfrentados pelo surdo é a barreira linguística, sendo assim, a inclusão de alunos surdos impõe inúmeros desafios ao sistema de ensino. Desse modo, temos como problemática: “Quais as metodologias utilizadas pelos professores no processo de aprendizagem dos alunos surdos no ensino superior, do curso de Letras Espanhol na perspectiva dos alunos surdos e intérpretes de Libras?”

O Estudo tem como objetivo geral: analisar as metodologias utilizadas para alunos surdos em sala de aula no curso de letras espanhol. Para concretizar esse objetivo geral delineados os seguintes objetivos específicos: compreender as dificuldades e desafios apresentados pelos surdos diante das metodologias de ensino em sala de aula; identificar as estratégias didáticas metodológicas utilizadas pelos docentes na Universidade destacando a permanência dos alunos surdos; e averiguando as dificuldades apresentados pelos intérpretes de Libras, diante das metodologias de ensino em sala de aula.

O interesse pela temática foi pensado ainda no decorrer de minha participação em duas disciplinas, oferecidas no curso de Letras Espanhol. Essas disciplinas, Fundamentos da Educação Especial e Libras, ministradas pela Ma. Maria Arlete, fizeram com que o interesse de aprender mais sobre os surdos aumentasse. A disciplina de Libras, sem dúvidas, foi mais que essencial para isso, aliás foi através de um dos trabalhos desta disciplina que conheci vários profissionais surdos que trabalham como instrutores em salas de aula, ministrando cursos que possibilitam a ampliação de sua própria língua, a Libras, e os participantes que são a maioria ouvintes, vivenciam da cultura surda.

Com isso, através deste trabalho desenvolvido na disciplina de Libras, tive a grande oportunidade de entender esses profissionais surdos (tanto professores como alunos). Foi inovador ouvir suas histórias e entender seus sentimentos fazendo-me querer ainda mais trabalhar com a temática voltada à educação dos surdos e compreender como acontece e de que maneira ocorre o ensino-aprendizagem desse público, quais as metodologias que o professor utiliza, se esses alunos se sentem apoiados e incluídos no meio ambiente



que fazem parte, como se sentem perante os docentes e aos colegas, quais as principais dificuldades encontradas, não somente pelo aluno surdo, mas também pelos docentes no âmbito escolar, enfim, assuntos esses que foram debatidos ainda na disciplina mencionada.

Utilizamos como percurso metodológico deste estudo a pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos a pesquisa de campo, como instrumento para essa coleta realizamos uma entrevista semiestruturada com os participantes: uma intérprete e um acadêmico surdo. É importante mencionar que todas as perguntas foram elaboradas de acordo com cada função dos participantes em sala de aula. Diante disto, foram realizadas perguntas semelhantes, iguais e diferentes.

Para compreensão dos dados, utilizamos a análise descritiva, também conhecida como análise exploratória. Diversos autores são consultados para embasar as análises e conclusões do trabalho como: Ferreira Brito (1993), Ferreira e Lima (2021), Gesser (2009), Lima (2015), Strobel (2008), dentre outros referenciais que serviram de suporte para o embasamento da referida investigação.

Como estudante, pesquisadora e futura docente tenho total certeza de que este estudo será de suma importância, tanto para aprimorar-me na carreira profissional quanto para as demais pessoas, sejam alunos ou professores que buscam entender as melhores metodologias que se pode trabalhar de maneira mais eficiente para com os alunos surdos.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente há uma introdução a qual contextualizamos sobre o tema de estudo, nossa questão problema seguida pelos objetivos (geral e específicos), justificativa contextualizada sobre a escolha do tema. A seguir contamos com a fundamentação teórica, dividida em três tópicos. No primeiro tópico trazemos uma retrospectiva educacional da comunidade surda no Brasil, o segundo tópico trata sobre as abordagens filosóficas impostas aos surdos na educação, sendo esses presentes o oralismo, comunicação total e bilinguismo. Em terceiro tópico a abordagem da língua portuguesa como segunda língua para o surdo na perspectiva bilíngue. O trabalho



também possui o percurso metodológico sendo descrito sobre a nossa metodologia de estudo, posteriormente temos uma explanação dos resultados e discussões e por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

RETROSPECTIVA EDUCACIONAL DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL

Segundo Sanchez (1990) a história da educação de surdos pode ser traçada em uma trajetória de caminhos polêmicos que têm se desenvolvido por diferentes momentos que revelam concepções ideológicas, filosóficas, psicológicas e antropológicas, quase sempre aliadas a discriminação e marginalização.

Lima (2022) discorre que essa história se inicia na Antiguidade quando os surdos eram desacreditados, atirados de penhascos e de navios em alto-mar. Aristóteles foi um filósofo que duvidava da capacidade de reflexão dos surdos, devido à ausência de oralidade dessas pessoas. Durante a Idade Média, foram segregados em asilos e apartados da sociedade. A educação vinculada à surdez tem seu princípio no século XVI com o padre Ponce de Léon, educador de surdos nobres na Espanha. Contudo, o uso da língua de sinais na educação começa somente no século XVIII com o abade de L'Épée, na França.

A História da educação de surdos é uma história datada: 1855 (vinda do professor francês Eduard Huet para o Brasil); 26 de setembro de 1857 (a fundação do INES e data em que atualmente é comemorado o Dia Nacional do Surdo); 11 de setembro de 1880 (Congresso de Milão); 1960 (publicação do trabalho de Willian Stokoe); 2002 e 2005 (respectivamente, ano da aprovação da Lei de Libras e ano de sua regulamentação).

Um grande nome na educação dos surdos é Charles-Michel de L'Épée, considerado por alguns estudiosos, o "inventor" da Língua de Sinais na França. O que parece, no entanto, é que ele conseguiu sistematizar um método de ensino, utilizando os sinais que seus alunos



surdos usavam nos contatos informais. Para Sacks (1998, p. 29), deve-se à humildade de L'Épée, o fato de ele ter dado atenção à língua de sinais nativa dos surdos pobres que rondavam pelas ruas de Paris. O sistema de ensino de L'Épée, denominado de “sinais metódicos” era considerado muito simples e baseava-se no trabalho de correspondência entre os sinais e os objetos concretos, mostrando concomitantemente a relação entre o sinal e o objeto referente. Em seguida, ele associava o sinal à palavra escrita em francês.

Para Strobel (2008), o povo surdo é sujeito que compartilham os costumes, histórias, tradições em comum pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do aspecto cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mais que estão ligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico.

Conforme descrito acima, o povo surdo possui características comuns e próprias que estão presentes em suas experiências de mundo, sendo composta por desejos, pensamentos, relações, trocas de costumes culturais, experiências, piadas surdas, sendo percebidas pelos sensores visuais construindo identidades próprias dentro de uma comunidade por meio do uso da língua de sinais. Portanto, é devido a esta particularidade da comunicação surda (concepção de experiências através da visão) que se constrói a cultura surda.

A cultura surda assim como qualquer outra cultura corresponde a uma forma de ver e viver a vida, revestida de valores, crenças, objetivos, histórias e costumes que fazem parte da subjetividade de cada pessoa pertencente a esta. Porém, o que diferencia a cultura surda das demais culturas? a utilização da visão e expressões como forma de interagir e partilhar suas experiências através de sua língua natural: língua de sinais.



AS ABORDAGENS FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

O oralismo foi um movimento filosófico que surgiu no Congresso de Milão em 1880, na Itália. Seu pioneiro foi um fonoaudiólogo britânico conhecido como Alexander Graham Bell. Este defendia por meio de seus estudos que os surdos só poderiam desenvolver a fala e serem ensinados através da língua oral. Nada mais além da oralidade era permitido no ensino para surdos.

Foi através da implantação desta filosofia que a língua de sinais, estudada ainda na época, passa a ser totalmente proibida e rejeitada, impondo aos surdos uma realidade visivelmente cruel. Segundo estudos de Gesser (2009), quem ainda se atrevesse a utilizar a língua de sinais sofreria severas punições onde o castigo físico era o mais comum, e muitos até mesmo tinham suas mãos amarradas em salas de aula.

Perante este novo cenário da educação dos surdos, muitos professores que ensinavam a língua de sinais perderam seus empregos para outros que seguiam os princípios metodológicos do oralismo. Nessa metodologia, os surdos foram obrigados a aprender a linguagem oral, através de estímulos e exercícios fonológicos vocais, pois muitos acreditavam que era apenas uma questão de prática, cujo que muito se praticasse se tornaria cada vez mais fácil e evidente, como era o pensamento adotado por Alexander Graham Bell.

Porém, com o não sucesso dessa abordagem filosófica na aprendizagem do aluno surdo evidenciando um declínio percentual da educação do método oralista, surge uma nova abordagem filosófica, conhecida como “Comunicação Total” ou ainda “Oralismo Disfarçado”. Essa prática utilizada como uma nova proposta de educação para surdos surgiu nos anos de 1960, nos Estados Unidos, e chegou ao nosso país por volta dos anos de 1970 a 1980. De acordo com a proposta dessa abordagem, o ensino poderia ser concebido através de diversos métodos como: a linguagem gestual (gestos), a mímica, a oralidade, os símbolos,



leitura labial, dentre outros.

Entretanto, apesar dessa proposta de ensino, Ferreira Brito (1993) afirma que,

O impasse educacional gerado por essa prática é, do mesmo modo que na prática oralista, conflitante. Nessa abordagem, os alunos nem desenvolvem aprendizado efetivo da língua deles, nem tampouco da língua oral. Consiste em uma prática, no mínimo, ilusória, considerando ser impossível pensar simultaneamente duas modalidades linguísticas com estruturas diferentes. (Ferreira Brito, 1993, apud Lima, 2015, p. 36)

Para a autora, mesmo com a utilização das diversas estratégias para a realização da comunicação e a aprendizagem dos surdos, a concepção da prática oralista ainda prevalece pois trata-se de uma prática de duas línguas de forma simultânea em que os sinais faziam referência a língua da sociedade majoritária (os ouvintes). “Nesse caso, o uso dos sinais é ajustado dentro da estrutura da língua oral/auditiva [...]” (Lima, 2015, p. 36).

Em vista disso, surge então uma nova metodologia para trabalhar com a comunidade surda no âmbito educacional, conhecido como “Bilinguismo”¹. Essa abordagem iniciou-se na Suécia, por volta dos anos 1970 e teve sua repercussão no Brasil em 1990. Ela surge diante aos resultados não satisfatórios que o “Oralismo” e a “Comunicação Total” obtiveram durante seu desenvolvimento, pois os mesmos apresentavam falhas com a cultura surda: enquanto o Oralismo empunhava somente a linguagem oral, a Comunicação Total tentava entrelaçar o uso de duas línguas de forma simultânea.

Dessa forma, essa nova metodologia adota a ideia do uso de duas línguas, porém, de formas isoladas. Ou seja, diferentemente das metodologias anteriores, o bilinguismo não procura fazer com que a língua de sinais corresponda a língua oral, tal como na “Comunicação Total”.

1 Trata-se do ensino-aprendizagem para surdos de duas línguas, sendo a primeira, a língua de sinais (L1) e a segunda língua (L2). No caso do Brasil, a Língua Portuguesa é a L2 dos surdos.



A proposta dessa metodologia foi apresentada e aprovada pelo mesmo Congresso Internacional de Educadores que votaram a favor da abolição da língua de sinais no Congresso de Milão. O “Bilinguismo” é a abordagem utilizada ainda hoje como um importante método do ensino-aprendizagem para alunos surdos em algumas instituições, e em outros lugares.

Em nosso país a língua de sinais é denominada como “Língua Brasileira de Sinais - Libras” e foi sancionada pela Lei de nº 10.436/02 a qual menciona em seu art. 1º parágrafo único que,

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Libras se apresenta como uma língua visual-motora, a comunicação acontece por meio de sinais -nas línguas orais/auditivas pontos ou itens lexicais- que são realizados no espaço com configurações de mãos, movimentos e pontos de articulações que são feitas frente ao corpo, além das expressões faciais que transmitem uma informação a mais de seus pensamentos e sentimentos, como por exemplo: sentimentos de dor, felicidade, surpresa, paixão, cansaço, raiva etc.

Em vista disso, o Bilinguismo foi o método mais eficaz que atende a necessidade dos surdos frente à educação. Ferreira e Lima (2021, p. 06) “Com o propósito de capacitar a pessoa surda para a utilização de duas línguas, o Decreto nº 5.626/05 diz que a formação de professores surdos e ouvintes deve viabilizar a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa”. Dessa forma, o uso da L2 (língua portuguesa) passa a ser obrigatório, no que se refere à modalidade escrita, como imprescindível na educação da comunidade surda brasileira.



LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Para compreender como ocorre a aprendizagem de uma segunda língua pela criança surda, ou ainda, quais as metodologias que podem ser mais eficientes neste processo, são necessárias entender primeiramente que a língua de sinais é a base para o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo dos surdos, principalmente para o ensino da Língua Portuguesa. Ferreira Brito (1993, p. 37) afirma que a língua de sinais é o meio facilitador para os surdos aprenderem uma língua oralizada. Portanto, é primordial que a criança surda aprenda primeiro sua língua natural, pois é através dela que aprenderá uma nova língua.

Frente ao processo de ensino de uma nova língua para surdos, professores e demais participantes da educação (bilíngue) devem desenvolver métodos que ajudem o aluno durante a jornada de conhecimento e adaptação do novo idioma, dessa forma, é importante que o docente use métodos de avaliação para com as atividades desse público. No que se diz respeito à produção textual (escrita e estrutura) da L2 para alunos surdos, os docentes devem considerar e respeitar a estrutura, e, principalmente as ideias dos surdos, como acontece com os alunos ouvintes.

Fernandes (2007, p. 134) afirma que é “[...] fundamental valorizar o conteúdo desenvolvido pelos alunos, buscando a coerência em seu texto, mesmo que a estruturação frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra”. Logo é imprescindível que o docente esteja atento ao fato de que a Língua Portuguesa, na linguagem oral e escrita, é a segunda língua ensinada aos alunos surdos e não a língua materna, Libras. Assim, devido às diferenças estruturais dessas línguas, é comum ocorrer a troca de palavras ou o uso de palavras inadequadas, que possam desestruturar gramaticalmente a frase. Possíveis equívocos como esses devem ser considerados pelo professor.



RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Com a finalização da fase de coleta de dados em campo, procedemos à análise dos dados obtidos de modo a garantir a compreensão e relevância das contribuições dos participantes para o processo de discussão do estudo em questão.

Durante a observação das entrevistas, enfrentamos certas dificuldades em obter informações mais precisas da intérprete, seja devido à sua relutância em fornecer detalhes ou à sua tendência a responder de forma sucinta, especialmente em questões que demandam maior elaboração. Apesar de reconhecermos este aspecto como uma limitação considerável para a investigação em curso, optamos por respeitar o limite de resposta da participante, abstenho-nos de fazer perguntas adicionais que pudessem pressioná-la a fornecer respostas mais específicas.

Nesta fase do estudo, os participantes serão identificados como S1 para surdo e T1 para intérprete. O participante S1 refere-se ao aluno surdo, o qual tem 30 anos de idade, regularmente matriculado no curso de licenciatura em espanhol. O mesmo é surdo desde o nascimento e possui conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) desde os 11 anos de idade, tendo iniciado seu contato com a comunidade surda em 2006.

O participante T1 corresponde à intérprete/tradutora, de 34 anos de idade, pós-graduada em Libras e com sete anos de experiência profissional. Ela é responsável por acompanhar o aluno em suas aulas do curso.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua predominante entre os surdos, sendo considerada sua primeira língua ou idioma e, é por meio da Libras que os surdos se comunicam, expressam seus pensamentos e interagem com o mundo ao seu redor.

Considerando o sistema linguístico predominante adotado pela comunidade surda, o português passa a ser reconhecido como segunda língua, enquanto qualquer outra língua



adicional é categorizada como língua estrangeira ou terceira língua e esse contexto pode ser interpretado como uma manifestação do bilinguismo. “A educação bilíngue de surdos surge como uma metodologia que busca respeitar e assegurar os direitos dos estudantes surdos, assim visando a garantia do uso de sua língua materna e a língua de sinais (LS) [...]” (Pereira, 2023, p.05).

Geralmente, o ensino de uma nova língua ocorre predominantemente por meio da leitura ou escrita, e os resultados, em muitos casos, tendem a evidenciar mais desafios do que benefícios. Para tanto, a educação continuada é recomendada, especificamente para capacitar professores e intérpretes a lidar com situações nas quais eles precisam exercer maior sensibilidade em relação aos alunos surdos que enfrentam dificuldades de compreensão e promover o processo de inclusão.

Neste contexto, o participante S1 foi questionado sobre sua percepção em relação ao processo de inclusão na universidade, especificamente sobre os apoios oferecidos pela instituição para facilitar sua permanência. Ele relatou a existência de suportes como monitoria, interpretação e a disponibilidade de capacitações oferecidas pela universidade destinadas a monitores, professores e a comunidade em geral, abordando temáticas relacionadas à inclusão.

No entanto, com o intuito de estimulá-lo a refletir mais profundamente, foi apresentada a seguinte questão: “Quais alternativas você sugere para aprimorar sua inclusão na universidade?” A resposta fornecida pelo participante foi o ponto central do início da discussão deste estudo: ele expressou que a presença de um intérprete com proficiência em espanhol contribuiria significativamente para melhorar sua experiência de inclusão.

No contexto brasileiro, o treinamento de intérpretes é primordialmente direcionado à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em virtude disso, esses profissionais comumente designados como “tradutores”, não possuem exposição ou familiaridade com outras línguas de sinais (LS) e esse déficit pode representar uma lacuna na formação tanto de intérpretes



quanto de professores de língua espanhola e desta maneira refletir no próprio aluno. Um conhecimento aprofundado ou estudos sobre essa modalidade de linguagem gestual voltada para o espanhol poderia ser benéfico, possibilitando que ambos os profissionais auxiliem os alunos surdos por meio de um novo método linguístico.

Podemos inferir que o efetivo processo de comunicação linguística requer a instrução do novo idioma, especificamente o ensino da língua de sinais espanhola, esta necessidade é destacada tanto pelo relato do aluno quanto pelo da intérprete. Ao questionarmos sobre quais as principais dificuldades e desafios da inclusão do surdo no curso de letras espanhol, dando centralidade ao processo linguístico comunicativo do aluno surdo, podemos observar que a dificuldade se encontra tanto para o espanhol, sendo considerado como terceira língua, quanto para o português, considerado segunda língua da pessoa surda, como demonstrado nos relatos abaixo:

“Dificuldade com a língua estrangeira espanhol, pois já tenho dificuldade com a língua portuguesa, e o espanhol seria minha terceira língua. Os professores não sabem libras e o intérprete também tem dificuldade na língua espanhola.” (Participante S1).

“A barreira de comunicação, porque tenho que passar para uma língua e para outra, para depois poder passar em libras.” (Participante T1).

Para estabelecer a comunicação efetiva com indivíduos de outras nacionalidades que falam diferentes idiomas, não é suficiente apenas sinalizar ou escrever palavras isoladas, mas é necessário construir sentenças por meio de sinais que apresentam coesão e coerência contextual entre as informações em qualquer língua alvo. Em outras palavras, ao oferecermos cursos de capacitação específicos para o ensino de espanhol por meio dos sinais, estamos contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos fazendo a utilização da Língua de Sinais Espanhola (LSE).



Esta abordagem não se limita meramente à associação entre a escrita de palavras ou frases em um idioma e sua correspondência em outro idioma, mas sim, busca promover a aquisição de uma língua estrangeira de forma comunicativa. Dessa maneira, o aprendiz não apenas amplia seu repertório linguístico, mas também aprimora suas habilidades de comunicação em espanhol, resultando em um desfecho positivo no processo de aprendizagem.

Portanto, segundo Damázio (2007), o atendimento didático-pedagógico para alunos surdos “(...) implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que passam a colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum” (p. 26 apud Sousa, 2015, p. 175).

Podemos perceber o quanto esses recursos visuais fazem falta no processo de ensino do aluno surdo mesmo estando acompanhado por um intérprete em sala, a qual podemos identificar essa falta através da resposta do entrevistado S1:

Os recursos são poucos, eles não fazem aulas com gravuras, com recursos visuais e nem provas adaptadas, tem o intérprete apenas como o único recurso de acessibilidade. São poucos os professores que fazem adaptações curriculares, às vezes deixam o intérprete fazer a prova em Libras. (S1)

Esse tipo de atitude profissional retrata a despreocupação ou não colaboração de ensino para com a educação da disciplina em si para o surdo atrelando-se para uma metodologia ainda tradicional sem recursos e métodos novos que incluam os alunos nas atividades pedagógicas. O discente ainda ressalta alguns professores do curso de espanhol que trabalham com adaptações, sendo um exemplo a forma de avaliação a qual o aluno realiza através do intérprete de Libras transcrevendo suas respostas ao docente.

Este método em específico não se refere totalmente à inclusão, entretanto já é um passo a se pensar sobre uma nova forma de avaliar os surdos sem prejudicá-los ou



cobrá-los dentro de um aspecto linguístico o qual eles não têm conhecimento. Silva (2007) corrobora que,

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita não advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (Silva, 2007, p. 21 apud Sousa, 2015, p. 172).

Em consideração ao enunciado acima, os professores regentes e demais educadores precisam difundir métodos que de fato incluam o aluno nas atividades pedagógicas. Desta forma, propomos como uma possível solução a utilização do ensino colaborativo como uma forma de metodologia benéfica tanto para os professores responsáveis pelo ensino do aluno surdo, quanto para ele mesmo enquanto educando.

Conforme argumentado por Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo envolve a interação e cooperação entre os professores responsáveis pela turma regular e os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em contraste com a visão tradicional que atribui ao intérprete a total responsabilidade pela educação do surdo, tal abordagem se revela equivocada, já que a educação do surdo é uma responsabilidade compartilhada por todos os profissionais envolvidos, e, portanto, a comunicação contínua entre eles é essencial.

É recomendável que o planejamento de aulas e atividades seja realizado de forma colaborativa, visando alcançar um ensino de qualidade para o aluno surdo. Fonte (2013) reforça que enquanto não houver uma articulação entre esses profissionais os alunos considerados público alvo da educação especial seguirá sendo visto única e exclusivamente como responsabilidade da educação especial.

Dentro desta proposta de ensino, a professora da sala de aula regular, pode aprender, ou, pelo menos, se esforçar, para aprender com o profissional da sala de AEE, buscando



melhores práticas de se trabalhar com este público, entender suas dificuldades dentro da disciplina etc. Assim como também, o profissional da sala de AEE, neste caso do estudo o intérprete, pode aprender com o professor regente.

Diante do exposto, concluímos com base nas respostas obtidas durante a entrevista que, obter resultados positivos de forma isolada é uma tarefa impossível, especialmente considerando a presença de alunos com necessidades específicas na sala de aula. Por exemplo, é possível que o professor aprenda Libras com o auxílio do intérprete, possibilitando a comunicação eficaz com o aluno surdo quando necessário.

Além disso, conforme preconizado pela abordagem educacional bilíngue, o professor que domina a língua de sinais pode conduzir suas aulas sem depender de um intérprete ou monitor como apoio para o aluno, já que é capaz de transmitir o conteúdo de maneira clara e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a inclusão de alunos surdos no ensino superior é de extrema importância, é um ambiente em que esse público necessita ser acolhido com metodologias que de fato estejam ao alcance de suas especificidades, e assim irão dar continuidade aos seus estudos sem maiores dificuldades.

A vista disso, as instituições de ensino superior precisam buscar oferecer uma educação que alcance as expectativas de todos, considerando a formação de um cidadão que participa de forma crítica e tenha consciência de seu papel na sociedade.

Desse modo, retomando nossos objetivos, vimos que esta pesquisa nos ajudou a compreender que a valorização da cultura surda, o reconhecimento da Libras como língua oficial e a adoção de abordagens bilíngues representam avanços significativos na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos.



Quando nos reportamos a busca por conhecer estratégias metodológicas utilizadas pelos professores intérpretes de Libras para auxiliar o aluno surdo nas aulas do curso de língua espanhola, compreendemos que existem desafios, que, muitas vezes, decorrem da falta de compreensão ou habilidades para lidar com a diversidade presente neste contexto específico, além da escassez de recursos e métodos pedagógicos adequados para aprimorar e melhorar as práticas de ensino.

Considerando o percurso metodológico da pesquisa e os desafios enfrentados ao longo do estudo, é possível concluir que a investigação sobre a inclusão dos alunos surdos no ensino superior requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. A metodologia utilizada, incluindo as entrevistas semiestruturadas, proporcionou pontos importantes sobre a percepção do aluno surdo e da intérprete de Libras em relação ao processo de inclusão, e os resultados destacaram a importância do desenvolvimento de estratégias mais eficazes para promover uma inclusão efetiva, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol.

Esta pesquisa nos permitiu novos olhares, principalmente da necessidade de capacitação adequada tanto para intérpretes quanto para professores foi destacada como fundamental para garantir um ambiente de aprendizado mais acessível e inclusivo e, a falta de recursos visuais e adaptações curriculares adequadas também foi apontada como uma barreira significativa para a efetiva inclusão do aluno surdo.

A colaboração não apenas facilita o compartilhamento de conhecimentos e melhores práticas, mas também reconhece que a educação do aluno surdo é uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos. Diante dessas conclusões, fica claro que a abordagem educacional bilíngue, aliada ao ensino colaborativo entre professores e profissionais de apoio, emerge como uma solução promissora para promover a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos surdos no ensino superior.



Nesse sentido, as conclusões finais da pesquisa sugerem a importância de investimentos em programas de capacitação e desenvolvimento profissional voltados para o ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos, bem como a implementação de práticas pedagógicas para o desenvolvimento de interações colaborativas.

Ao trabalhar em conjunto e compartilhar conhecimentos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.432, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 fev. 202

BATISTA, E. C; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/0> . Acesso em: 06 de agosto. 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. In: __. SOUSA, V. A Importância do papel do intérprete de Libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns. Revista: FUCAMP, v.14, n.20, p.168-181. 2015.



FERREIRA, F; LIMA, A. C; FERREIRA, I. A Importância da Libras no Processo de Ensino Aprendizagem do Aluno Surdo. In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2021, Maceió. VII CONEDU - Conedu em Casa, 2021. v. VII. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID9167_04112021213148.pdf. Acesso em: 31.Ago.2023

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). Letramento: referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FONTE, Regiane de Souza. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, M.A.S. EDUCAÇÃO BILÍNGUE, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS: EM BUSCA DE UM NORTE EM CRUZEIRO DO SUL. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/AM, 2015.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos, Educação Bilingue de Surdos no Ensino Superior em Tempos de pandemia, Curitiba 2022.

PEREIRA, Rafael Douglas de Oliveira. A libras como primeira língua (L1) nos anos iniciais bilíngue de estudantes surdos: um estudo sobre as abordagens metodológicas utilizadas em salas bilíngues das escolas municipais do Recife. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999.



SILVA, Alessandra da. Atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. In: ___. SOUSA, V. A Importância do papel do intérprete de Libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns. Revista: FUCAMP, v.14, n.20, p.168-181. 2015.

STROBEL, K. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de doutorado UFSC, 2008.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP , v. 95, p. 139-151, 2014.



AUTORES



Agamedina Braga de Lima é Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre. Pesquisadora de iniciação científica do projeto de extensão “Linguística e Neurociência: alfabetizando e letrando” pela Universidade Federal do Acre, Campus Floresta - Cruzeiro do Sul, trabalhando na área de desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento para crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, baseando-se nos princípios da Linguística e da Neurociência da Linguagem. Membro do grupo de pesquisa GIL (Grupo de Investigação Leitura e Vida) em uma ação extensionista do Programa Presídios Leitores, atuando com a revisão e análise das produções textuais dos reeducandos que participam da política de remição de pena pela leitura, auxiliando as equipes técnicas do lapen nesse processo. Para isso, busca-se revisar e avaliar as produções textuais dos reeducandos das unidades penitenciárias do Acre, emitindo pareceres que ofereçam feedback construtivo e favoreçam a melhoria de suas práticas de leitura e escrita. Além disso, pretende-se estimular a reflexão dos membros do banco sobre as práticas de leitura no sistema prisional, promovendo um debate qualificado que contribua para o desenvolvimento educacional dos reeducandos. Membro da comissão organizadora do projeto de extensão intitulado “CineLetras: linguagens e identidades em disputa”. Membro e representante do colegiado no Curso de Letras Inglês.

Claudinei Zagui Pareschi é doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – PPGE UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pesquisador pelo grupo Horizonte da UFSCAR. Pesquisador do grupo Movimentos Docentes da UNIFESP. Pesquisador pelo Grupo CONNECTAR da UNITINS. Especialista em Gestão da Educação a Distância pela UFSCar. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uniderp. Especialista em Educação a Distância pela UNIP. Especialista em Filosofia pela UNESP (Marília). Especialista em Educação Inclusiva e Libras pela Faculdade São Luís. Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pelo Centro Universitário



Claretiano de Rio Claro. Possui Bacharelado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui Graduação em Pedagogia e História pela Faculdade Paulista São José. Possui graduação em Artes Visuais pela UNIJALES. Atualmente é Diretor de escola na Prefeitura Municipal de Limeira, atuando também nos seguintes temas: Filosofia da Educação, Ética, Educação e Tecnologias Digitais, Institucionalização da Educação a Distância, Formação Continuada de Professores e Gestão Democrática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2613006827700163>. Orcid: 0000-0002-1402-0059 E-mail: claudineizagui@gmail.com

Fábria de Souza Alencar é Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre.

Israel Aparecido Gonçalves é doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ênfase em Sociologia Econômica. Mestre em Ciência Política na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou especialização em Sociologia Política na Universidade Federal do Paraná (UFPR), MBA em Administração e Marketing e MBA em Organização de Campanha eleitoral e Marketing (FACINTER). Graduado em História e Gestão Pública. Faz parte do Núcleo de Sociologia Econômica (NUSEC) da (UFSC). Ministra treinamentos e cursos nas áreas de Política e Eleições e-mail: educa_isra@yahoo.com.br

Liliane Inácia da Silva é pedagoga Licenciada em Letras/ Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás-UEG. Especialista em psicopedagogia Institucional pela Faculdade Montes Belos e em Docência Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás-UEG. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. <https://orcid.org/0009-0001-0838-5473> E-mail: lilianeinacia20015@gmail.com.



Leila Cristina Arantes é jurista e Professora. Mestranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais – CEFET/MG com bolsa CAPES e em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Especialista em Ciências Criminais na atualidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas. Especialista em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva – IFMG Campus Avançado Arcos/MG. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas. Licenciada em Letras/Português – Inglês pela Universidade de Franca – UNIFRAN. <https://orcid.org/0000-0002-4840-8828>. E-mail: leilaarantes16@gmail.com.

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto é nascido no município de Manoel Ribas (PR), atualmente reside em Joinville (SC). É historiador, professor, graduado pela Univille (Universidade da Região de Joinville) e discente do Programa de Pós-graduação em História da UFPR (Universidade Federal do Paraná).

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná-UFPR (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2015). Especialista em Pedagogia gestora-IVE(2005); Especialista em Educação Especial e Inclusiva FACINTER(2012); Especialista em Língua Portuguesa-UFAC(2014); Graduada em História pela Universidade Federal do Acre-UFAC(2005). Professora do Centro de Educação e LETRAS-CEL-UFAC; ministra as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais-Libras e Fundamentos da Educação Especial; Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão-NAI/PROAES/UFAC. Pesquisadora na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação de Surdos. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4549411005408760>



Sônia Elina Sampaio Enes é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2022); Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2016), Especialização em Educação Especial/Inclusiva pelo INEC - Instituto de Educação Superior Acreano - Faculdade Euclides da Cunha (2011), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2008). Experiência na Rede Estadual como Professora Itinerante de alunos com deficiência, Professora de Atendimento Educacional Especializado e na Formação de professores para atuação junto aos alunos com deficiência, Transtornos do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Acre, atuando na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, pesquisadora do Grupo GEPED - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação. Membro também do grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD); atuando na linha de pesquisa, Educação Especial com caráter inclusivo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva e Metodologias da Educação Inclusiva.

Tainara Silva Braga é Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre.

Tiago Giorgetti Chinellato é natural de Limeira, SP. Fez Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São João Del-Rei e Mestrado e Doutorado em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. No Mestrado investigou a utilização dos computadores nas escolas públicas estaduais de Limeira/SP. No Doutorado investigou quais são as perspectivas que os professores têm quando participam de uma formação continuada com tecnologias e elaboram atividades de conteúdos matemáticos, inspiradas no material didático do estado de São Paulo e mediadas pelo software GeoGebra. Atualmente atua no Ensino Superior lecionando disciplinas de conteúdos matemáticos e no



Ensino Fundamental e Médio lecionando à disciplina de Matemática. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1748821565972188>

Vandressa Silva de Souza é Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. Possui experiência com ensino da língua inglesa, projetos de extensão, iniciação científica e formação docente, com foco também na área da educação especial. Atualmente cursa duas pós-graduações pela Faculdade Líbano: Educação Especial e EJA e Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa. Realizou os três estágios supervisionados obrigatórios, participou como ouvinte e bolsista em eventos acadêmicos, e atuou como palestrante e ministrante de minicurso na Semana de Letras Inglês da UFAC. Busca oportunidades como docente e pesquisadora, com interesse especial nas áreas de ensino de inglês, literatura e inclusão educacional.



Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito



em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceite ou aceite com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



Índice Remissivo



A

Aluno

página 127

página 134

página 140

página 144

página 158

E

Educação

página 129

página 130

página 132

página 148

página 150

L

Linguagem

página 64

página 70

página 110

página 154

página 155



M

Metodologia

página 87

página 107

página 133

página 152

página 159



Assim, ler *Educação Contemporânea: Experiências e Didáticas*, vol. 02, é mergulhar em uma reflexão necessária sobre o sentido da educação em tempos de mudanças profundas. A obra oferece uma visão plural, que une teoria e prática, tradição e inovação, tecnologia e humanidade. Cada capítulo amplia o entendimento de que ensinar é também um ato ético e social, comprometido com a formação integral do sujeito e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Trata-se, portanto, de uma leitura indispensável para professores, pesquisadores, gestores e estudantes de licenciatura, que encontrarão aqui não apenas estudos e experiências, mas também inspiração para reinventar a prática educativa em um mundo em constante transformação.



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA