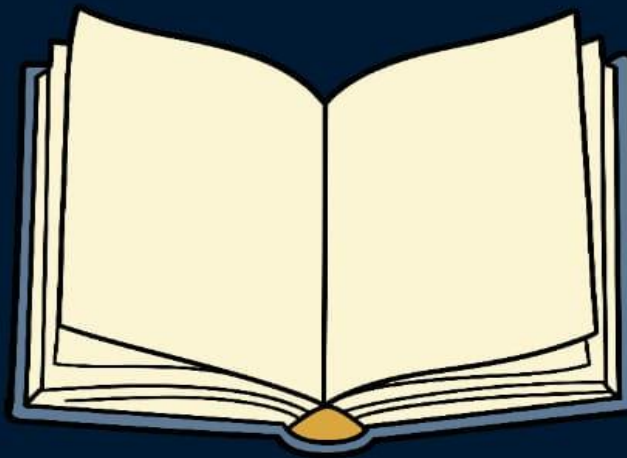


# EDUCAÇÃO E CENÁRIOS *Interativos*

TECNOLOGIAS, AVALIAÇÃO  
ESCOLAR E FORMAÇÃO  
CRÍTICA EM FOCO



PATRICIO BORGES MARACAJÁ  
E COLABORADORES (ORGS.)

**EDUCAÇÃO E CENÁRIOS**  
**INTERATIVOS: TECNOLOGIAS,**  
**AVALIAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO**  
**CRÍTICA EM FOCO**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total  
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0  
Internacional.**

**Comissão Editorial:**

*Dr Leonardo da Silva Alves*

*Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício Es  
Michelly Rayane Romualdo Branco*

*Ms Alan Douglas Santiago*

*Dr Magno Alexon Bezerra Seabra Me.  
Marcos Vítor Costa Castelhana*

*Ms Maria José Bezerra da Silva*

*Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves*

*Ms José Fabio Bezerra da Silva.*

*Dr Lucas Gomes de Medeiros*

*Dr Hamilton José Werneck Mouta.*

*Dra. Lauriceia Galdino dos Santos*

*Dr. José de Sousa Campos Júnior*

*Esp. Damiana dos Santos Junqueira*

*Dr. Iure Coutre Gurgel*

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e  
distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques  
científicos na contemporaneidade.*

*Equipe da CTP*

**Organizadores do Livro:**

Patrício Borges Maracajá

Aline Carla De Medeiros

Flávio Franklin Ferreira De Almeida

Marcos Vitor Costa Castelhana

**EDUCAÇÃO E CENÁRIOS INTERATIVOS: TECNOLOGIAS,  
AVALIAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CRÍTICA EM FOCO**

**EDIÇÃO 1**

**CTP EDITORA**

**SÃO BENTO-PB**

**2026**

2026 - Edição

Brasileira by CTP

Autores - Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência Educacional - CTP

Editora CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com

Telefone: (83) 99840-0598

São Bento - PB - Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa

Castelhano Diagramação: Marcos Vitor

Costa Castelhano Revisão de texto:

Autores

Produtor Editorial: José Fábio

da Silva DOI: 10.18378/gvaa-

978-65-83034-41-0

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24

Educação e cenários interativos [livro eletrônico] : tecnologias, avaliação escolar e formação crítica em foco / organização Patrício Borges Maracajá... [et al.]. – 1. ed. – São Bento, PB: CTP Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-83034-41-0

1. Educação – Brasil. 2. Tecnologias educacionais – Cenários interativos. 3. Avaliação escolar – Práticas pedagógicas. 4. Formação crítica – Ensino superior. I. Maracajá, Patrício Borges. II. Medeiros, Aline Carla de. III. Almeida, Flávio Franklin Ferreira de. IV. Castelhano, Marcos Vitor Costa.

CDD 370.7

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 2- O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS: CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 4- INCLUSÃO DIGITAL E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 5- PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE DISCENTES COM SINDROME DE DOWN.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 6- USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 7- A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO CONTEXTO INCLUSIVO.....</b>	<b>73</b>
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>85</b>



## **APRESENTAÇÃO**

**A presente obra reúne um conjunto de artigos científicos em formato de capítulo de livro voltados as diferentes temáticas educativas na atualidade, objetivando formações críticas e dialógicas associadas as perspectivas atuacionais na educação contemporânea.**

**Tenham uma ótica leitura!**



# CAPÍTULO 1- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Aucileia Marques de Medeiros Galvão Silva

Mestranda em Ciências da Educação – World University Ecumenical/WUE -  
[aucileiam@yahoo.com.br](mailto:aucileiam@yahoo.com.br).

Ana Carla de Melo

Mestranda em Ciências da Educação – World University Ecumenical/WUE -  
[carlasilva1991@gmail.com](mailto:carlasilva1991@gmail.com).

Laura Marques de Medeiros Maria

Mestranda em Ciências da Educação – World University Ecumenical/WUE - [laura\\_mstar@yahoo.com.br](mailto:laura_mstar@yahoo.com.br).

Simone Bezerra Siqueira Araújo

Mestranda em Ciências da Educação – World University Ecumenical/WUE -  
[simonesiqueiraaraujo768@gmail.com](mailto:simonesiqueiraaraujo768@gmail.com).

Francisca Vilani de Souza

Professora Doutora da Disciplina Educação e Relação de Gênero e Étnico-racial I e II – World University Ecumenical/WUE [proferssoravilani@gmail.com](mailto:proferssoravilani@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender o papel da escola na formação da identidade racial de crianças e jovens negros, a partir de uma abordagem crítica, antirracista e comprometida com a valorização da diversidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras que discutem a temática da identidade racial, da educação e das práticas pedagógicas antirracistas. A principal referência adotada foi a obra *Querido Estudante Negro*, de Bárbara Carine (2021), complementada pelos aportes teóricos de Kabengele Munanga (1999), Santos e Carvalho (2009), entre outros autores que problematizam o racismo estrutural no ambiente escolar e apontam a necessidade de um currículo comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial. A análise evidenciou que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto constituir um espaço de resistência e de construção de subjetividades negras fortalecidas. Diante disso, defende-se a necessidade de que a escola assuma sua responsabilidade histórica de reformular currículos e práticas pedagógicas, acolhendo e afirmando as identidades negras de forma integral. A valorização da ancestralidade, da história afro-brasileira e da cultura negra não deve ser tratada como conteúdo periférico, mas como parte central de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social.

**Palavras-chave:** Identidade; Escola; Cultura Negra.

## **INTRODUÇÃO**

A construção da identidade racial é um processo fundamental na formação dos sujeitos sociais, especialmente no contexto escolar, onde crianças e adolescentes vivenciam experiências que influenciam profundamente sua percepção de si e do outro. A escola, por ser um dos primeiros espaços de socialização fora do núcleo familiar, assume um papel central nesse processo. No entanto, a trajetória de estudantes negros no ambiente escolar, historicamente tem sido atravessada por silenciamentos, estigmas e pela persistência do racismo estrutural, dificultando a valorização de suas histórias e saberes.

Esse artigo bibliográfico tem como objetivo discutir como se dá a construção da identidade racial no espaço escolar, à luz da obra *Querido Estudante Negro*, de Bárbara Carine, e de autores que abordam aspectos legais, pedagógicos e históricos da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Com base nesses referenciais, busca-se compreender de que forma práticas escolares podem (ou não) contribuir para o reconhecimento positivo das subjetividades negras e para a promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

Na obra *Querido Estudante Negro* (2021), Bárbara Carine propõe uma reflexão urgente sobre o papel da escola na formação da identidade racial de crianças e jovens negros. A autora rompe com a neutralidade pedagógica ao posicionar a escola como um espaço que, historicamente, contribuiu para a desvalorização da identidade negra, mas que pode (e deve) ser um local de reconstrução, pertencimento e empoderamento.

Ao se dirigir diretamente ao estudante negro, Bárbara constrói um discurso afetuoso e político que denuncia as estruturas racistas da educação brasileira e, ao mesmo tempo, incentiva o fortalecimento da subjetividade negra. Em suas palavras: “você é feito de reis, rainhas e guerreiros. Seu cabelo, sua pele, sua história... tudo em você é potência” (Carine, 2021, p. 18).

Essa valorização da ancestralidade e da corporeidade negra se apresenta como um ponto de partida para a reconstrução da autoestima e da identidade racial no espaço escolar, em contraposição às violências simbólicas e silenciamentos que marcam a trajetória de muitos estudantes negros.

Bárbara Carine também denuncia o processo de embranquecimento do conhecimento escolar e defende a inserção de narrativas negras como um mecanismo de reparação e justiça social. Nesse sentido, a escola é convocada a repensar seus currículos, suas práticas pedagógicas

e a postura de seus profissionais: “**n**ão acredite quando te disserem que você precisa se encaixar. É o mundo que precisa te reconhecer como você é” (Carine, 2021, p. 27).

Ao escrever para o estudante negro, a autora contribui para a construção de uma identidade racial positiva, fundamentada na valorização da cultura afro-brasileira, no resgate da memória ancestral e no sentimento de pertencimento. A escola, portanto, é desafiada a deixar de ser um espaço de opressão e exclusão e passar a ser um território de resistência e celebração das identidades negras.

Essa proposta está alinhada com os princípios da Lei 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Querido Estudante Negro surge, assim, como uma ferramenta não apenas literária, mas também pedagógica, que auxilia professores, gestores e estudantes a refletirem sobre a importância da identidade racial como parte essencial do processo educativo.

## **2.1 Racismo estrutural e as suas manifestações no contexto escolar**

O racismo estrutural é um fenômeno sistêmico social que se manifesta de forma arraigada nas instituições brasileiras, perpetuando desigualdades e exclusões em diversos espaços, inclusive na escola. Como afirmaram autores como Florestan Fernandes (2008) e Silvio de Almeida (2018), a escravidão e o escravismo não apenas marcaram a formação econômica e social do Brasil, como também sustentaram uma lógica de inferiorização de populações negras, reproduzida até os dias atuais.

No contexto escolar, o racismo estrutural se expressa de forma simbólica, institucional e interpessoal. As escolas, muitas vezes, refletem os padrões de exclusão presentes na sociedade mais ampla. Isso pode ser percebido na ausência de referências positivas à cultura negra nos currículos, na baixa representação de professores negros, nas expectativas reduzidas em relação ao desempenho de alunos negros e na negligência frente a episódios de discriminação racial.

Conforme destaca Quijano (2005), o racismo foi uma das bases que sustentou a lógica colonial, estruturando uma divisão racial que ainda persiste. A escola como instituição social, não está imune a essa lógica de discriminação, quando não há uma intervenção crítica e antirracista, ela contribui para a reprodução das desigualdades raciais.

Silvio de Almeida (2018) aponta que o racismo estrutural atua de maneira silenciosa, dificultando o acesso à proteção jurídica e à garantia de direitos fundamentais. No ambiente escolar, isso se traduz em naturalização da exclusão de estudantes negros de espaços de destaque como olimpíadas científicas, gêneros estudantis, e das atividades de liderança nos recreios, e foco de punições mais severas a alunos negros, o que reflete um padrão institucional

discriminatório. Apesar dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que visam garantir a equidade de direitos, ainda há uma grande distância entre a norma jurídica e a realidade vivida nas escolas.

A ausência de práticas pedagógicas efetivas e o descumprimento da Lei nº 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – reforça esse abismo. É essencial reconhecer que o racismo estrutural não se combate apenas com punições legais, mas com ações práticas pedagógicas conscientes, com a formação antirracista de docentes, a valorização das identidades negras e a construção de um currículo que reflita a diversidade étnico-racial brasileira. A escola precisa ser um espaço de transformação social e não de reprodução das desigualdades.

Enfrentar o racismo estrutural no ambiente escolar exige o reconhecimento de sua existência e a adoção de práticas intencionais que promovam a equidade racial. Mais do que ensinar conteúdos, é papel da escola formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social.

Um currículo escolar antirracista integra a discussão sobre raça e racismo em todas as áreas do conhecimento, promove a valorização da diversidade étnico-racial e combate a discriminação, reconhece o racismo como um problema social e histórico, com impactos na vida de pessoas negras e outras minorias étnicas.

Conforme Sleeter e Zavala (2020) um currículo antirracista é aquele que busca dismantellar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a opressão racial, promovendo a justiça e a equidade em todas as áreas da educação.

Ele promove a valorização da diversidade cultural e étnico-racial presente na sociedade brasileira combatendo estereótipos e preconceitos, inclui a história e a cultura africana e afro-brasileira, além de outras culturas marginalizadas de forma transversal em todas as disciplinas, adota práticas pedagógicas que estimulem o respeito, a empatia e a valorização da diversidade, promovendo o diálogo intercultural e o combate a qualquer forma de discriminação.

Requer formação continuada para professores e gestores sobre o tema para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas antirracistas eficazes. A educação antirracista exige que os professores sejam conscientes de suas próprias identidades e privilégios, e que trabalhem para criar um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e respeitoso para todos os alunos (Howard, 2003)

Para se construir um currículo escolar antirracista também é fundamental que a escola reconheça o racismo como um problema social que suas consequências se manifestem em diversas áreas da sociedade incluindo a educação reconhecer a realidade e as necessidades dos

alunos, suas famílias e a comunidade onde a escola está inserida. A lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

É crucial que os materiais didáticos apresentem imagens e textos representativos, incluindo representações positivas de pessoas negras e de outras culturas, é importante criar um ambiente onde todos se sintam seguros, respeitados e valorizados, independentemente de sua raça ou origem étnica. A participação em comunidade O currículo antirracista não é uma soma de ações isoladas ou incluir mais conteúdo sobre diversidade, mas sim transformar a forma como pensamos e praticamos a educação e a sociedade (Kumashiro, 2000).

## **2.2 O que é identidade racial?**

A identidade racial é uma construção social, cultural e histórica, por meio do qual as pessoas compreendem a si mesmas e são compreendidas em termos raciais dentro do contexto social. Esse conceito está ligado ao reconhecimento da origem étnico-racial e à valorização de aspectos como a ancestralidade, a cultura, a trajetória de vida e traços físicos.

A temática da identidade racial ocupa um lugar central nos debates contemporâneos sobre desigualdade social. No Brasil, onde o racismo estrutural está profundamente presente, o desenvolvimento da identidade racial ocorre em meio a estigmas, silenciamento e constantes formas de resistência.

Segundo Kabengele Munanga (2003), a identidade negra no Brasil é construída em meio ao racismo e à negação da diferença. No Brasil, negou-se durante décadas a existência do racismo, o desenvolvimento da identidade racial, especialmente entre a população negra, acontece de forma conflituosa e dolorosa.

A escola, espaço que deveria promover o acolhimento, a valorização das diferenças e a formação cidadã, muitas vezes reproduz num modelo eurocêntrico, deixando de lado as culturas negras e indígenas e negligenciando as questões raciais como observa Bárbara Carini (2022, p;37) “o estudante negro muitas vezes atravessa o espaço escolar se sentindo estrangeiro, não porque não pertença àquele lugar, mas porque esse lugar ainda não foi pensado para ele”. Isso contribui para o sentimento de exclusão e inferiorização que muitos estudantes negros vivenciam ao longo da trajetória educacional.

Conforme aponta Munganga (1999, p.21), “a negação do racismo implica também a negação da identidade negra, o que dificulta a construção de uma autoestima positiva entre os jovens negros”. Essa negação histórica do racismo e da diversidade cultural brasileira motivou a criação de medidas legais que buscassem reparar essa ausência, como a lei Nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

### **2.3 O papel da escola na formação da identidade**

É importante fazermos uma reflexão sobre o papel da escola na formação da identidade, pois a instituição escolar se constitui como espaço sociocultural, que tem como objetivo preparar os indivíduos para a sociedade, estabelecendo repertórios que permitam a continuidade da vida social, sendo assim, a escola não é apenas um lugar responsável pela transmissão do conhecimento formal, mas, sobretudo, influenciadora no processo de desenvolvimento psicológico, socialização e individualização, promotora das relações sociais que definem os papéis da identidade do indivíduo.

Todavia, a escola não propicia apenas o desenvolvimento dos indivíduos que nela estão inseridos, mas deve apresentar-se como local de luta pela desigualdade de direitos. O espaço escolar não pode ser um local que masque as diferenças pessoais com postura homogeneizante e padronizada de ver os sujeitos. A escola deve assumir uma postura capaz de ultrapassar o caráter regulador e padronizado herdado por gerações.

O espaço escolar da atualidade precisa compreender que estar no tempo da contemporaneidade onde o sujeito se apresenta de forma flexível, com inúmeras possibilidades de mudança. O mundo contemporâneo tem exigido cada vez mais da escola uma postura pedagógica que preze pela autonomia dos indivíduos, que, ao invés de buscar a homogeneização dos sujeitos, valorize a individualidade e a diferença. Podemos considerar que talvez este seja um caminho para lidar com as contradições, conflitos e angústias do mundo pós-moderno (Santos e Carvalho, 2009, p.11). Os autores consideram que:

(...) A educação tem um papel primordial na preparação do indivíduo para o enfrentamento da realidade, no sentido de educar para a cidadania, educar para a constituição de identidades autônomas, educar para a vivência da alteridade, para a constituição de seres se percebem como sujeitos capazes de gerar transformações sociais. Sendo assim, precisamos estar preparados e preparar nossos alunos para viverem nesse mundo de incertezas, nesse momento de acelerado processo de elaboração do conhecimento e da informação.

Com isso, compreendemos a importância desse contexto na formação da identidade, onde mesmo com diversas dificuldades e desafios diários precisa a cada dia buscar formas que venha promover o senso crítico capaz de reconhecer que o espaço escolar atua diretamente na formação humana e assim, ajudar ao sujeito a entender quem é, a respeitar o outro e a atuar de forma responsável na sociedade contribuindo diretamente para a construção de sua identidade pessoal, social e cultural.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que a escola, enquanto instituição social e formadora, desempenha um papel decisivo na construção da identidade racial de crianças e jovens negros. As leituras e interpretações feitas, especialmente da obra *Querido Estudante Negro* de Bárbara Carine (2021), revelam que o espaço escolar tem sido historicamente um ambiente de negação, silenciamento e apagamento das identidades negras. No entanto, também se mostra como um território de disputa simbólica e potencial transformação.

#### **3.1 A escola como território de apagamento e invisibilidade**

Os textos analisados evidenciam que o ambiente escolar brasileiro, marcado por uma pedagogia eurocentrada, contribuiu durante muito tempo para o processo de embranquecimento do conhecimento e das subjetividades. Isso ocorre por meio da valorização exclusiva de referências culturais brancas e da invisibilização das narrativas negras, como observa Carine (2021), ao afirmar que a escola, em vez de promover a valorização das diferenças, ainda hoje reforça a ideia de um sujeito universal e homogêneo, que exclui os corpos negros de sua lógica de pertencimento.

Kabengele Munanga (1999) aponta que a identidade negra, no Brasil, é construída em meio ao racismo e à negação da diferença. Essa constatação foi corroborada pelas anotações manuais que destacam como o racismo estrutural e as desigualdades sociais dificultam o reconhecimento da identidade negra como legítima e digna de orgulho. A escola, portanto, precisa romper com a lógica da exclusão simbólica e reconhecer o papel que desempenha, tanto na perpetuação quanto na possível superação dessas práticas.

#### **3.2 A valorização da ancestralidade e da cultura afro-brasileira**

A obra de Bárbara Carine oferece uma potente chave interpretativa ao propor uma pedagogia afetiva, crítica e racializada, que reconhece a ancestralidade como elemento central na construção de uma autoestima positiva. Quando Carine afirma: “Você é feito de reis, rainhas e guerreiros”, ela está desconstruindo a imagem histórica negativa atribuída aos corpos negros no espaço escolar. Essa valorização da história e da cultura afro-brasileira é essencial para que os estudantes negros se reconheçam na escola não como exceção, mas como parte legítima de sua composição social, cultural e histórica.

Nesse sentido, o currículo escolar não pode ser neutro. Ele precisa incorporar conteúdos que dialoguem com a diversidade étnico-racial brasileira. O documento “Currículo Antirracista”, analisado nesta pesquisa, reforça essa necessidade ao afirmar que um currículo antirracista deve combater estereótipos, promover o respeito e incluir, transversalmente, a história e a cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas. Essa perspectiva é também reafirmada por Petronilha Silva:

A construção de uma educação antirracista passa pela valorização da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, reconhecendo sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Isso implica romper com a lógica eurocêntrica do currículo escolar e afirmar a identidade negra como parte constitutiva do processo educativo (Silva, 2018, p. 45).

A citação de Silva reforça o entendimento de que uma prática educativa comprometida com a equidade racial deve romper com os padrões excludentes historicamente instituídos e, em seu lugar, afirmar uma pedagogia que reconheça e valorize as múltiplas identidades presentes na sala de aula. O reconhecimento da ancestralidade negra, portanto, não é apenas uma reparação simbólica, mas um elemento estruturante de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

### **3.3 O papel da Lei 10.639/2003**

A Lei 10.639/2003, mencionada nas produções manuais e nos textos teóricos, representa um avanço significativo na luta por uma educação antirracista. Sua obrigatoriedade estabelece uma base legal para que as escolas promovam a equidade racial no currículo. No entanto, como apontam as leituras realizadas, a efetivação da lei ainda encontra resistências nos contextos escolares, tanto por falta de formação docente adequada quanto pela permanência de práticas pedagógicas excludentes e eurocentradas.

Como destaca Munanga (1999), a negação da identidade negra compromete a formação de uma autoestima positiva entre jovens negros. A lei, portanto, não é suficiente por si só: ela precisa estar ancorada em uma prática pedagógica crítica, que compreenda a educação como instrumento de transformação social e de combate ao racismo estrutural.

### **3.4 A identidade como construção coletiva e política**

Os dados teóricos apresentados permitem afirmar que a identidade racial não é um dado biológico, mas uma construção social e histórica, marcada por disputas e resistências. A escola,

nesse cenário, é tanto espaço de opressão quanto de potencial emancipação. Como apontam Santos e Carvalho (2009), a função da educação é preparar indivíduos para a cidadania e para a vivência da alteridade. Isso significa que o reconhecimento das diferenças não pode ser apenas tolerado, mas deve ser valorizado e promovido como direito.

Diante disso, é pertinente trazer a reflexão de Nilma Lino Gomes, que aborda a importância da educação para a afirmação da identidade racial e da cidadania plena:

A construção da identidade étnico-racial de crianças, adolescentes e jovens negros, no espaço escolar, se dá num processo contraditório de negação e afirmação. A escola, enquanto espaço social de produção e reprodução de saberes, pode tanto contribuir para o reforço do racismo quanto se constituir como instância de valorização da diversidade e de construção de identidades positivas. Para isso, é preciso que a educação seja pensada como prática social e política, comprometida com a transformação das relações sociais e com a superação das desigualdades étnico-raciais (Gomes, 2005, p. 72).

A citação de Gomes complementa a discussão ao evidenciar que a identidade racial é forjada no cotidiano escolar por meio de relações que podem ser tanto excludentes quanto emancipadoras. Para que a escola contribua efetivamente para a construção de identidades positivas, é necessário que seus profissionais compreendam a educação como prática política e coletiva, que reconheça as experiências históricas dos sujeitos racializados e promova uma pedagogia antirracista. Assim, o compromisso com a equidade racial ultrapassa o discurso e passa a se manifestar em ações concretas no currículo, nas atitudes e nas relações escolares.

### **3.5 A resistência como resposta às violências simbólicas**

O desenvolvimento de uma identidade racial positiva entre estudantes negros, como apontado por Bárbara Carine, passa por um movimento de resistência às violências simbólicas que marcam sua trajetória escolar. O sentimento de não pertencimento, a negação de sua história e a ausência de representatividade são elementos que comprometem sua permanência e seu desempenho na escola.

Contudo, ao introduzir narrativas que afirmam a potência da negritude, a escola se transforma em um espaço de resistência. É o que propõe Carine ao afirmar: “O estudante negro muitas vezes atravessa o espaço escolar sentindo-se estrangeiro, não por não pertencer àquele lugar, mas porque esse lugar ainda não foi pensado para ele”. A escola, portanto, precisa ser reinventada para acolher, escutar e valorizar todas as identidades que nela habitam.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise bibliográfica teve como objetivo compreender o papel da escola na formação da identidade racial de crianças e jovens negros, a partir de uma perspectiva crítica, antirracista e comprometida com a valorização da diversidade. A partir da obra *Querido Estudante Negro*, de Bárbara Carine (2021), e de autores como Kabengele Munanga (1999), Santos e Carvalho (2009), entre outros, foi possível evidenciar que a escola é, simultaneamente, um espaço de produção de desigualdades e um território de possibilidades para a construção de subjetividades negras fortalecidas, conscientes e potentes.

A escola, enquanto instituição social historicamente marcada por práticas de exclusão e silenciamento, precisa assumir a responsabilidade de reconstruir seus currículos, práticas pedagógicas e formas de relacionamento, a fim de acolher e afirmar as identidades negras em sua integralidade. A valorização da ancestralidade, da história afro-brasileira e da cultura negra não pode ser tratada como conteúdo periférico, mas como parte central de um projeto pedagógico comprometido com a justiça social.

A Lei 10.639/2003, embora represente um marco legal importante, não tem sido suficiente para garantir uma mudança efetiva nos espaços escolares. Torna-se, portanto, fundamental a formação contínua de professores para práticas pedagógicas antirracistas, bem como o engajamento de toda a comunidade escolar na promoção de um ambiente educativo mais inclusivo, plural e democrático.

A construção de uma identidade racial positiva entre estudantes negros exige que a escola deixe de ser um espaço de negação e passe a ser um território de pertencimento. Para isso, é necessário que o discurso da diversidade se traduza em ações concretas, cotidianas e comprometidas com a superação do racismo estrutural. Conclui-se, assim, que a escola deve ser desafiada a romper com a lógica da homogeneização e a reconhecer que a diferença é um direito e uma riqueza. Uma educação verdadeiramente antirracista é aquela que reconhece, valoriza e celebra a existência negra em sua potência, contribuindo para que cada estudante possa se ver,

se reconhecer e se afirmar como sujeito de direitos, de história e de futuro.

#### REFERÊNCIAS

CARINE, Bárbara. **Querido estudante negro**. Salvador: LiterarUA, 2021. GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica**. In: BRANDÃO, Ana Maria (Org.). Educação e

diversidade étnico-racial: experiências e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65–75.

Howard, T. C. **Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection.** Theory into Practice. 2003.

Kumashiro, K. K. **Troubling Education: Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy.** 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura. CARVALHO, Maria Velani Cosme de. **A escola no contexto contemporâneo e seus impactos na constituição de identidades.** Psicologia e Educação, GT 15. 2009. Mestrado em Educação -

PPGEed UFPI. Disponível em: <<http://www.ufpi.edu.br/>>. Acesso em 14 de julho. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e relações raciais: reflexões e práticas pedagógicas.** São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SLEETER, C. E., & ZAVALA, M. **Transforming Teacher Education: An Activist Approach to Fostering Teacher Learning.** 2020.



## **CAPÍTULO 2- O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Carla Roziane de Oliveira de Souza Nascimento**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012). Possui Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (2011). Possui Especialização em LIBRAS pela Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal (2018) e em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Sucesso (2020). Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: carlaroziane123@gmail.com

### **Edjanne Freire do Nascimento**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012). Possui Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (2013), Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2024) e em Educação Inclusiva e Especial pelo Centro Universitário Faveni - UniFaveni (2025). Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: edjannefreire18@gmail.com

### **Lucélia Magaly Soares Sena Rodrigues**

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Potiguar (2009), graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2013) e Formação Pedagógica em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2017). Possui Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (2012), Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade Sucesso (2024) e Educação Inclusiva pela Faculdade Sucesso (2024). Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: lu86\_sena@hotmail.com

### **Valquira Gomes da Silva**

Graduada Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (2017). Possui Especialização em LIBRAS pela Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal (2018), em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade do Maciço de Baturité (2019), em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Sucesso (2023) e em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade Três Marias - FTM (2025). Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: valquiriag123@gmail.com.

### **Vilma Maria do Nascimento Freire**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009). Possui Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (2011), Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2024) e em Educação Inclusiva e Especial pelo Centro Universitário Faveni - UniFaveni (2025). Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: vilmanascimento847@gmail.com.

## RESUMO

A pesquisa científica discute **sobre** o processo de avaliação escolar como instrumento de acompanhamento da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, o objetivo geral é discutir acerca da avaliação da aprendizagem no ambiente escolar, destacando sua contribuição para o acompanhamento, bem como o desenvolvimento dos alunos, visando melhorias no processo cognitivo. É válido esclarecer que metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, tendo a abordagem bibliográfica, com base na análise de livros impressos, e documentos educacionais que discutem sobre o processo de avaliação escolar. Os principais teóricos que fundamentam a pesquisa científica foram Libâneo (2013), Luckesi (2010, 2011, 2018), Nascimento *et. al.* (2023), dentre outros. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar não deve ser compreendida apenas como um instrumento para atribuir notas ou conceitos, contudo como uma prática pedagógica que auxilia o docente para conhecer os avanços e as dificuldades que os alunos apresentam ao longo do processo de construção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Processo cognitivo.

## ABSTRACT

Scientific research discusses the process of school assessment as an instrument for monitoring learning in the Early Years of Elementary Education. Therefore, the general objective is to discuss learning assessment in the school environment, highlighting its contribution to monitoring, as well as the development of students, aiming at improvements in the cognitive process. It is worth clarifying that, methodologically, it is a qualitative research, using a bibliographic approach, based on the analysis of printed books and educational documents that discuss the school assessment process. The main theorists who underpin scientific research were Libâneo (2013), Luckesi (2010, 2011, 2018), Nascimento *et al.* (2023), among others. In this context, the assessment of school learning should not be understood merely as an instrument to assign grades or marks, but rather as a pedagogical practice that helps the teacher to understand the progress and difficulties that students present throughout the process of knowledge construction.

**Keywords:** Assessment. Learning. Cognitive process.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa científica apresenta discute sobre o processo de avaliação escolar como instrumento de acompanhamento da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, é válido esclarecer que a avaliação da aprendizagem escolar favorece o processo de construção de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, entende-se que a avaliação formativa deve ser realizada à medida que o professor estiver ministrando aulas para que seja possível acompanhar os avanços e as dificuldades apresentadas pelos discentes.

Esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Como a avaliação da aprendizagem escolar deve contribuir para melhorias no processo de ensinar e aprender nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Nesse cenário, a hipótese deste estudo científico deixa claro que a avaliação da aprendizagem escolar sendo realizada de forma contínua, diagnóstica e formativa, tendo em vista que contribui significativamente para que o professor seja capaz de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Destarte, é válido esclarecer que esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a relevância do processo de avaliação escolar, bem como suas contribuições para o processo de construção de conhecimentos dos alunos, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o objetivo geral é discutir acerca da avaliação da aprendizagem no ambiente escolar, destacando sua contribuição para o acompanhamento, bem como o desenvolvimento dos alunos, visando melhorias no processo cognitivo. Logo os objetivos específicos são: Refletir sobre o conceito de avaliação da aprendizagem escolar e sua relevância no processo de ensinar e aprender; **analisar** sobre a relevância da avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e analisar as principais funções da avaliação escolar: diagnóstica, formativa e somativa.

Vale salientar que metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, tendo a abordagem bibliográfica, com base na análise de livros impressos, e documentos educacionais que discutem sobre o processo de avaliação escolar.

O artigo científico está estruturado em dois capítulos: O primeiro capítulo apresenta uma análise reflexiva sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos discentes e verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados. O segundo capítulo deixa claro sobre a importância da avaliação no ambiente escolar, tendo em vista que a avaliação diagnóstica, formativa e somativa deve acontecer para o professor verificar o nível de conhecimentos dos alunos em cada conteúdo abordado.

Logo, a avaliação da aprendizagem escolar não deve ser compreendida apenas como um instrumento para atribuir notas ou conceitos, contudo como uma prática pedagógica que auxilia o docente para conhecer os avanços e as dificuldades que os alunos apresentam ao longo do processo de construção de conhecimento.

## **1 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A **avaliação escolar** é um processo contínuo, sistemático e formativo que deve acontecer à medida que o professor estiver ministrando aulas, assim será capaz de **acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, bem como analisar o desenvolvimento cognitivo de cada discente** ao longo das aulas, considerando bimestre, semestre e ano letivo.

Logo, é possível constatar se os discentes compreenderam o conteúdo, se têm dificuldades para o professor rever os métodos de ensino a serem utilizados para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados pelos alunos dos Anos Iniciais do ensino Fundamental.

A avaliação é muito importante para que o processo de aprendizagem do aluno seja acompanhado de forma contínua e cumulativa ao longo do ano letivo, pois ao avaliar, o docente conhece os avanços de cada aluno e também as dificuldades. Dessa forma, favorece o planejamento das atividades didático-pedagógicas, visando a melhoria do processo de ensinar e aprender.

Para que a avaliação seja realizada priorizando o processo de aprendizagem do estudante, deve ser contínua e cumulativa. Sendo assim, é possível o professor conhecer o nível de aprendizagem do aluno em cada conteúdo trabalhado. Nascimento *et al.* (2023, p. 119), afirmam que “[...] a avaliação contínua e cumulativa contribui com o processo ensino-aprendizagem para que o docente conheça o nível de aprendizagem dos discentes.”

À medida que o docente conhece o nível de aprendizagem dos alunos, é capaz de desenvolver o trabalho didático-pedagógico utilizando metodologias que favoreçam o melhor caminho para que o processo de aprendizagem aconteça. Dessa forma, a partir do momento que a avaliação está sendo realizada, tanto o docente quanto os discentes estão sendo avaliados.

Na visão de Hoffmann (2013, p. 26), sobre o processo de avaliação escolar fica claro que:

Não é tarefa simples, uma vez que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Vale salientar que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o processo de avaliação escolar é muito importante para que o professor conheça o nível de aprendizagem de cada aluno. Logo, o processo avaliativo direciona o docente a desenvolver suas atividades didático-pedagógicas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, acerca da avaliação escolar, Libâneo (2013, p. 216), deixa claro que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Destarte, é válido salientar que a avaliação da aprendizagem escolar é um processo contínuo e cumulativo que ajuda a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, a reflexão sobre avaliação escolar é fundamental na prática docente, tendo em vista que o discente precisa ser avaliado de forma contínua e cumulativa. Sendo assim, a avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve acontecer de forma contínua e cumulativa para que a aprendizagem escolar seja significativa.

No âmbito das abordagens, ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor está acompanhando o processo de construção de conhecimentos. Assim, é possível compreender que a avaliação da aprendizagem escolar é um meio pedagógico atrelado ao trabalho docente que permite ao professor realizar análises, considerando os avanços e as dificuldades do discente para verificar se a aprendizagem está avançando conforme os objetivos propostos.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, na edição atualizada no ano de 2022, apresenta que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” (Brasil, 2022, p. 19). Dessa forma, a avaliação deve acontecer de forma contínua durante as aulas, bem como considerando os aspectos quantitativos. A avaliação também deve ser inclusiva ao considerar a diversidade e o nível de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, cada discente tem uma forma única de compreender e processar as informações.

Quando o aluno percebe que seus esforços são reconhecidos e que é capaz de aprender e desenvolver suas habilidades, se sente mais interessado e esforçado a participar das aulas e realizar as atividades propostas.

Nesse contexto, a valorização do processo de aprendizagem incentiva uma postura mais positiva em relação ao aprendizado, tornando-o mais significativo e prazeroso. Nesse contexto, evidencia-se que “a avaliação é parceira do professor, revelando-lhe se o estudante, que fora ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades trabalhado.” (Luckesi, 2018, p. 145).

As palavras deste teórico deixam claro que o professor precisa avaliar seus alunos para conhecer o desempenho acadêmico deles à medida que está ministrando aulas, pois

deve conhecer os avanços e em que precisam melhorar, pois é necessário que o processo de aprendizagem seja alcançado de acordo com os objetivos propostos em cada conteúdo trabalhado.

É preciso ressaltar que “o professor, na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem escolar, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios estão tendo.” (Luckesi, 2011, p. 117). Do exposto é possível afirmar que o docente deve estar atento à medida que está desenvolvendo o trabalho docente, tendo em vista que é por meio da avaliação da aprendizagem que ele consegue conhecer se a aprendizagem está sendo significativa ou se é preciso melhorar.

No contexto avaliativo, Libâneo (2013, p. 77), afirma que “a verificação contínua do atingimento dos objetivos e do rendimento das atividades, seja em relação aos alunos, seja em relação ao trabalho do próprio professor.” Mesmo assim, convém salientar que é por meio do processo de avaliação que o docente consegue conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, e com isso terá a certeza se as ações docentes que estão sendo realizadas correspondem aos objetivos de aprendizagem.

## **2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA**

A avaliação da aprendizagem escolar é muito relevante no processo educativo, tendo em vista que suas funções, diagnóstica, formativa e somativa, desempenham papéis específicos e complementares na aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, fica evidente que cada função da avaliação deve ser realizada durante o ano letivo.

A avaliação é parte essencial no processo de ensino e aprendizagem, realizando papéis diversos e complementares. Entre os tipos de avaliação, as mais utilizadas são a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Elas possuem características específicas e propósitos que colaboram para a melhoria da educação. De acordo com Libâneo (2013, p. 223), “a avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir no ambiente educacional.”

A avaliação diagnóstica é aplicada, geralmente, no início do ano letivo, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas necessidades. Pode ser realizada por meios de diferentes instrumentos, como provas escritas ou orais, questionários, debates, testes, dentre outros.

O professor necessita ter ciência a respeito da aprendizagem por parte do estudante em relação àquilo que lhe fora ensinado e de forma como lhe fora ensinado, nem mais, nem menos que isso. Para tanto, o instrumento de coleta de dados necessita ser construído em compatibilidade com o ensinado em termos de conteúdos, de complexidade, de dificuldade e de metodologia utilizada no ensino. (LUCKESI, 2021, p. 377).

Vale salientar que a avaliação diagnóstica também deve ser realizada antes de iniciar um novo conteúdo em sala de aula. Segundo Luckesi (2010, p. 82), “para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica.”

A avaliação diagnóstica auxilia o professor a fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos.

A avaliação formativa acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é contínua e sistemática e é aplicada durante todo o processo de ensino e aprendizagem. É uma ferramenta de *feedback* para o aluno e o professor.

Na visão de Rodrigues *et al* (2023, p. 186), “a avaliação formativa se torna cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo”. A avaliação formativa tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a avaliação somativa avalia o conhecimento adquirido pelos alunos no final de um período de ensino. Geralmente esse tipo de avaliação resulta em notas ou conceitos que apresentam o desempenho do aluno em relação aos objetivos apresentados, avaliando os conhecimentos construídos pelos alunos ao final de um período de ensino.

De acordo com Ferreira (2009, p. 326), fica claro que “nas escolas brasileiras, comumente, são aplicadas 'provas' escritas, com a finalidade de avaliar o que o (a) aluno (a) aprendeu”. Dessa forma, a avaliação somativa é realizada ao término de um bimestre ou semestre letivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da pesquisa realizada, fica claro que é possível avaliar os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma contínua e cumulativa. Logo, ao iniciar o ano

letivo, o professor deverá realizar a avaliação diagnóstica para entender como se encontra o nível e aprendizagem de cada aluno.

Vale salientar que após a avaliação diagnóstica, o docente deve iniciar as atividades didático-pedagógicas, considerando os avanços e analisando em que alguns alunos ainda precisam melhorar.

Diante desse cenário, entende-se que ao longo do bimestre, semestre ou ano letivo, o professor precisa estar sempre avaliando o processo de aprendizagem dos discentes através da avaliação. Assim, ao iniciar um novo conteúdo, é necessário a realização da avaliação diagnóstica e dar continuidade ao longo do processo com as avaliações formativa e somativa.

É importante deixar claro que a avaliação da aprendizagem escolar é essencial e faz parte do processo educacional, haja vista que permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como orientar as práticas didático-pedagógicas do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

FERREIRA, Windyz Brazão. Avaliação na Educação Infantil. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Silvio José (Orgs.). **Trilhas do aprendente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p. 315-359.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Presente, Passado e futuro. 1. ed. São Paulo : Cortez, 2021.

NASCIMENTO, Ailson Freire do *et. al.* A avaliação da aprendizagem escolar como prática reflexiva. In: PESSOA, Elvira Bezerra *et. al.* (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: reflexões e experiência. João Pessoa: Fox, 2023. p. 111-120.

RODRIGUES, Alyson Mateus da Silva *et al.* Os desafios da educação, sondagens e avaliação da aprendizagem. In: PESSOA, Elvira Bezerra et al. (Orgs.).  
**Interdisciplinaridade:** reflexões e experiência. João Pessoa: Fox, 2023. p. 179-192.



## **CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS: CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

**Rosa Núbia de Vasconcelos Lins**

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Linguística, Especialista em Gestão Escolar, Graduada em Pedagogia, Professora da Educação da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

**Josias Ivo de Sousa**

Doutorando e Mestre em Ciências da Educação; Esp. em Linguística, em Gestão Escolar e em Ciências da Educação; Graduado em Letras. Professor da Rede Pública de Educação do Estado do RN; Professor Formador da ESFORPED - Escola de Formação de Profissionais da Educação, em Currais Novos-RN

### **RESUMO**

O artigo *A Educação na Formação de Cidadãos Críticos: Caminhos para uma Sociedade Democrática* analisa as relações entre educação, ética e cidadania crítica, discutindo o papel da escola na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir conscientemente na realidade social. Trata-se de um ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado em análise bibliográfica crítica, ancorado em contribuições clássicas e contemporâneas do campo educacional, como Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Sílvio Gallo, Martha Nussbaum, António Nóvoa e Gert Biesta. A partir da problematização das tensões entre práticas pedagógicas, políticas educacionais e formação humana, o estudo discute como a autonomia intelectual, a dialogicidade e princípios democráticos e humanizadores podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, do compromisso ético e da participação social. Argumenta-se que a educação, compreendida como prática social situada, constitui espaço estratégico para a construção de sociedades mais justas e democraticamente orientadas.

**Palavras-chave:** educação; cidadania crítica; ética; formação humana; autonomia; democracia.

### **1. Introdução**

Os múltiplos e complexos desafios que caracterizam a contemporaneidade do século XXI têm situado a educação no centro dos debates acerca do futuro da humanidade. Entre esses desafios, destacam-se o avanço de práticas autoritárias, a fragilização dos regimes democráticos, a disseminação da desinformação e o aprofundamento das desigualdades sociais. Tais fenômenos impactam diretamente as relações sociais, políticas e culturais, exigindo uma reflexão crítica e sistemática sobre a função social da educação como instrumento de formação humana e transformação social.

Nesse contexto, impõe-se a necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade em sua complexidade e de intervir de maneira ética, consciente e responsável. Essa exigência não se limita à adoção de um modelo pedagógico específico, mas decorre de uma demanda histórica, ética e política que se impõe às instituições educativas. Diante desse cenário, emerge a seguinte questão central: de que modo a educação pode contribuir para a formação de cidadãos críticos em contextos

marcados por tensões democráticas, desigualdades estruturais e disputas de sentidos no campo educacional?

Segundo Santos (2002), a educação assume papel estratégico na construção de uma cidadania ativa, sobretudo em contextos marcados pela exclusão social, pela desigualdade e pela fragilização dos direitos. Educar para a formação crítica implica possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de competências intelectuais, morais e sociais que lhes permitam questionar estruturas opressoras e participar de forma efetiva da vida pública.

Nessa direção, a formação de sujeitos críticos não pode ser compreendida como uma tarefa neutra ou meramente técnica, mas como um processo profundamente implicado nas disputas sociais, políticas e culturais que atravessam a escola e a sociedade. A educação, ao assumir esse compromisso, posiciona-se como prática social intencional, orientada pela problematização da realidade e pela construção de sentidos que possibilitem aos educandos reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de compreender as contradições do mundo social e de atuar criticamente sobre ele.

Nessa perspectiva, educar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo formativo amplo, voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade reflexiva e da consciência crítica dos educandos. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando, princípio que se contrapõe a práticas pedagógicas autoritárias, mecanicistas ou reprodutivistas. A educação crítica rejeita o adestramento intelectual e a imposição ideológica, valorizando uma prática pedagógica dialógica, emancipadora e humanizadora, na qual o sujeito é reconhecido como ser histórico e produtor de saberes.

Partindo dessas premissas, este artigo, de natureza teórica e fundamentado em análise bibliográfica crítica, tem como objetivo analisar e problematizar o papel da educação na formação de cidadãos críticos, reflexivos e socialmente comprometidos. Assume-se a escola como espaço estratégico para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência social e do pensamento crítico, elementos essenciais ao exercício da cidadania em sociedades democráticas.

A partir desse recorte, o texto organiza-se em torno da discussão das relações entre educação, ética e cidadania crítica, aprofundando os fundamentos teóricos que sustentam

a formação humana orientada pela autonomia, pelo diálogo e pela responsabilidade social, dialogando com contribuições clássicas e contemporâneas do campo educacional.

## **2. Educação, Ética e Cidadania Crítica**

A construção da cidadania crítica envolve dimensões que extrapolam a simples adaptação às normas legais e institucionais, situando-se no campo das disputas éticas, políticas e culturais que atravessam a vida social. Conforme Nussbaum (2010), esse processo requer o desenvolvimento de uma consciência histórica sólida, habilidades argumentativas e um compromisso efetivo com o bem comum, elementos que possibilitam aos sujeitos compreenderem a complexidade das relações sociais e posicionarem-se diante das tensões democráticas contemporâneas.

Nessa perspectiva, a cidadania não pode ser compreendida apenas como status jurídico ou conjunto de direitos formalmente garantidos, mas como prática social construída historicamente, marcada por contradições e processos de exclusão. A formação cidadã implica o desenvolvimento de capacidades críticas que permitam aos sujeitos reconhecerem desigualdades estruturais e participarem ativamente da vida pública, não apenas como destinatários de políticas sociais, mas como agentes capazes de problematizar e ressignificar as dinâmicas sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, Morin (2000) destaca a necessidade de uma educação orientada para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo, superando a fragmentação do conhecimento promovida pela compartimentalização disciplinar. A integração dos saberes favorece uma visão ampliada da realidade e contribui para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, articulando dimensões cognitivas, éticas e sociais.

Ao reconhecer a complexidade como princípio formativo, a educação passa a valorizar a articulação entre diferentes áreas do saber, rompendo com abordagens reducionistas que limitam a compreensão dos fenômenos sociais. Tal perspectiva amplia as possibilidades de leitura crítica do mundo e fortalece a formação ética ao evidenciar a interdependência entre indivíduo, sociedade e cultura, deslocando a aprendizagem de um modelo meramente instrumental para um horizonte formativo mais amplo.

A formação crítica, nesse contexto, não se restringe às disciplinas das Ciências Humanas nem à transmissão de conteúdos curriculares. Ela se constitui no entrelaçamento

das práticas pedagógicas, das relações interpessoais, do currículo e do cotidiano escolar. A escola configura-se, assim, como espaço de mediação simbólica e social, no qual a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva tornam-se dimensões centrais para a construção do conhecimento e da cidadania.

O cotidiano escolar assume papel estratégico na formação ética e cidadã, uma vez que é nele que se materializam valores, normas, conflitos e relações de poder. A organização das práticas pedagógicas, das avaliações e das interações institucionais comunica concepções de cidadania, democracia e justiça social, revelando que a formação crítica não se limita ao discurso curricular, mas se concretiza nas experiências vividas pelos sujeitos no espaço escolar.

Dessa forma, compreender a educação a partir da articulação entre ética e cidadania crítica implica reconhecer os limites de abordagens centradas exclusivamente em resultados quantitativos ou em lógicas avaliativas restritas. Mais do que afirmar um papel normativo da escola, trata-se de problematizar as condições institucionais e pedagógicas que possibilitam a construção de sujeitos críticos, evidenciando que a formação cidadã emerge das relações concretas estabelecidas no cotidiano educativo e das escolhas formativas que orientam o trabalho pedagógico.

## **2.1 A Prática Pedagógica na Formação do Pensamento Crítico**

Fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire, a educação é compreendida como uma prática política, atravessada por relações de poder, valores e intencionalidades que configuram o ato educativo como experiência histórica e socialmente situada. Nessa perspectiva, o educador, ao assumir uma postura dialógica e problematizadora, contribui para que a escola se constitua como espaço de reflexão crítica sobre a realidade social, histórica e cultural dos sujeitos, deslocando o ensino de uma lógica transmissiva para um horizonte formativo orientado pela autonomia e pela consciência crítica (Freire, 1996).

Tal compreensão rompe com a ideia de neutralidade pedagógica e evidencia que o processo educativo se constrói no interior de disputas simbólicas e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Ensinar implica, portanto, assumir responsabilidade ética e política diante da formação dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, produtores de saberes e participantes ativos na construção do conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se das discussões contemporâneas sobre a profissão docente que

compreendem a escola como espaço coletivo de reflexão pedagógica e produção de saberes profissionais, reforçando a centralidade do professor na construção de práticas educativas críticas e contextualizadas (Nóvoa, 2019).

Nesse contexto, a prática pedagógica deixa de se limitar à transmissão mecânica de conteúdos e passa a envolver a construção coletiva de significados por meio do diálogo e da participação ativa dos estudantes. O professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, não apenas organizando conteúdos, mas criando condições para que a reflexão crítica e a produção de sentidos emergentes das experiências sociais dos educandos se tornem parte constitutiva da aprendizagem.

A mediação pedagógica exige práticas que valorizem a escuta, o questionamento e a problematização da realidade, possibilitando aos estudantes estabelecer relações entre o conhecimento escolar e suas vivências sociais. Essa articulação favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ao deslocar o foco do acúmulo de informações para a construção de compreensões mais complexas sobre o mundo social.

A adoção de metodologias participativas e integradoras, como debates, estudos éticos, práticas interdisciplinares e a contextualização curricular, evidencia que a formação crítica não se restringe a estratégias didáticas isoladas, mas envolve uma reorganização mais ampla das relações pedagógicas. Nesse sentido, mais do que prescrever modelos metodológicos, a pedagogia crítica aponta para a necessidade de compreender o ensino como prática reflexiva e situada, cuja potência formativa emerge das interações estabelecidas entre educadores, estudantes e contextos socioculturais.

## **2.2 Desafios e Caminhos Possíveis**

Apesar do reconhecimento acadêmico da importância do pensamento crítico, as práticas educativas permanecem, em muitos contextos, atravessadas por modelos tecnicistas e avaliativos que privilegiam indicadores quantitativos de desempenho. Tal orientação tende a deslocar o foco do processo formativo para resultados mensuráveis, produzindo tensões entre as demandas institucionais por eficiência e a construção de uma educação comprometida com dimensões éticas, humanas e reflexivas.

Essa lógica avaliativa, ao enfatizar métricas de desempenho em detrimento da complexidade dos processos educativos, pode contribuir para o esvaziamento do sentido

pedagógico da escola, reduzindo o ensino a práticas instrumentais e limitando o espaço da problematização crítica.

Nesse debate, estudos contemporâneos têm chamado atenção para os riscos de uma educação orientada exclusivamente por indicadores de desempenho, que tende a reduzir a experiência formativa a resultados mensuráveis e a enfraquecer sua dimensão democrática e ética (Biesta, 2013). Contudo, mais do que uma oposição simples entre avaliação e formação, trata-se de compreender como determinadas configurações avaliativas reorientam prioridades curriculares e redefinem o papel do professor e do estudante no cotidiano escolar.

No contexto brasileiro, debates recentes sobre políticas educacionais evidenciam disputas em torno do lugar das humanidades na formação escolar. Processos de reorganização curricular, restrições orçamentárias e mudanças nas prioridades educacionais têm impactado áreas como Filosofia e Sociologia, tradicionalmente associadas à reflexão ética e política. Conforme Gallo (2004), tais campos desempenham papel relevante na formação cidadã ao favorecer a análise crítica da realidade e o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Diante dessas tensões, a discussão sobre desafios e caminhos possíveis não se limita à defesa normativa de determinados modelos pedagógicos, mas implica analisar as condições institucionais que moldam as práticas educativas. A formação de sujeitos críticos emerge da articulação entre políticas educacionais, organização curricular e escolhas pedagógicas concretas, evidenciando que a construção de uma educação democrática envolve processos contínuos de negociação, resistência e reinvenção das práticas escolares.

### **3. Considerações Finais**

Pensar a educação sob a perspectiva da formação de cidadãos críticos implica reconhecer que a construção da autonomia intelectual e do compromisso ético não se configura como tarefa neutra, mas como processo historicamente situado, atravessado por disputas políticas, culturais e pedagógicas. Ao longo deste artigo, buscou-se analisar como a articulação entre educação, ética e cidadania crítica contribui para compreender a escola como espaço de mediação entre sujeito e sociedade, evidenciando o papel

formativo das práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo, pela problematização e pela reflexão crítica.

A discussão desenvolvida permitiu compreender que a formação cidadã ultrapassa a dimensão normativa dos direitos formais, exigindo processos educativos que integrem dimensões cognitivas, éticas, políticas e culturais. Nesse sentido, a escola emerge como instância estratégica de formação humana integral, na qual a construção do pensamento crítico se relaciona diretamente com as experiências vividas no cotidiano escolar, com a organização curricular e com as escolhas pedagógicas que orientam o trabalho docente.

As análises realizadas indicam que os desafios contemporâneos da educação, especialmente aqueles relacionados às lógicas avaliativas e às transformações das políticas educacionais, produzem tensões que reconfiguram o lugar da formação crítica na escola. Longe de oferecer respostas definitivas, o debate proposto evidencia a necessidade de compreender a educação como prática social em permanente construção, na qual a resistência a práticas excludentes e reducionistas se materializa nas relações pedagógicas concretas e nas formas de organização do trabalho educativo.

Nessa perspectiva, retoma-se a compreensão freireana de que a educação não transforma diretamente o mundo, mas participa da formação de sujeitos capazes de agir sobre a realidade histórica. A resistência mencionada não se limita ao plano discursivo, mas se expressa nas escolhas curriculares, na mediação pedagógica e nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, revelando que a formação crítica emerge do entrelaçamento entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Assim, ao discutir os caminhos possíveis para a formação de cidadãos críticos em contextos marcados por desigualdades e tensões democráticas, este ensaio teórico reafirma a educação como direito social e como espaço privilegiado de construção de sentidos coletivos. Mais do que prescrever modelos pedagógicos, o artigo aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre as condições institucionais e culturais que sustentam uma educação comprometida com a justiça social, a participação democrática e a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade em que vivem.

## **Referências**

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração: ética, política e democracia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

GALLO, Sílvio. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia.** Campinas: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Professores e educação: formação, profissão e ação pública.** Lisboa: Educa, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

## **CAPÍTULO 4- INCLUSÃO DIGITAL E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**Maria da Conceição Vicente**

Mestranda do curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical, Licenciada em pedagogia (UFRN); História (UEPB); Especialista em Geo/História (UNP). E-mail: mdacv2006@gmail.com

### **RESUMO**

O presente trabalho propõe uma análise reflexiva do artigo "Inclusão Digital e Acessibilidade: desafios da educação contemporânea", de Pletsch, Oliveira e Colacique (2020). A obra em questão discute a interseção entre inclusão digital e acessibilidade educacional, enfatizando a diversidade do alunado frente às premissas da educação inclusiva. O estudo examina as potencialidades dos artefatos tecnológicos, das tecnologias assistivas e da cultura digital em rede, além de apresentar dados sobre o uso de redes sociais (Facebook) e aplicativos de mensagens (WhatsApp) como ferramentas de planejamento e mediação pedagógica. A análise destaca a urgência desses temas no cenário pós-pandemia, o qual evidenciou abismos sociais e privou milhões de estudantes do acesso formal ao ensino. Conclui-se que o enfrentamento das desigualdades sociais é imperativo para viabilizar estratégias de educação remota e online que garantam, efetivamente, o direito universal à educação.

**Palavras-chave:** Inclusão Digital; Acessibilidade; Educação Inclusiva.

### **ABSTRACT**

This paper analyzes the article "Digital Inclusion and Accessibility: challenges of contemporary education," by Pletsch, Oliveira, and Colacique (2020). The study discusses the intersection between digital inclusion and educational accessibility, emphasizing student diversity within the framework of inclusive education. It examines the potential of technological artifacts, assistive technologies, and networked digital culture, while presenting research data on the use of social media and messaging apps such as Facebook and WhatsApp by teachers for pedagogical planning. Furthermore, the analysis addresses the urgency of these themes in the context of the coronavirus pandemic, which exposed social inequalities and hindered access to education. Considering these disparities is essential to developing remote and online education strategies that uphold the fundamental right to learning.

**Keywords:** Digital Inclusion; Accessibility; Inclusive Education.

### **Introdução**

O cenário educacional contemporâneo atravessa uma fase de transição profunda, impulsionada pela onipresença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). No entanto, a integração dessas ferramentas no cotidiano escolar não se resume à mera disponibilização de dispositivos; ela evoca debates complexos sobre a inclusão digital e a acessibilidade. O presente trabalho dedica-se a analisar criticamente o artigo "Inclusão Digital e Acessibilidade: desafios da educação contemporânea", de autoria de Márcia Denise Pletsch, Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira e Rachel Capucho Colacique (2020), que oferece uma lente

analítica essencial sobre como a cultura digital reconfigura as práticas pedagógicas e o atendimento à diversidade.

A educação inclusiva, enquanto paradigma ético e político, pressupõe que o ambiente escolar deve ser capaz de acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Nesse sentido, as autoras Pletsch, Oliveira e Colacique exploram como os artefatos tecnológicos e as tecnologias assistivas deixaram de ser recursos periféricos para se tornarem pilares da democratização do saber. A cultura digital em rede, ao permitir novas formas de interação e produção de conhecimento, abre caminhos para que o planejamento docente incorpore ferramentas antes consideradas informais, como o WhatsApp e o Facebook, transmutando-as em espaços de diálogo e mediação pedagógica.

Contudo, a reflexão proposta ganha uma camada de urgência dramática ao considerar o contexto da pandemia de COVID-19. O fechamento físico das instituições de ensino não apenas isolou estudantes, mas escancarou as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade brasileira. A transição forçada para o ensino remoto evidenciou que o direito à educação está intrinsecamente ligado ao direito de acesso digital. Sem uma política pública que contemple a acessibilidade técnica e pedagógica, a tecnologia pode atuar como um vetor de exclusão em vez de emancipação.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender as estratégias de educação online e remota não como medidas paliativas temporárias, mas como elementos constituintes de uma nova ecologia educativa. Ao analisar a obra mencionada, busca-se investigar como o desenho universal e a cultura em rede podem convergir para garantir que o acesso à informação se transforme em efetiva inclusão social e educacional, respeitando a singularidade de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

## **Desenvolvimento**

### **1. A Reconfiguração das Práticas Pedagógicas na Era Digital**

O setor educativo contemporâneo atravessa uma metamorfose estrutural, impulsionada pela onipresença e pelo avanço acelerado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Segundo a análise das autoras, a fluidez do cenário tecnológico impõe a educadores e educandos uma necessidade de adaptação contínua, transcendendo a mera alfabetização funcional para alcançar uma proficiência em abstração e manipulação de ferramentas simbólicas. Nesse contexto, a imersão na cultura digital não é apenas uma escolha metodológica, mas um requisito para a navegação em um mundo onde o conhecimento é mediado por interfaces tecnológicas cada vez mais complexas.

A investigação sobre a dinâmica do espaço-tempo na educação de base tecnológica revela uma ruptura com as concepções convencionais de cronologia e geografia. O "tempo online" opera sob uma lógica de instantaneidade que dilui fronteiras físicas, culminando na construção de um "espaço-tempo mundial". Esta compressão espaço-temporal, como destacam Pletsch, Oliveira e Colacique (2020), impacta severamente os processos culturais e educacionais, gerando um campo fértil de oportunidades para a democratização da informação, ao mesmo tempo que impõe desafios éticos e didáticos sobre como gerir a atenção e a interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

### **2. Redes Sociais e Mediação Pedagógica: Do Entretenimento ao Engajamento**

Um dos pontos centrais da obra analisada é o deslocamento das redes sociais e aplicativos de mensagens, como Facebook e WhatsApp, de esferas puramente recreativas para o cerne da estratégia pedagógica. As autoras enfatizam que tais ferramentas têm sido ressignificadas por docentes como canais dinâmicos de organização, deliberação e colaboração. A eficácia desses recursos reside na sua capacidade de promover um engajamento horizontal entre alunos e professores, superando barreiras geográficas e temporais que o modelo de ensino tradicional, muitas vezes rígido, não consegue transpor.

Do ponto de vista empírico, a utilização dessas plataformas demonstra que a adaptabilidade docente é um fator determinante para o sucesso da educação em rede. Ao

transformar o WhatsApp, por exemplo, em um ambiente de discussão pedagógica, o educador rompe com a hierarquia clássica da sala de aula e estabelece um fluxo de comunicação síncrona e assíncrona que favorece a construção coletiva do conhecimento, validando a cultura digital como um espaço legítimo de aprendizagem.

### **3. Pandemia, Desigualdade e o Imperativo da Acessibilidade**

A crise sanitária provocada pela COVID-19 atuou como um catalisador das disparidades educativas preexistentes, conferindo ao artigo uma relevância sociopolítica imediata. A privação do acesso físico às instituições de ensino evidenciou que a exclusão digital é, fundamentalmente, uma forma de exclusão social. O estudo ressalta que o impacto da pandemia não foi uniforme; embora milhões tenham sido afastados das salas de aula, a precariedade de infraestrutura e a falta de recursos assistivos tornaram o isolamento ainda mais severo para grupos vulneráveis.

As medidas emergenciais adotadas durante este período demonstraram que, sem políticas públicas que considerem o estrato socioeconômico e a acessibilidade, o direito à educação torna-se um privilégio de poucos. Portanto, a elaboração de estratégias para o ensino remoto ou híbrido deve, necessariamente, ser precedida por uma análise profunda das desigualdades sociais. A justiça educacional na contemporaneidade depende da criação de mecanismos que garantam não apenas a conectividade, mas a acessibilidade universal, assegurando que as ferramentas tecnológicas sirvam como pontes para a inclusão, e não como novos muros de segregação.

### **4. Alternativas Metodológicas e o Papel da Tecnologia Assistiva**

Como resposta às barreiras impostas pela exclusão física e digital, consolidaram-se modalidades distintas de ensino: o remoto, o a distância (EaD) e o online. Embora frequentemente utilizados como sinônimos no senso comum, o artigo analisado diferencia essas abordagens como estratégias de mitigação que, longe de serem passageiras, estabeleceram-se como componentes permanentes da arquitetura educacional contemporânea. No cerne dessa transição, a Tecnologia Assistiva (TA) emerge não apenas como um suporte técnico, mas como um direito fundamental para estudantes com deficiência. A TA atua como um catalisador da acessibilidade, permitindo que a

participação plena e a interação social ocorram em condições de equidade, rompendo com o isolamento que historicamente marcou a trajetória desses discentes.

A integração desses recursos no processo educativo, conforme sugerido pelas autoras, exige um planejamento que transcenda a instrumentalização. Trata-se de garantir que o desenho universal da aprendizagem seja aplicado para envolver a totalidade dos alunos, eliminando barreiras comunicacionais e sensoriais. A tecnologia, portanto, é apresentada como uma interface de conexão humana que, se bem articulada, possibilita que a diversidade em sala de aula seja celebrada como uma potência informativa, e não como um obstáculo.

## **5. A Inevitabilidade Digital e a Ética da Responsabilidade**

O desenvolvimento tecnológico, conforme depreende-se da análise, não deve ser encarado como uma tendência efêmera, mas como uma necessidade imprescindível e inevitável. O ecossistema digital fomenta a integração social e educacional ao mesmo tempo em que demanda o desenvolvimento de competências colaborativas específicas. Contudo, é fundamental ressaltar que a educação não se submete à tecnologia como uma "expressão estática" ou puramente técnica. Pletsch, Oliveira e Colacique (2020) advertem que as dimensões pedagógicas e tecnológicas são, na verdade, indissociáveis e co-dependentes.

Nesse horizonte, os autores reconhecem a complexidade das implicações éticas e sociais que acompanham o uso intensivo das redes. Em vez de uma aceitação passiva ou de um tecnicismo acrítico, a obra propõe uma abordagem ponderada e dialética. Isso implica em reconhecer as potencialidades das ferramentas digitais sem ignorar seus riscos inerentes, como a vigilância e a mercantilização de dados. Conclui-se que o papel do educador é exercer uma mediação crítica, transformando a presença tecnológica em um instrumento de emancipação que respeite os limites éticos e promova a cidadania digital no contexto de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **Considerações Finais**

A análise crítica do pensamento de Pletsch, Oliveira e Colacique (2020) permite reiterar que a inclusão digital e a acessibilidade não são meros complementos da educação

contemporânea, mas sim pilares indissociáveis do direito fundamental ao aprender. Ao longo desta reflexão, evidenciou-se que a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar exige uma transição paradigmática: a superação da visão tecnicista em favor de uma pedagogia da inclusão que reconheça a diversidade como valor central.

É imperativo reconhecer que a pandemia de COVID-19, embora tenha se configurado como um período de crise global e pesar, atuou como um potente catalisador sociológico. Ela não apenas expôs as feridas abertas das desigualdades educacionais, mas intensificou abismos já existentes, retirando a invisibilidade de milhões de estudantes segregados pela falta de conectividade e de recursos assistivos. Este marco histórico serviu para destacar a urgência de políticas públicas de Estado e não apenas de governo que garantam o acolhimento equitativo e o acesso universal às infraestruturas tecnológicas, assegurando que o digital não se torne um novo mecanismo de exclusão social.

Embora a tecnologia desempenhe um papel vital na modernização dos sistemas de ensino, a sua eficácia como ferramenta de democratização depende de um "remédio" estrutural: o combate às disparidades socioeconômicas. Garantir que estudantes de diferentes origens e contextos possam usufruir das inovações digitais requer um olhar atento às subjetividades e às limitações materiais. Além da dimensão técnica da acessibilidade, a cultura digital em rede, quando mediada por uma ética da responsabilidade, possui o potencial de fomentar uma inclusão social profunda. Através da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de competências críticas, é possível preparar o cidadão para os desafios de um século XXI que exige fluidez, autonomia e participação ativa.

No que tange aos estudantes com necessidades específicas, a tecnologia assistiva reafirma-se como o instrumento primordial de autonomia. A capacidade de assegurar que esses discentes estejam plenamente integrados ao ecossistema digital é o que define o sucesso de uma educação que se pretenda verdadeiramente inclusiva. Não se trata apenas de disponibilizar o artefato, mas de garantir a participação plena na construção do conhecimento. Por fim, conclui-se que o futuro da educação depende da sensibilidade das políticas educacionais em considerar as realidades multifacetadas do alunado, promovendo a equidade no acesso e transformando o potencial tecnológico em uma realidade emancipatória para todos.

## Referências

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; COLACIQUE, Rachel Capucho. Inclusão Digital e Acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 166-184, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/54316>. Acesso em: 12 mar. 2026.



## CAPÍTULO 5- PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE DISCENTES COM SINDROME DE DOWN

**Jaqueline Silvino da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2019). Possui especialização em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE (2020) e em Língua Brasileira de Sinais – Libras (2021), ambas pela Faculdade Sucesso. É mestranda em Ciências da Educação. E-mail: [jaquelinesilvino80@gmail.com](mailto:jaquelinesilvino80@gmail.com).

### RESUMO

O presente trabalho científico, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde pesquisou o papel da inclusão dos discentes com síndrome de Down. O objetivo de se trabalhar a inclusão da criança com Down é fazer com que essa criança se sinta incluída na sociedade por inteiro em busca de novos conhecimentos que vêm surgindo diariamente. Onde se teve como principais teóricos FREIRE (1996), CARVALHO (2013), além de documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Base - LDB (1996), Base Comum Curricular (BNCC), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), e muitos outros. Como resultado evidencia-se o quanto se faz necessário abordar esse tema em pleno século XXI, em meio a tantas mudanças na nossa sociedade. A inclusão precisa acontecer, tendo em vista que um dos meios de entrada para isso é a escola e a educação. Logo, é na instituição escolar que precisa acontecer de verdade a inclusão e o professor tem um papel de suma importância, ele vem a ser um mediador e incentivador para a construção dessa inclusão em seu meio educativo.

**Palavras-chave:** Instituição Escolar; Inclusão; Síndrome de Down.

### ABSTRACT

The present scientific work was developed through a bibliographic research, where the paper research of the inclusion of students with Down syndrome was researched. The objective of working with the inclusion of the child with Down is to make this child feel included in society as a whole in search of new knowledge that is emerging daily. Where the main theorists were FREIRE (1996), CARVALHO (2013), as well as guiding documents such as the Law of Guidelines and Basis - LDB (1996), Common Curricular Basis (BNCC), Statute of Persons with Disabilities (2015), and many others. As a result, it is evident how much it is necessary to address this issue in the middle of the 21st century, amid so many changes in our society. Inclusion needs to happen, considering that one of the means of entry for this is school and education. Therefore, it is in the school institution that inclusion really needs to happen and the teacher has an extremely important role, he becomes a mediator and encourager for the construction of this inclusion in his educational environment.

**Keywords:** School Institution; Inclusion; Down's syndrome.

### INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é uma alteração genética que acontece pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também é conhecida como trissomia 21. As pessoas que nascem com esse tipo de alteração têm afetado o seu desenvolvimento, o que designa algumas características específicas de alterações Cognitivas e físicas. A criança com síndrome de Down precisa ter um acompanhamento clínico e, especialmente, o entrosamento da família com o meio

escolar, no qual é fundamental para um melhor desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dele como aluno.

Diante das pesquisas bibliográficas realizadas, entende-se a inclusão de crianças com DOWN é necessária, e diante disso surge o seguinte questionamento. As instituições educacionais estão preparadas com profissionais qualificados para receber esse público? Acredita-se que para isso acontecer é necessário um olhar diferenciado da equipe docente, pedagógica e administrativa. O que realmente precisa é pôr-se em prática o regido em lei, na Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente, Estatuto do Deficiente e na LDB.

O objetivo de se trabalhar a inclusão da criança com Down é fazer com que essa criança se sinta incluída na sociedade por inteira, em busca de novos conhecimentos que vêm surgindo diariamente. Nesse contexto, é através desse trabalho acadêmico que é possível levar mais conhecimentos para a sociedade no geral, pois o mesmo trata-se de um tema muito relevante para nossa vida cotidiana e profissional. É possível destacar o sistema de inclusão social como um grande paradigma do sistema atual de educação, pelo momento de transformações políticas, culturais, filosóficas e sociais. O sistema educacional deveria ser o alicerce para favorecer um sistema de aprendizagem inclusiva para os estudantes com SD

O Âmbito educacional vem a ser uma das bases maiores que se tem para a inclusão social, das pessoas com (SD) mas para isso e preciso um trabalho em equipe, de todo o corpo docente da instituição, a mesma precisa está em constante transformação, a qualificação dos profissionais para atender essas crianças precisarem bem diversificadas das outras, o professor precisar fazer com que o seu aluno se sinta incluído no meio social, mas para isso ele tem que buscar sempre sua formação continuada

De acordo com a lei de diretriz e bases da educação nacional-LDB número 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações, específicas que atendam às necessidades desses educandos (BRASIL, 1996). Essa inclusão se faz necessária desde sempre, na história da sociedade, e se faz necessário para nossa formação acadêmica e social se aborda esse tema, que cresce constantemente em nossa sociedade.

## **1. O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE DISCENTES COM SÍNDROME DOWN**

É de conhecimento prévio de todos, que as pessoas principalmente as crianças, com síndrome de Down requer um tratamento mais especial. A maior questão é entender como na verdade, deve ser esse tratamento. O Brasil apresenta leis subsidiadas pela constituição Federal

(BRASIL, 1988), que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, dando destaque à rede regular de ensino.

No entanto, presume-se que a lei não é suficiente se não efetiva e nem dar obrigatoriedade através do estado de cumprimento de seu papel em incluir uma educação própria e eficaz. Precisa-se mostra o papel fundamental que a escola representa na inclusão das crianças com Down, o quanto o trabalho realizado com a participação da família pode fazer uma diferença nos resultados finais.

### **1.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

No contexto escolar, as perspectivas estão alusivas na prática inclusiva em sala de aula, que se evidencia no cotidiano, sendo que a maior responsabilidade está para os profissionais da educação em firmar o compromisso da sua efetivação. Desenvolver a inclusão das crianças com (Down) no âmbito educacional é um dos maiores desafios na nossa sociedade hoje, em meios a tantas mudanças no processo de educação no país.

Porém cabe ao professor incentiva os seus alunos a não desistir da sua própria inclusão. Segundo Freire (1996, p. 27) “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”. O professor é desafiado continuamente a responder as novas e crescentes expectativas projetadas sobre Ele, bem mais depois da implantação do modelo de inclusão. Supõe-se assim, que a peça principal para o processo da educação inclusiva é o alicerce é a escola.

De acordo com a análise de Carvalho (2003) para uma verdadeira educação inclusiva é necessário muito mais que um processo sintético, é preciso encontrar profissionais com “talento artístico” para se adequar as singularidades do dia a dia em sala de aula e assim promover uma prática reflexiva a cada aula. De tal forma, cada aula dada seria também um aprendizado ao professor, em sua eterna adequação e busca pela melhoria do ensino. A presença de criança com deficiência em sala aula e no cotidiano pode provocar, em seus professores, mudança metodológicas e organizativas, criando um ambiente de aprendizagem mais rico para todos.

Considerando o trabalho pedagógico na inclusão de crianças com deficiência, “[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes” (CARVALHO, 2003, p. 59). Todavia, na maioria das vezes, estes profissionais não estão preparados para tal desafio. Nesse contexto, entende-se que a inclusão requer um processo adaptativo de reflexão e preparo do ambiente escolar.

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, prioridades de recebimento, manutenção de equipamento e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem) os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (CARVALHO, 2003, p. 61).

A partir disso, pode-se entender que sem esses fatores mencionados pela autora, torna-se ineficaz o ensino para garantir a permanência do aluno com necessidades especiais na escola. Nesse sentido, é possível observar que os entraves do processo de educação inclusiva são alarmantes, mas é necessário oferecer educação de qualidade favorecendo o processo de aprendizagem para os discentes.

Como aponta (MILLS, Apud SCHWARTZMAN, 2003 p. 232).

Para compreender o aluno com Síndrome de Down e desenvolver uma ação pedagógica que promova a sua inclusão escolar, antes de tudo é preciso considerar as características específicas desta criança. O desenvolvimento motor das crianças com SD apresenta um atraso significativo que, segundo o autor, vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é por meio da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo, assim seu comportamento exploratório pode apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, sendo impulsivos e desorganizados, dificultando um conhecimento consistente do ambiente e durando menos tempo.

Para lidar com esses alunos de necessidades especiais, é preciso entender como funciona o desenvolvimento físico e psicológico deles. O desenvolvimento cognitivo das crianças com Down é bastante diferenciado, destacando-se principalmente por possuir reações mais lentas que o normal e assim tornando mais tardias as aquisições de habilidades. Elementos como a fala, a atenção e memória têm déficits consideráveis que merecem atenção, e que precisam ser supridos num meio inclusivo.

## **1.2 O PAPEL DO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Schwartzman (2003, p. 25), destaca que “o docente precisa saber quais as limitações que as pessoas com SD tem. Pois quando o docente sabe a limitação de seu aluno fica melhor de trabalha com eles, pois vai observar onde eles têm mais dificuldades e facilidades de aprendizagem.”

Entender as necessidades dos alunos é a melhor forma de lidar com eles. Pelo o que se pode notar, a ideia inclusiva está muito além da realidade e é isso que precisa ser mudado. Segundo Carvalho (2003, p.61), não bastam apenas intenções, e sim dar um novo significado as teorias, práticas e atitudes que o movimento inclusivo pretende realizar. O processo de inclusão compreende não somente uma mudança estrutural, mas também conceitual dos profissionais envolvidos no processo. Para Mantoan (2006) a inclusão é incompatível com a integração, já que a inclusão questiona as políticas públicas e prevê a inserção do aluno de forma radical e completa, visto que a inclusão implica verdadeiras mudanças de paradigmas e das perspectivas educacionais. Por isso a inclusão em sua prática é diferente da integração, sendo que seu foco não está só nos alunos especiais, mas em toda a comunidade.

A Declaração de Salamanca afirma e proclama:

Cada criança tem o direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo qualidade de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p.8 - 9).

Muitas barreiras precisam ser vencidas para que as pessoas com necessidades especiais possam de fato participar da sociedade. Porquanto, vai muito além do que é material. Muitas barreiras estão nas atitudes e na falta de comunicação.

Logo, é necessário compreender que pessoas com algum tipo de deficiência, possuem sentimentos, e precisam se expressar e se comunicar, tendo em vista que são capazes de desenvolver suas habilidades e potencialidades. Fala em inclusão é mencionar novos paradigmas a seres enfrentados, a inclusão mesmo já existente há algumas décadas, onde já está por lei na constituição federal de 1988, que apresta direitos que devem se estender a todos as pessoas, sem exceção.

Porém só através da lei de número 13.146 de 06 de junho de 2015, institui a lei brasileiras de inclusão da pessoa com deficiência, desde desse momento vem sendo grandes obstáculos para

essa inclusão acontecer de forma ampla que inclua todos cidadãos deficientes na sociedade contemporânea e cheios de preconceitos.

Uma das partes de entrada para essa inclusão aconteça e a instituição educacional ela é uma das principais bases, ela é composta por um sistema amplo que trabalha a família é corpo docente, desde dos primeiros anos da criança, a mesma vem auxiliar no desenvolvimento dos educandos, fazendo com que eles se tornem cada vez mais independente para vida cotidiana, fazendo com que ele se integre por inteiro na sociedade.

Ressalta Mantoan (2003. p 12) ” a inclusão, portanto implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retratando”. Ou seja, a inclusão significar verdadeira mudança na sociedade é a quebra de grandes paradigmas já existente, os maiores desafios da inclusão vêm a ser da instituição educacional de acordo com a análise de Mittle (2000) os professores de ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com a diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Assim entende que professores da sala regular sentem dificuldades de trabalhar com o aluno deficiente, por isso se faz necessário a formação continuada para todos os professores. Uma educação inclusiva é aquela que oportuniza a todos seguindo a sua capacidade.

Querer a igualdade na aprendizagem acredito ser permanência de visão que temos da nossa realidade, para possamos incluir essas crianças com deficiência. “Dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). Assim garantindo a Educação para todos independente de sexo, cor, religião, raça e etc. através da inclusão buscar conscientizar a sociedade como um todo, mediante a tantos desafios que encontra no caminho.

[...] Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...]. (Freire, 1987, p. 58).

Nesse contexto, fica evidente a preocupação com o desenvolvimento dessas crianças com deficiência, visto que traduz um problema de ordem social e político, a ignorância muitas vezes vem da própria familiar. Então, no fervor dessas reflexões em prol dessas crianças especiais.

O aluno com deficiência constitui uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999, p. 16).

O importante é que esse educando, não encontre nem uma barreira para que ele possa ingressar na sala regular de ensino; que ele seja acolhido como qualquer outro aluno, dessa forma ele se sentirá “incluso” mediante as outras crianças ditas normais.

## **2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Um dos maiores desafios na inclusão das crianças com Down é conseguir uma acessibilidade adequada. Acessibilidade do educando na escola é um direito adquirido dele, o âmbito educacional precisa ser acessível para esse público alvo por inteiro.

Mas na realidade muitas vezes é diferente, nem toda escola existe essa acessibilidade e esses obstáculos vão muito, mas além do âmbito educacional, nas ruas, estabelecimentos públicos e privados, transporte, onde só aumenta os desafios dos mesmos

De acordo com o Artigo 53 da Lei 13.146/2015 "acessibilidade é direito que garante a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seu direito de cidadania e de participação social". Fica evidente que temos boas leis ao lado do cidadão com deficiência, porém o que acontece que nem sempre as pessoas trabalham para isso acontecer, as autoridades maiores precisam autorizar financeiramente, essa participação e de suma importância para acessibilidade acontecer na sociedade.

### **2.1 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO O DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM (DOWN)**

Destaca-se que o processo de inclusão social dessas crianças com (DOWN), na instituição educacional, e um desafio constante, cabe os docentes busca a melhor forma para se adaptar-se ao aluno com deficiência, não é o aluno que se adapta a escola, mas sim a escola ao aluno, uma das maiores estratégias utilizadas pelos professores, é a formação continuada dos mesmos.

Evidencia-se que a formação continuada de professores da sala do Atendimento Educacional especializado (AEE), venha ser algo novo em nossa sociedade, pois traz consigo a inclusão social vista hoje como grandes obstáculos que precisam ser ultrapassados.

Essa inclusão precisa acontecer verdadeiramente na sociedade, precisamos torná-la mais justa e igualitária, pois viemos de uma antiguidade injusta e preconceituosa, que oprimiam os que eram deficientes, opressão essa que Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) distinguia essa opressão, que faz com que o opressor reflita em relação a inclusão.

[...] O oprimido, libertando-se liberta o opressor, a não haver, como antes sublinhei, declarando que a luta de classe e o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, o papel da conscientização que na pedagogia do oprimido, superar em termos de criticidade, atribuindo em educação como prática de liberdade (FREIRE, 1992, p.90).

Nesse contexto, a sociedade opressora precisa refletir sobre os novos tempos de hoje, precisamos que a mesma veja a educação inclusiva como uma ferramenta de auxiliar os deficientes de forma que eles se sintam inseridos na nossa sociedade como um todo.

Hoje para que essa inserção das pessoas com deficiência na sociedade aconteça podemos nos assegurar em documentos e leis que garante os direitos dos deficientes, conforme a Lei Brasileira da Inclusão de pessoas com deficiência, Lei número 15.146 de 6 de julho de 2005, Art. “1º destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Nesse sentido percebemos o quanto estamos evoluindo para que o desenvolvimento dessa educação inclusiva aconteça de forma mais simples, toda pessoa com deficiência tem seus direitos garantidos pela lei, assim abre-se um leque de possibilidades do deficiente como uma pessoa capaz de somar em nossa sociedade, assim faz com que os mesmos parem de ser vistos como um objeto que não tem muita utilidade.

Assim cabe ressaltar a importância da educação inclusiva o quanto ela se faz necessária em nossa sociedade. Hoje em pleno século XXI estamos com um grande número de pessoas com deficiência física, motoras, entre outros, assim faz necessário uma reflexão do que podemos fazer para que as mesmas se sintam incluídas.

Vale ressaltar a importância de o professor ter estratégias no trabalho realizado com as crianças com (DOWN), as atividades didáticas são muito importantes, mas devemos se apegar

a ela, tem o planejamento diferenciado para ele, a tecnologia assistiva, é as atividades de jogos e brincadeiras educativas, cabe o professor busca suas melhores estratégias para que seu aluno alcance seu objetivo.

Algumas estratégias que o professor utiliza para trabalhar com crianças com síndrome de Down. Além do discente está na sala regular de ensino, ele também frequenta a sala do (AEE) sala de recurso funcional, onde se é trabalhado estratégias de como fazer com que os decentes com (DOWN) se sintam incluídos, o docente busca as melhores estratégias com o planejamento diferenciado para o discente; atividades onde se tenham envolvimento em ambas as partes, materiais lúdicos para melhor resultado dos mesmos.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em casos de defasagem idade/série escolar.

Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. (LIBÂNEO 1990, pág. 33-34).

De forma bem sucinta, o professor terá que busca novos caminhos, para que possa ser trabalhado com essa criança com Síndrome de Down, trabalhar com atividades lúdicas, dinâmicas, atemos confeccionar brinquedos, para um melhor desempenho do educando.

## **2.2 ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Através de adaptações curriculares, podemos ir muito mais além; trazendo novas atividades, fazendo pesquisas de caso e adaptando ao cotidiano de cada criança com Down, de forma bem lúdica e dinâmica. Assim proporcionando acessibilidade curricular ao aluno com síndrome Down nas principais disciplinas. As tecnologias da informação e comunicação (Tics) vêm como um suporte fundamental para a aprendizagem dessas crianças, além de facilitar a compreensão dos conteúdos, fazendo com que as aulas fiquem mais produtivas, assim Regina Haydn ressalta que:

É a partir dos objetivos propostos para o ensino o que pretende atingir com a instrução, da natureza de conteúdo a ser desenvolvido o que se pretende que os alunos assimilem, das características dos alunos como são nossos alunos, das condições físicas e do tempo disponível, que se escolhem os procedimentos de ensino e se organizam as experiências de aprendizagem mais adequada (HAYDT, 2011, p. 107).

Ou seja, para se trabalhar com conteúdo das crianças, precisar-se fazer um diagnóstico e conhecer a história do aluno em si, pois toda criança ao chegar na escola traz consigo sua história de mundo, de acordo com Haydn:

Para se escolher os procedimentos de ensino, precisasse de adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem, e a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem é afetava-se, além das características dos alunos, como por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento mental, o grau de interesses, suas expectativas de aprendizagem, é as condições físicas e o tempo disponíveis. (HAYDT 2011 p.106).

Nessa perspectiva, todos esses itens faz uma diferencial nos procedimentos de ensino do currículo, assim percebe a importância de se trabalhar com adaptação de currículo

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude dos fatos que foram mencionados neste presente trabalho de pesquisa científica, podemos compreender a importância do profissional da educação no âmbito escolar, abrindo um breve discurso na importância de se existir a inclusão escolar e social para todos. Vem expressar também o papel fundamental da família, a criança com síndrome de Down, para que ela possa ter um melhor desenvolvimento escolar e social; um caminho a ser percorrido.

Desse modo, evidenciamos que o pedagogo é um profissional polivalente, conseqüentemente sabemos que é um trabalho inacabável, pois é um tema que só aumenta com o decorrer dos tempos, as indagações em relação ao papel da escola na inclusão da criança com síndrome de Down, sabe-se que a inclusão é um desafio para a sociedade. Desta forma sabemos que esse trabalho acadêmico tem a contribuir para a vida de ambas as partes, corpo docente e família; sabe se que é necessário aborda a inclusão escolar na sociedade pois é um tema que leva a grandes reflexões, do que estamos fazendo para essa inclusão acontecer.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado federal, coordenação de edições técnicas, 2015.

\_\_\_\_\_. **LDB, Lei de diretriz de bases da educação Nacional- Brasília**. Federal, 1996.

BOCCATO, V. R. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. São Paulo. 2006, v.18, N.3, p.265-274.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva**. 3 eds. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Diário oficial da união Brasileira. N°190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p. 17. [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br). Acesso em: 08 set. 2019.

FONSECA, Dr. Ricardo. **A inclusão é o melhor tratamento para a síndrome de Down** Disponível em: < [hospitalsiriolibanes0rg.br/sua-paginas/saude/inclusao-melhor-tratamento-sindrome-dawn.aspx](http://hospitalsiriolibanes0rg.br/sua-paginas/saude/inclusao-melhor-tratamento-sindrome-dawn.aspx).. Acesso em: 05 janeiro de 2020. Rever esta referência. Colocar em ordem alfabética.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INCLUSÃO: **Revista da educação especial**. Brasília, 2011. Brasília: Secretaria de educação especial, 2011.p, 5. V. 6. N. 1. (Jan. /jun.).

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão escolar o que é? Por que? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINHAGO, Ciro. Saúde. **Minha vida Brasil**. Disponível em: Ministério da Educação, conselho nacional de Educação. Resolução n° 04, de 02 de outubro de 2009.

MITTLER, p workenhg toyords emclusion education: social comtexts.lomdom, David fultom publishers ltd,2000.

PRODOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científica**. 2 ed. Novo Hamburgo: Fuvale, 2013

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científica**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Síndrome de Down. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

UNESCO. Conferência mundial sobre Necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade Salamanca. Espanha, 1994. p. 7 - 10. Disponível em: <[www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-de-down](http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-de-down)>. acesso em. Acesso em 28 ago. 2019.

## CAPÍTULO 6- USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Patrícia Danielle Ferreira Bezerra de Oliveira**

Mestranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical/WUE.

### **Resumo**

A integração das tecnologias digitais coloca desafios concretos às escolas, docentes, estudantes e gestores: formação docente insuficiente, infraestrutura inadequada, desigualdades no acesso e resistências culturais são alguns dos fatores que limitam a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma a pesquisa teve como objetivo geral, analisar o uso das tecnologias digitais na Educação Básica, considerando suas implicações pedagógicas, desafios e contribuições para o desenvolvimento de competências escolares. A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que consiste na análise, leitura crítica e síntese de estudos teóricos e empíricos publicados em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao uso das tecnologias digitais na Educação Básica. As tecnologias digitais também são apontadas como facilitadoras do desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. A inclusão das tecnologias digitais na Educação Básica tem sido valorizada não apenas por sua capacidade de modernizar a escola, mas por sua contribuição para o desenvolvimento de competências exigidas na contemporaneidade. Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substitui o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Contudo, sua efetivação requer compromisso institucional, investimento em formação docente, infraestrutura adequada e, sobretudo, uma visão pedagógica que compreenda a tecnologia como meio para promover aprendizagem significativa, inclusão e transformação social.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Educação básica; Aprendizagem significativa.

### **Abstract**

The integration of digital technologies poses concrete challenges to schools, teachers, students, and administrators: insufficient teacher training, inadequate infrastructure, inequalities in access, and cultural resistance are some of the factors that limit the implementation of innovative pedagogical practices. Therefore, the general objective of this research was to analyze the use of digital technologies in Basic Education, considering their pedagogical implications, challenges, and contributions to the development of school competencies. The present study was conducted through a bibliographic review, consisting of the analysis, critical reading, and synthesis of theoretical and empirical studies published in books, scientific articles, and official documents related to the use of digital technologies in Basic Education. Digital technologies are also recognized as facilitators of the development of complex cognitive skills, such as critical thinking, problem-solving, and creativity. The inclusion of digital technologies in Basic Education has been valued not only for its ability to modernize schools but also for its contribution to the development of competencies required in contemporary society. There is no doubt about the importance of the teacher in the educational process. Although distance education and other uses of technology in education are widely discussed and proposed, nothing replaces the teacher. All these tools serve as supportive resources for teaching practice. However, their effective implementation requires institutional commitment, investment in teacher training, adequate infrastructure, and, above all, a pedagogical perspective that understands technology as a means to promote meaningful learning, inclusion, and social transformation.

**Keywords:** Digital technologies; Basic education; Meaningful learning.

### **Introdução**

As tecnologias digitais vêm transformando profundamente as práticas sociais, culturais e educacionais contemporâneas. No contexto da Educação Básica, estas tecnologias — que incluem recursos como plataformas educacionais, ambientes virtuais

de aprendizagem, dispositivos móveis, aplicativos educativos e ferramentas de comunicação — assumem papel central na mediação dos processos pedagógicos, ampliando possibilidades de ensino, aprendizagem e interação (CASTELLS, 2018; SANTOS; BRITO, 2022).

Autores contemporâneos ressaltam que a simples incorporação de tecnologias não garante, por si só, melhores resultados educacionais. Para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para a aprendizagem, é necessário que sejam articuladas a propostas pedagógicas coerentes, sustentadas por princípios didáticos inovadores e alinhadas às necessidades dos estudantes e aos objetivos curriculares (MORAN, 2020; VALENTE, 2021). Assim, entende-se o uso dessas tecnologias como um processo que articula mediação pedagógica, desenvolvimento de competências digitais e práticas colaborativas que promovam autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Ao mesmo tempo, a integração das tecnologias digitais coloca desafios concretos às escolas, docentes, estudantes e gestores: formação docente insuficiente, infraestrutura inadequada, desigualdades no acesso e resistências culturais são alguns dos fatores que limitam a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras (FRAZÃO; GOMES, 2023). Dessa forma, torna-se imperativo investigar como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas na Educação Básica, quais os resultados educacionais observados e quais estratégias podem favorecer um uso mais intencional e significativo.

Diante do que foi colocado, surgiu a seguinte problemática: como as tecnologias digitais têm sido utilizadas na Educação Básica e quais impactos essa utilização tem sobre os processos de ensino e aprendizagem, diante das desigualdades de acesso e da formação docente?

Dessa forma a pesquisa teve como objetivo geral, analisar o uso das tecnologias digitais na Educação Básica, considerando suas implicações pedagógicas, desafios e contribuições para o desenvolvimento de competências escolares. Já os objetivos específicos foram: Identificar as principais práticas pedagógicas que incorporam tecnologias digitais no contexto da Educação Básica; Verificar os desafios e limitações enfrentados por docentes e estudantes na utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar e Investigar as contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências cognitivas, colaborativas e digitais dos estudantes.

A temática do uso de tecnologias digitais na Educação Básica é relevante devido à transformação crescente do ambiente educacional contemporâneo, no qual recursos digitais são cada vez mais presentes. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade

de articulação entre ensino presencial e remoto, destacando fragilidades e possibilidades pedagógicas no uso de tecnologias (MORAN, 2020; FRAZÃO; GOMES, 2023).

Além disso, a atuação docente na mediação de tecnologias digitais configura-se como variável determinante para que tais recursos contribuam efetivamente para a aprendizagem significativa. Neste sentido, discutir e compreender o uso dessas tecnologias se torna essencial para subsidiar políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação contínua de professores capazes de promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e conectados às demandas sociais atuais (VALENTE, 2021; SANTOS; BRITO, 2022).

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que consiste na análise, leitura crítica e síntese de estudos teóricos e empíricos publicados em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao uso das tecnologias digitais na Educação Básica. A revisão buscou obras de autores contemporâneos (publicadas preferencialmente nos últimos 10 anos), bases de dados como SciELO, ERIC, Google Scholar, CAPES/MEC, e periódicos da área de educação e tecnologia, categorias de análise como práticas pedagógicas com tecnologia, formação docente, desafios de acesso e impactos na aprendizagem.

A revisão bibliográfica permite identificar tendências, lacunas, contribuições e debates atuais sobre o tema, oferecendo suporte conceitual para a compreensão crítica da integração das tecnologias digitais na Educação Básica.

### **Tecnologias Digitais como Ferramentas Pedagógicas na Educação Básica**

O conceito de tecnologias digitais na educação vai além do uso de dispositivos eletrônicos; ele envolve a mediação pedagógica desses recursos com o objetivo de promover aprendizagens significativas. Segundo Valente (2021), as tecnologias digitais compreendem não apenas computadores e tablets, mas também ambientes virtuais de aprendizagem, softwares educativos e aplicativos interativos que possibilitam processos de ensino mais flexíveis e colaborativos. A educação contemporânea, influenciada pelas transformações da sociedade em rede (Castells, 2018), passou a reconhecer que a integração das tecnologias digitais deve ser orientada por princípios pedagógicos claros e não apenas pela disponibilização de equipamentos.

A inserção das tecnologias digitais na Educação Básica tem sido destacada como um elemento transformador das práticas pedagógicas, das formas de ensinar e aprender e

das relações sociais que permeiam o ambiente escolar. A discussão contemporânea sobre o uso dessas tecnologias não se restringe à sua presença material — computadores, tablets, celulares ou plataformas virtuais —, mas abrange dimensões pedagógicas, culturais, políticas e éticas que reconfiguram o sentido e os objetivos da educação no século XXI (SANTOS & BRITO, 2022; VALENTE, 2021). Assim, compreender teoricamente as tecnologias digitais na Educação Básica envolve analisar tanto as potencialidades quanto os desafios de sua mediação pedagógica, além das implicações que essa mediação traz para a formação integral dos estudantes e a atuação docente.

A história da incorporação tecnológica nas escolas brasileiras está ligada a políticas públicas e investimentos em infraestrutura, como o Programa Um Computador por Aluno (UCA), que buscou democratizar o acesso a computadores nas escolas públicas. Contudo, a simples disponibilização desses recursos não garantiu mudanças profundas nas práticas docentes (Santos & Brito, 2022). Isso reforça a ideia de que a tecnologia deve ser vista como mediadora didático-pedagógica — e não como fim em si mesma.

As tecnologias digitais possuem potencial para ampliar as formas de ensinar e aprender, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Para Moran (2020), a utilização deliberada de plataformas digitais pode colaborar para a construção de conhecimento por meio de práticas como pesquisa guiada, produção multimodal de conteúdos e resolução de problemas em ambientes colaborativos. Esses recursos favorecem também a aprendizagem ativa, na qual o estudante assume papel protagonista.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular, Brasil) destaca a importância das competências digitais na formação integral dos estudantes, apontando que essas competências são essenciais para a participação crítica e criativa na sociedade contemporânea. Tal perspectiva é corroborada por Valente (2021), que defende a integração das tecnologias digitais como forma de ampliar o leque de oportunidades para a aprendizagem significativa, especialmente em contextos nos quais os estudantes já interagem com dispositivos tecnológicos em sua vida cotidiana.

Apesar das potencialidades, diversos estudos apontam desafios para a efetiva integração das tecnologias digitais na Educação Básica. A formação docente insuficiente é um dos principais entraves apontados na literatura. Segundo Frazão e Gomes (2023), muitos professores relatam a falta de preparo para utilizar recursos tecnológicos de forma

pedagógica, limitando-os a usos básicos, como projeção de conteúdos ou busca simples de informações.

A infraestrutura escolar também representa uma barreira significativa: conectividade limitada, equipamentos obsoletos e falta de suporte técnico dificultam a utilização contínua e planejada das tecnologias no cotidiano escolar (Santos & Brito, 2022). Ademais, há relatos de que muitos docentes adotam as tecnologias de forma isolada e fragmentada, sem articulação com objetivos de aprendizagem consistentes (Moran, 2020).

### **Tecnologias digitais e práticas inovadoras**

Apesar dos desafios, experiências pedagógicas inovadoras com tecnologias digitais têm sido documentadas. Projetos de aprendizagem baseada em projetos (PBL), uso de jogos digitais para desenvolvimento de pensamento lógico e debates mediados por plataformas virtuais são exemplos de práticas que potencializam o engajamento dos estudantes (Santos & Brito, 2022). Essas práticas evidenciam que, quando articuladas a estratégias pedagógicas consistentes, as tecnologias podem ampliar a participação ativa dos estudantes e promover espaços de aprendizagem colaborativa.

Os estudos atuais sinalizam que a incorporação das tecnologias digitais tende a se intensificar no contexto escolar, impulsionada não apenas pelas demandas tecnológicas da sociedade contemporânea, mas também pelas necessidades de inovação pedagógica. Valente (2021) e Moran (2020) concordam que a formação contínua dos profissionais da educação será um fator decisivo para que esta integração se dê de maneira significativa e sustentável.

A formação docente é tema recorrente na literatura sobre integração das tecnologias digitais na educação. Conforme Valente (2021), a formação inicial de professores, em muitos cursos de licenciatura, ainda dedica pouco espaço ao desenvolvimento de competências digitais e à didática associada às tecnologias. Isso gera lacunas significativas quando esses profissionais ingressam na prática docente, sentindo-se despreparados para articular recursos tecnológicos aos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, a formação continuada aparece como estratégia essencial para qualificar a atuação docente no uso das tecnologias. Moran (2020) destaca que programas de formação que entram em diálogo com as necessidades efetivas dos professores —

como oficinas práticas, acompanhamento pedagógico e troca de experiências entre pares — tendem a produzir mudanças mais duradouras nas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de competências digitais docentes envolve não apenas saber utilizar ferramentas tecnológicas, mas sobretudo saber mediá-las pedagogicamente. Frazão e Gomes (2023) enfatizam que competências como planejamento integrado de tecnologias, avaliação formativa mediada por dispositivos digitais e criação de ambientes colaborativos são elementos centrais para que o uso tecnológico seja efetivo.

A literatura sugere que as competências digitais docentes devem estar alinhadas a modelos pedagógicos que valorizem a reflexão crítica e a experimentação. Nesse sentido, Moran (2020) propõe a adoção de práticas que articulam teoria e prática, encorajando os professores a refletirem sobre suas experiências e a compartilhem estratégias bem-sucedidas no uso das tecnologias em sala de aula.

As resistências à integração de tecnologias digitais por parte de alguns professores não se reduzem apenas à falta de competências técnicas. Estudos demonstram que percepções negativas sobre o valor pedagógico das tecnologias, medo de perder o controle da sala de aula e insegurança frente às mudanças nas práticas tradicionais também contribuem para a resistência (Santos & Brito, 2022).

Adicionalmente, a falta de reconhecimento institucional e de incentivos para a inovação pedagógica pode desmotivar docentes a experimentarem novas práticas. Frazão e Gomes (2023) apontam que políticas escolares que valorizem e apoiem iniciativas inovadoras tendem a criar um ambiente mais propício para o uso sustentável das tecnologias digitais.

Alguns estudos documentam experiências que obtiveram resultados positivos quando a formação docente — seja inicial ou continuada — articula teoria e prática, com foco em atividades colaborativas e desenvolvimento profissional coletivo. Por exemplo, programas que envolvem comunidades de prática virtual e mentoring pedagógico mostraram-se eficazes para ampliar a confiança dos professores e a adoção de abordagens tecnológicas mais robustas (Valente, 2021; Moran, 2020).

A literatura indica que políticas educacionais que promovam a formação docente continuada, com foco na integração pedagógica das tecnologias digitais, são essenciais para a transformação das práticas escolares. Investimentos em formação, suporte técnico e em infraestrutura, aliados a uma cultura de inovação, são recomendações recorrentes nos estudos contemporâneos (Frazão & Gomes, 2023; Santos & Brito, 2022).

Uma das dimensões mais estudadas no uso das tecnologias digitais na educação básica é o engajamento dos estudantes. Moran (2020) argumenta que ambientes virtuais

de aprendizagem e atividades interativas podem aumentar a motivação dos alunos quando articulados a atividades significativas e contextualizadas. As tecnologias contribuem para tornar o aprendizado mais dinâmico, permitindo diferentes estilos de interação — visual, auditivo e cinestésico — o que pode favorecer a diversidade de perfis de aprendizagem.

As tecnologias digitais também são apontadas como facilitadoras do desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Valente (2021) destaca que o uso de simuladores, programas de programação e plataformas de produção multimídia possibilita aos estudantes explorarem conceitos de maneira colaborativa e investigativa. Esse tipo de atividade promove um aprendizado mais profundo do que abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdo.

A avaliação é outra área impactada pelo uso de tecnologias digitais. Segundo Frazão e Gomes (2023), recursos tecnológicos permitem a implementação de avaliações formativas em tempo real, com feedback imediato, o que pode orientar o processo de aprendizagem de maneira mais efetiva. Ferramentas como quizzes interativos e portfólios digitais contribuem para uma avaliação mais diversificada e contínua, em contraposição às provas convencionais.

A literatura também discute as tecnologias digitais como instrumentos potencialmente inclusivos. Santos e Brito (2022) destacam que recursos adaptativos e softwares educativos podem apoiar estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecendo caminhos diferenciados para o acesso ao conteúdo. No entanto, essa contribuição depende diretamente da disponibilidade de equipamentos adequados e de formação docente para implementar tais práticas.

Apesar das possibilidades, as tecnologias digitais também podem reforçar desigualdades educacionais quando o acesso é desigual. Moran (2020) e Valente (2021) concordam que a falta de acesso domiciliar à internet e dispositivos tecnológicos limita a participação plena de estudantes em atividades escolares mediadas por tecnologia. Essas desigualdades demandam políticas públicas que garantam infraestrutura e conectividade, bem como ações escolares que considerem as necessidades de estudantes em contextos desfavorecidos.

As transformações provocadas pela digitalização e pela cultura em rede impõem à educação uma reinterpretação de conceitos tradicionais de ensino e aprendizagem. A obra de Santos e Brito (2022) evidencia que vivemos uma era na qual o conhecimento não está mais circunscrito ao espaço físico da escola, mas circula amplamente em

ambientes digitais públicos e privados. Nesse sentido, a escola não pode permanecer alheia às formas de interação, expressão e produção de sentido que emergem no contexto digital.

Autores contemporâneos afirmam que a educação digital deve ser compreendida dentro de uma perspectiva sociocultural do conhecimento, em que as práticas tecnológicas não são apenas instrumentos, mas componentes constituintes das dinâmicas sociais de aprendizagem (MORAN, 2020; FRAZÃO & GOMES, 2023). Isso porque a tecnologia digital influencia diretamente os modos de acesso à informação, a construção de significados e as formas de interação entre sujeitos.

Nesse cenário, a abordagem tradicional de transmissão de conteúdos mostra-se insuficiente para lidar com a complexidade dos fluxos de informação e das redes sociais digitais que os estudantes já utilizam em suas vidas cotidianas. Assim, a escola precisa posicionar-se como um espaço capaz de orientar criticamente essas dinâmicas, oferecendo mediações pedagógicas que promovam habilidades cognitivas superiores, como análise crítica, resolução de problemas e autorregulação da aprendizagem.

### **O Papel Mediador do Professor na Integração das Tecnologias Digitais**

A discussão teórica contemporânea enfatiza que a efetividade do uso das tecnologias digitais na Educação Básica depende, em grande parte, da atuação pedagógica do professor. Valente (2021) destaca que a tecnologia por si só não garante melhoria no processo de ensino e aprendizagem; ela precisa ser articulada a práticas pedagógicas significativas que promovam engajamento e construção de conhecimento.

Nesse contexto, o papel tradicional do professor como transmissor de conteúdo sofre transformações profundas. O docente passa a atuar como mediador, facilitador e curador de informações, orientando os estudantes no uso crítico e ético das tecnologias. Essa mudança exige competências que vão além da simples habilidade técnica de operar dispositivos digitais, incluindo a capacidade de planejar experiências de aprendizagem que integrem recursos tecnológicos a objetivos educacionais claros e relevantes.

Moran (2020) argumenta que a formação docente para o uso efetivo das tecnologias digitais deve enfatizar a reflexão sobre a prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. A formação continuada, nesse sentido, torna-se essencial para que os professores se apropriem de metodologias que favoreçam o uso pedagógico das tecnologias, tais como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e atividades

colaborativas mediadas digitalmente. Isso implica um processo educacional contínuo, no qual os professores experimentam, refletem e refinam suas práticas em diálogo com seus pares.

A inclusão das tecnologias digitais na Educação Básica tem sido valorizada não apenas por sua capacidade de modernizar a escola, mas por sua contribuição para o desenvolvimento de competências exigidas na contemporaneidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC — Brasil, 2018) reconhece explicitamente a necessidade de desenvolver competências digitais nos estudantes como parte integrante da educação básica, destacando habilidades como resolução de problemas, comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Estudos recentes evidenciam que ambientes digitais de aprendizagem e atividades mediados por tecnologias favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, quando articulados a propostas pedagógicas intencionais (FRAZÃO & GOMES, 2023; SANTOS & BRITO, 2022). Por exemplo, o uso de ambientes virtuais colaborativos pode promover a interação entre estudantes de diferentes contextos, ampliando oportunidades para o diálogo, a coautoria de conteúdos e a resolução de desafios em grupo.

Além disso, as tecnologias digitais permitem a personalização da aprendizagem, oferecendo diferentes caminhos para que os estudantes avancem conforme seu ritmo e estilo cognitivo. Ferramentas adaptativas, plataformas com feedback em tempo real e atividades multimodais (combinação de texto, imagem, som e vídeo) ampliam as possibilidades de representação do conhecimento, o que pode contribuir para a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Apesar das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, a literatura contemporânea destaca que sua integração plena na Educação Básica enfrenta desafios estruturais significativos. Um dos mais recorrentes refere-se às desigualdades de acesso. Mesmo em contextos urbanos e escolarizados, muitos estudantes ainda enfrentam limitações no acesso à internet de qualidade, a dispositivos adequados ou a ambientes propícios para o estudo remotamente (SANTOS & BRITO, 2022; FRAZÃO & GOMES, 2023).

Esse fenômeno tem implicações diretas sobre a equidade educacional. A digital divide — divisão digital — pode reproduzir e ampliar desigualdades sociais já existentes, colocando em risco a universalização de oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se evidente que políticas públicas e iniciativas escolares precisam considerar não

apenas a aquisição de dispositivos tecnológicos, mas também a garantia de conectividade, suporte técnico, formação docente e ações específicas para inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Além das questões de acesso, a efetiva utilização pedagógica das tecnologias digitais enfrenta barreiras relacionadas à infraestrutura escolar, como a falta de suporte técnico permanente, a limitação de redes internas e a inadequação de espaços físicos para o uso colaborativo de tecnologias. Tais aspectos podem comprometer a continuidade e a qualidade das práticas digitais no cotidiano escolar.

A discussão teórica atual também enfatiza que a integração das tecnologias digitais não deve limitar-se a uma perspectiva instrumental ou utilitarista. É fundamental que a escola promova uma cultura digital crítica, na qual os estudantes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também consciência ética sobre o uso das tecnologias.

Autores contemporâneos destacam a importância do letramento digital e midiático como componentes essenciais da formação integral dos estudantes (MORAN, 2020; VALENTE, 2021). Isso envolve a capacidade de identificar fontes confiáveis, reconhecer práticas de desinformação, compreender as implicações da privacidade digital, e refletir sobre questões éticas relacionadas à produção e compartilhamento de conteúdo.

Nesse sentido, a escola assume um papel central na construção de uma educação digital que dialogue com questões sociais amplas, como direitos digitais, cidadania, inclusão e atuação ética em ambientes virtuais. Isso exige uma abordagem interdisciplinar, integrando linguagens, ciências humanas, matemática, artes e tecnologia, de forma que os estudantes possam compreender o impacto das tecnologias em diferentes dimensões da vida social.

A discussão teórica sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Básica revela um campo complexo e multifacetado. As tecnologias não podem ser reduzidas a instrumentos técnicos; elas são parte de uma cultura que transforma os modos de acesso à informação, as formas de interação social e as práticas educativas. O potencial pedagógico dessas tecnologias está diretamente relacionado à mediação didática, à atuação reflexiva dos professores, ao desenvolvimento de competências estudantis e à construção de uma cultura digital crítica e ética.

A escola precisa ficar atenta para as transformações impulsionadas pelo rápido avanço tecnológico, o professor, nesse contexto se evidencia como a peça chave no processo de integração das TIC, porém nem sempre se sente preparado para tal tarefa, diante disso, a formação inicial e continuada dos professores para o uso das TIC, se torna

tão importante. D' Ambrosio (2008), enfatiza dizendo que os artefatos tecnológicos jamais extinguirão a profissão do professor, mas, faz um alerta para aqueles que estiverem fechados frente às inovações, pois, não terão espaço na educação.

Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substitui o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral (D' AMBROSIO, 2008, p. 79-80).

Os discentes dos dias atuais, almejam novas estratégias e abordagens de ensino, para que os motive a manter a atenção e atinja o aprendizado, isso exige da escola e do professor uma reflexão quanto a sua atualização, que se configura num desafio para o sistema educacional. Os docentes nem sempre conseguem usufruir das tecnologias digitais, alguns por não terem acesso, outros, por não estarem familiarizados com os recursos que a informática proporciona no decorrer das últimas décadas. Assim sendo, nem sempre os recursos disponíveis na escola são utilizados de forma adequada. “O computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem autonomia e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assume o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para exercício deste papel. Entretanto, nem sempre é isto que se observa na prática escolar. Estudos sobre o tema apontam que a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas” (UNESCO, 2008b; 2008c).

Muitas mudanças ocorrem no cenário educacional e escolas e professores se desdobram para acompanhar as inovações. Destaca-se, ainda, que neste momento também é dever da instituição possibilitar a complementação e a atualização da formação desses profissionais (tanto nos aspectos pedagógicos específicos de suas disciplinas, quanto nas modificações que estão ocorrendo no mundo, consequência do avanço das pesquisas e ciência e tecnologia) bem como a troca de experiências deles, de modo a redundar em melhoria dos serviços prestados pela escola (MARTINS, 1992, p.90).

É preciso que os professores se qualifiquem pedagogicamente nos diversos campos do conhecimento, especialmente em sua área de atuação, visto que se vive em

contextos culturais e históricos em constante transformação. Estamos vivenciando a era da informação, onde temos um ritmo de mudanças acelerado e o acesso ao conhecimento tem sido cada vez mais acessível. Para além da formação pedagógica, surge a necessidade de atualização com as TIC, uma formação que esteja preocupada com a autonomia e a reflexão.

A análise dessa questão aponta para a necessidade de as universidades e políticas públicas de formação de professores valorizem o desenvolvimento da capacidade crítica dos futuros docentes, preparando-os para atuar com autonomia e discernimento na sociedade tecnológica emergente (MISKULIN, 2003, p.223).

Costa e Viseu (2008), propõem três concepções (pilares) que acreditam serem necessárias para orientar o curso de formação para o desenvolvimento profissional dos docentes, referente ao uso das TIC na aprendizagem de forma crítica.

Em conjunto com a formação inicial, tendo clareza de seus objetivos, faz-se necessário colocar em prática no ambiente escolar (sala de aula) os conhecimentos tecnológicos adquiridos, os técnicos e pedagógicos aprendidos durante a formação, buscando auxílio, sempre que necessário, para trabalhar com esses recursos da melhor forma, planejando suas aulas de acordo com as possibilidades aprendidas. É nesse momento que se deve estar motivado para não desistir frente às dificuldades encontradas pelo caminho.

Para que essas potencialidades se concretizem, é necessário enfrentar desafios estruturais, como desigualdades de acesso, formação docente consistente e uma infraestrutura escolar adequada. A educação digital, dessa forma, deve ser compreendida não apenas como um componente tecnológico da escola, mas como um projeto educativo que promove inclusão, autonomia, reflexão crítica e participação ativa dos sujeitos no mundo contemporâneo.

### **Considerações Finais**

A discussão teórica sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Básica evidencia que sua inserção no contexto escolar não pode ser compreendida apenas como um processo de modernização instrumental, mas como uma transformação estrutural nas formas de ensinar, aprender e interagir. As tecnologias digitais configuram-se como elementos constitutivos da cultura contemporânea e, portanto, tornam-se dimensões indissociáveis da formação integral dos estudantes. A escola, nesse cenário, assume a

responsabilidade de mediar criticamente essas ferramentas, orientando seu uso para fins pedagógicos, éticos e emancipatórios.

Ao longo da análise, observou-se que as potencialidades das tecnologias digitais são amplas: favorecem metodologias ativas, ampliam o acesso à informação, promovem aprendizagem colaborativa, estimulam o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e contribuem para a personalização do ensino. Entretanto, tais benefícios não se concretizam de maneira automática. A efetividade do uso pedagógico das tecnologias depende diretamente da intencionalidade didática, da formação docente contínua e da articulação entre tecnologia, currículo e objetivos educacionais.

Também se destacou que a integração das tecnologias digitais impõe desafios significativos, sobretudo no que diz respeito às desigualdades de acesso, à infraestrutura escolar e às lacunas na formação profissional. A exclusão digital ainda representa um obstáculo à equidade educacional, podendo ampliar disparidades já existentes se não houver políticas públicas consistentes que garantam conectividade, suporte técnico e inclusão digital para todos os estudantes. Nesse sentido, a democratização do acesso às tecnologias deve caminhar paralelamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Além dos aspectos técnicos e estruturais, a discussão reforça a importância da educação para a cultura digital crítica. A escola precisa formar sujeitos capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética, responsável e consciente, desenvolvendo competências relacionadas ao letramento digital, à análise crítica de informações e à participação ativa na sociedade em rede. Assim, a educação digital deve ser compreendida como parte integrante do projeto formativo da Educação Básica, contribuindo para a construção de cidadãos autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

Portanto, conclui-se que o uso das tecnologias digitais na Educação Básica representa uma oportunidade significativa de inovação pedagógica e ampliação das possibilidades de aprendizagem. Contudo, sua efetivação requer compromisso institucional, investimento em formação docente, infraestrutura adequada e, sobretudo, uma visão pedagógica que compreenda a tecnologia como meio para promover aprendizagem significativa, inclusão e transformação social.

## **Referências**

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede: Do conhecimento à ação política*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRAZÃO, A. P.; GOMES, L. Tecnologias Digitais na Educação: Potencialidades e desafios na Educação Básica. *Educação & Sociedade*, 2023.

FRAZÃO, Ana Paula; GOMES, Lucas. *Tecnologias Digitais e Desafios Educacionais: Perspectivas e práticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. *Educação e Tecnologias: Diálogos Necessários*. São Paulo: Editora da Universidade, 2020.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Revista Ciência da Informação: teoria e prática*, v. 3, n. 1, set. 2000. Porto Alegre, 2000.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e Mediação Tecnológica*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

SANTOS, M.; BRITO, F. Educação e Tecnologia na Era Digital. *Revista de Estudos Pedagógicos*, 2022.

SANTOS, Mariana; BRITO, Fernanda. *Educação e Tecnologias Digitais: Fundamentos e práticas inovadoras*. São Paulo: Cortez, 2022.

VALENTE, J. A. *Tecnologias Digitais e Mediação Pedagógica*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2021.

VALENTE, José Armando. *Tecnologia Educacional: Conceitos, Políticas e Práticas*. Porto Alegre: Penso, 2021.

## **CAPÍTULO 7- A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO CONTEXTO INCLUSIVO**

### **Cláudia Rejane da Silva**

Pedagoga licenciada pela UERN. Especialista em Linguagens e Educação pela UNP/UFRN. Professora da Rede Municipal de Catolé do Rocha e da Rede Estadual do RN. Atualmente, é técnica da Secretaria Municipal de Educação. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (Florida Department of Education).

### **Daniely Beserra da Silva**

Pedagoga licenciada e graduada em Serviço Social pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Excelência (FAEX), em ABA – Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pela Faculdade Iguacu (FI), em Políticas Públicas, Gestão e Serviços Sociais pela Universidade Candido Mendes (UCM) e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (Florida Department of Education).

### **Moniely Raiany Freitas da Silva Ferreira**

Pedagoga licenciada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal (FACEN) e em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (Florida Department of Education).

### **Patrícia Câmara da Silva Andrade**

Pedagoga licenciada pela Universidade Potiguar do Rio Grande do Norte (UNP). Possui diversas especializações nas áreas de Gestão, Saúde, Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropedagogia, Psicomotricidade, Terapia Cognitivo-Comportamental e ABA aplicada ao Autismo. Atualmente, é mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (Florida Department of Education).

### **RESUMO**

Compreender a necessidade de um espaço inclusivo é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos que nele estão inseridos, uma vez que, ao entender o que significa inclusão é possível construir um contexto no qual ela está presente sem divergências de atuação e interação, desta forma incluir significa possibilitar que todo e qualquer indivíduo seja capaz de fazer parte do processo de ensino/aprendizagem de maneira significativa e ativa. Tendo em mente este pensamento nosso artigo tem como objetivo demonstrar a necessidade de compreender a forma como um ambiente inclusivo interfere no desenvolvimento de um sujeito com deficiência. Para que este objetivo fosse alcançado foi necessário construir uma pesquisa de cunho teórico que desse suporte para o desenvolvimento do trabalho. Tendo em vista a importância do referencial teórico pautamos nossa análise em teorias abordadas por Moretto (2005); Alves (2007); Facion (2009); Wallon (1992); Rocha (2016); Brasil (2001), dentre outros autores que ajudaram na construção de nossa análise. Nosso percurso metodológico possibilitou compreender que o processo de inclusão é algo fundamental para construção social do indivíduo seja ele com deficiência ou não. sendo assim, buscamos trazer para nossos leitores um olhar diferenciado para o processo de inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais dentro do contexto escolar, uma vez que incluir vai além de matricular e receber estes sujeitos, incluir é possibilitar que cada indivíduo sintam-se capaz de formular seus saberes e por meio

deles tornar-se capaz de modificar o meio no qual está inserido, de maneira que o contexto escolar inclusivo é aquele espaço onde cada um dos indivíduos tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do outro, tendo assim como base o respeito e a interação para construção de um mundo mais receptivo e compreensivo para estas crianças que necessitam de novas possibilidades de atuação.

**Palavras chaves:** Inclusão; Escola; Formação Social; Formação Continuada.

#### **ABSTRACT**

Understanding the need for an inclusive space is fundamental for the development of the subjects that are included in it, since, in understanding what inclusion means, it is possible to construct a context in which it is present without disagreements of action and interaction, thus including means enable each and every individual to be able to participate in the teaching / learning process in a meaningful and active way. With this in mind, our article aims to demonstrate the need to understand how an inclusive environment interferes with the development of a disabled subject. In order to achieve this objective, it was necessary to build a theoretical research that supported the development of the work. Considering the importance of the theoretical referential, we guide our analysis in theories approached by Moretto (2005); Alves (2007); Facion (2009); Wallon (1992); Rocha (2016); Brazil (2001), among other authors who helped in the construction of our analysis. Our methodological course made it possible to understand that the inclusion process is fundamental to the social construction of the individual, whether he is disabled or not. thus, we seek to bring to our readers a differentiated look at the inclusion process of the subjects with special educational needs within the school context, since to include goes beyond just enrolling and receiving these subjects, include is to enable each individual to feel able to formulate their knowledge and through them to become able to modify the environment in which it is inserted, so that the inclusive school context is that space where each individual has a fundamental role in the development process of the other, thus as a basis for respect and interaction for building a more receptive and understanding world for these children who need new possibilities of action.

**Keywords:** Inclusion; School; Social Formation.

## **INTRODUÇÃO**

A população brasileira é constituída por uma sociedade miscigenada de costumes, crenças, religiões, etnias, dentre outras características que diferencia este país dentre tantos outros. Neste sentido, muitos compreendem que em um ambiente tão diversificado “incluir” é algo mais humano. Engana-se, pois é algo abstruso.

De acordo com as ações desenvolvidas nos últimos anos é possível observar que tanto o público nacional quanto o internacional, detêm de um conhecimento mais amplo acerca do processo de inclusão. No ramo educacional atentou-se para a necessidade de políticas públicas que pudessem promover oportunidades iguais de educação, além da formação docente, de maneira que muitos profissionais da educação estão sempre em busca de novos saberes para melhor atuar no espaço educacional.

O âmbito educacional é um espaço no qual a interação deve ser algo primordial, uma vez que, interagindo o sujeito é capaz de construir novos laços, novos saberes, novas formas de enxergar o mundo e de novas maneiras de agir com o próximo. Sendo assim, é no contexto educacional que nossas crianças passam a maior parte de seu dia, consequentemente é neste contexto que ele aprenderá além de novos saberes.

Quando compreendemos que o espaço educacional deve ser um local onde todos devem interagir uns com os outros, estamos aprendendo que este processo de interação permitirá que cada sujeito participe do processo de ensino/aprendizagem ofertado neste espaço. Este indivíduo conseguirá desta forma torna-se um sujeito ativo e participativo, capaz de modificar o meio no qual está inserido.

Tendo em vista este pensamento nosso trabalho foi desenvolvido buscando compreender a forma como um ambiente inclusivo interfere no desenvolvimento de um sujeito com deficiência. Para que este objetivo fosse alcançado foi necessário construir uma pesquisa de cunho teórico que desse suporte para o desenvolvimento deste artigo.

Este trabalho foi escolhido através de coleta de dados por meio de leituras. Sendo ele um método de análise bibliográfico, de cunho teórico e teve como objeto de análise: textos, artigos, livros, e decretos, dentre outros materiais que permitiram a construção deste artigo.

Para a construção deste, foi esboçado um percurso metodológico que norteou todo processo de elaboração e análise de conteúdo, permitindo sopesar de forma crítica o objeto selecionado e as suas contribuições para nossa formação.

O método utilizado deste trabalho foi o indutivo, O **método indutivo** é um processo mental que parte de dados particulares (fatos, experiências, objetos individuais) para chegar a uma conclusão geral ou lei universal.

Segundo as autoras Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos em sua obra *Fundamentos de Metodologia Científica*, o **método indutivo** é definido como um processo mental que, partindo de dados particulares suficientemente constatados, permite inferir uma verdade geral ou universal. E partindo das teorias e leis particulares, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos gerais”, deste modo por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a leitura foi o principal suporte para construção da análise do objeto selecionado, pois este procedimento permite que se construa novos saberes e concepções acerca do tema selecionado.

Partindo de uma análise bibliográfica, com abordagem qualitativa e sobre método indutivo, metodológico, buscamos atender as necessidades que um trabalho deste porte necessita. Com esta atuação foi possível compreender que o processo de inclusão é visto como algo complexo, mas esta ideia deve ser extinta, uma vez que com tantos recursos de pesquisa, estudos de casos e referências bibliográficas, decretos que institui Política Públicas para Educação Especial, alinhando e colocando em prática com as crianças/adolescentes com transtornos, especialidades para incluir. A proposta é que algo

aconteça desde o primeiro momento em que este sujeito com deficiência escolha o ambiente escolar ou em qual outro espaço social.

## **RESULTADOS DOS CONCEITOS COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Novas políticas públicas no âmbito educacional têm sido pensadas e implementadas para que a escola torne-se inclusiva. Iniciando um passeio histórico, vamos começar pela Constituição Federal Neste sentido, o estatuto da criança e adolescente – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 representa um avanço quando estabelece em seu art. 4º como dever da família, da população e da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade os direitos referentes a vida, a saúde, à alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Se faz necessário um currículo diversificado, aliado a metodologias variadas, é fundamental para atender às diferenças presentes na sala de aula. A aproximação entre professor e aluno, por meio da interação, permite ao docente conhecer melhor as necessidades dos educandos e planejar estratégias de ensino mais inclusivas e participativas. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire, compreendendo que o ensino não é transmissão passiva de saberes, mas uma construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moretto (2005, p. 34).

A escola deve ser um espaço que prepare os seus indivíduos para vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais; que sistematize e organize conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial; que tal sistematização possibilite novas conquistas e novos desenvolvimentos, ampliando a oferta do bem-estar; que as questões novas, surgidas na própria produção do conhecimento, sejam dirimidas e analisadas na escola, e que ela seja, portanto, um lugar de produção de novos conhecimentos.

Tendo em vista que a educação é uma necessidade de todos, a garantia de acesso, permanência e ensino de qualidade são direitos a serem conquistados. Estes direitos só serão garantidos quando todas as crianças, jovens e adultos forem contemplados, sem distinção. É importante considerar que nem sempre as legislações foram pensadas de acordo com a realidade da escola, muitas vezes estão em caminhos opostos.

É possível ilustrar com uma passagem de Alves (2007, p. 5 e 6).

Isto significa que a problemática da igualdade do acesso à escola não pode ser confundida com expressão de uma cultura homogênea, de padrão único. Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que teve em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicos raciais e regionais, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realiza.

De acordo com a colocação do autor, pode-se perceber que um currículo diversificado, com metodologias variadas pode ser uma saída para dar conta das diferenças existentes no mesmo espaço, uma vez que, ao modificar o currículo e as metodologias de ensino, o docente está direcionando e diversificando as possibilidades de ensino.

A utilização de metodologias que aproximam educador/educando torna-se um mecanismo de atuação capaz auxiliar no processo de ensino, uma vez que ao conhecer seu aluno o professor é capaz de construir um suporte de atuação, sendo assim com o processo de interação é possível desenvolver um mecanismo de ensino que priorizem as necessidades dos educandos, pois com esta interação é chave para que seja traçado um percurso metodológico no qual todos participam do processo de ensino/aprendizagem.

A condição do trabalho do professor é extremamente importante, no contexto educacional, uma vez que é este sujeito que constrói mecanismos de atuação para repassar o conhecimento, tornando-se mediador do saber, pois como Freire ressaltava, o educador não é um detentor do saber, como também seus alunos não são vasos para depositar o conhecimento. Neste sentido o educador está relacionado ao mediar os saberes educacionais.

Para Facion (2009, p.166):

É de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática.

Educar significa construir meios de interação nos quais os educandos sejam capazes de formular seus próprios conhecimentos, sendo assim o docente deve ser visto como mediador do conhecimento e seus alunos como construtores de saberes, que interagem e modificam o meio no qual estão inseridos.

Para Wallon (1992, p.43) o docente não é um indivíduo que detém de todos os saberes e que não necessita do educando para construir um processo de ensino, ao contrário para o autor o educador é um mediador que deve ter em mente que sua

metodologia e função devem estar voltadas para construção dos saberes educacionais de forma interativa. Tais afirmações ficam evidentes no trecho a seguir.

O professor precisa ser um mediador, procurando resgatar e garantir um espaço de convivência para o ensinar e o aprender. Esse processo pode ser garantido se a educação da emoção for incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.

Deve-se enfatizar que o educador deve ser referência para o educando, acreditando no potencial de todos, sem distinções, e promovendo igualdade de oportunidades de aprendizagem. A educação acontece por meio da interação entre educador, educando e meio, sendo essa relação essencial para um ensino contextualizado e uma aprendizagem significativa.

A escola inclusiva é apresentada como aquela que se transforma para atender todos os estudantes, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, diferentemente da integração, que exige a adaptação do aluno. A inclusão vai além da acessibilidade, pois envolve mudanças culturais e de atitudes. Nesse ambiente, o educador reconhece as necessidades dos alunos como potencialidades, contribuindo para a construção de saberes, o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos autônomos, capazes de transformar sua própria realidade.

Em relação a escola inclusa Rocha (2016, p. 19) destaca.

Uma escola inclusiva assegura uma educação de qualidade a todos e a cada um, através de mudanças no ambiente educativo. Sendo certo que a diversidade é um traço comum do ser humano, existem casos, porém, em que as diferenças se revestem de contornos específicos, exigindo a mobilização de apoios específicos. Assim, enquanto que as respostas educativas para algumas crianças e alunos podem situar-se a nível do Plano de Turma ou do Projeto Educativo de escola, para muitas crianças e alunos com necessidades educativas especiais é desejável que as respostas estejam enquadradas num Programa Educativo Individual, com adequações curriculares em diferentes graus e com apoios técnicos e especializados.

A inclusão educacional vai além de adaptações curriculares ou estruturais isoladas, exigindo uma proposta integrada que atenda às diferentes necessidades dos estudantes. Um ambiente inclusivo garante autonomia, comunicação e suporte adequados, possibilitando a interação e a construção coletiva do conhecimento. Esse

espaço influencia a identidade de todos os sujeitos e depende da atuação conjunta de professores, alunos e equipe pedagógica. Para crianças com deficiência, a escola inclusiva transforma diferenças em potencialidades, promovendo aprendizagem, cooperação, respeito e desenvolvimento pleno.

Rocha (2016, p.45) ressalta na figura abaixo as principais dimensões estratégicas da educação inclusiva.

Figura 1 – Principais dimensões estratégicas da educação especial



**FONTE: ROCHA (2016)**

Todas estas dimensões apresentadas por Rocha (2016) estão interligadas, uma vez que o espaço inclusivo se constrói diante a necessidade de mudança que a sociedade está vivenciando, neste sentido, o incluir significa modificar e ampliar os conhecimentos de todos que formam o contexto educacional, pois a identidade social que é construída neste espaço sofre inferências desta interação de sujeitos e de suas ações.

Dentro do espaço educacional deve existir um local no qual seja possível o atendimento especializado destas crianças com deficiência ou com algum transtorno, sendo assim a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um suporte para docentes e para alunos que necessitem deste atendimento. Sendo assim, devemos compreender que o espaço escolar deve oportunizar este procedimento para todos que necessitem de auxílio no seu desenvolvimento mediante as suas necessidades específicas de desenvolvimento.

Este Atendimento Educacional Especializado é desenvolvido na sala multifuncional da escola, em relação a sala multifuncional Oliveira (2006, p.14) destaca:

[...] sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

Nesse contexto, o educando com necessidades educacionais especiais conta com diversos recursos, estímulos e uma equipe multiprofissional — como psicopedagogo, psicólogo e professor auxiliar — que atuam de forma integrada para promover seu desenvolvimento.

Destaca-se ainda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é respaldado por marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, tendo como base a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O AEE é concebido como um serviço complementar ao ensino regular, voltado à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, sem substituir a escolarização comum. Normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reforçam a organização do AEE, a atuação colaborativa entre profissionais e a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes.

Dessa forma, os aspectos legais do AEE demonstram que a inclusão educacional vai além do acesso físico à escola, envolvendo ações pedagógicas, organizacionais e estruturais que assegurem o desenvolvimento pleno dos estudantes. O cumprimento dessas normativas é essencial para a efetivação de uma educação equitativa, que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado a licenciatura para a educação infantil ou para anos iniciais do ensino fundamental.

II complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino

médio; §4º Aos professores que já estão em exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Pode-se perceber que existe um processo de formação para estese sujeito que atuam na sala de AEE, de maneira que, para os que já estão em atuação e possuem apenas o magistério deve ser ofertado oportunidades de formação continuada. De maneira que fica evidente a necessidade de um processo de estudo contínuo, para que ocorra um processo de ascensão e de desenvolvimento tanto do educando quanto do educador.

Ainda no Art. 18 Brasil (2001), encontramos a diferenciação entre os professores da sala de AEE e os da sala regular.

1º São professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para [...]

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais [...] bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante compreender o papel dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsáveis por atender alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Com base na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, especialmente no Artigo 13, são apresentadas as atribuições desse profissional, que incluem o planejamento e execução do atendimento, a produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o uso de tecnologia assistiva, a orientação a professores e famílias e a articulação com o ensino regular para eliminar barreiras à aprendizagem.

O AEE deve ocorrer, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar, e ser construído de forma individualizada, considerando as necessidades específicas de cada aluno. O texto reforça a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala regular, destacando que a educação inclusiva ocupa um lugar central no debate educacional atual, diante da crescente diversidade de sujeitos que demandam metodologias diferenciadas e um olhar pedagógico mais atento.

O texto destaca que a inclusão escolar vai além do simples acesso à escola, exigindo a garantia de condições reais de aprendizagem por meio da adaptação do ambiente às necessidades dos alunos. A inclusão ocorre em um contexto interativo, no qual as diferenças são reconhecidas e utilizadas como base para o planejamento de intervenções pedagógicas. Um ambiente inclusivo contribui para a formação social do aluno com deficiência, valorizando-o como sujeito ativo do conhecimento. Assim, a escola inclusiva transforma as diferenças em oportunidades para a construção de estratégias de ensino, promovendo aprendizagem, interação e desenvolvimento de todos.

## **CONCLUSÃO**

O processo de formação social do indivíduo está nitidamente ligado as ações realizadas dentro do contexto escolar, uma vez que a criança adentra neste espaço aos quatro anos de idade, sendo assim desde de pequeno sofre inferências das ações realizadas neste espaço.

Tendo em mente estas inferências que o contexto educacional proporciona na formação do sujeito, é necessário pensar que construir um ambiente no qual todos interajam e construam conhecimentos próprios, por meio das ações realizadas em conjunto é fundamental, uma vez que a cooperação é essencial na construção de um ambiente inclusivo e interativo.

O contexto inclusivo é aquele no qual todos os sujeitos sem distinção fazem parte do processo de construção de saberes, desta forma as diferenças não são vistas como empecilhos, mas como oportunidades de atuação e construção. Sendo assim, um ambiente inclusivo é aquele no qual as crianças sejam elas com deficiência ou não são capazes de influenciar e modificar o contexto no qual estão inseridos.

O presente artigo buscou demonstrar a importância de um ambiente inclusivo na formação social do sujeito com deficiência, desta forma, por meio desta pesquisa buscou-se trazer contribuições acerca da temática selecionada. Demonstrando que a inclusão é algo que deve estar presente em todos os contextos, uma vez que para que exista de fato um contexto inclusivo é necessário que todos os sujeitos inseridos no contexto educacional realizem ações que permitam a inclusão, desta forma o respeito e a interação são a base para o processo de construção de um ambiente inclusivo.

Para tanto, a escolha da temática foi feita uma reflexão acerca da necessidade de uma escola inclusiva para o desenvolvimento de seus alunos, um local no qual as diferenças não excluem, mas sim aproximam a todos neste processo de aprendizagem.

Para elaboração da referida pesquisa foi escolhida a análise de um material concreto, uma vez a temática selecionada, apresenta total relevância na vida escolar tanto de alunos quanto de docentes. Uma vez que um ambiente inclusivo não ocorre apenas dentro da sala de aula, pois a escola como um todo deve ser um espaço inclusivo.

Com a realização desta pesquisa pretende-se responder algumas dúvidas comuns dentro e fora do contexto escolar, dentre elas podemos destacar, como trabalhar a inclusão, quais práticas devem ser utilizadas no processo de incluir, como ajudar o aluno neste processo, desta forma pretendemos que estas inquietações sejam utilizadas para levar o sujeito a pensar em como construir, modificar, atuar e interagir dentro de um espaço inclusivo.

As reflexões acerca das possíveis explicações para tais inquietações são várias e complexas. Neste sentido pode-se compreender que, torna-se necessário repensar o significado da palavra escola, uma vez que este ambiente vai muito além de um espaço de construção de conhecimentos cognitivos, pois dentro deste contexto o sujeito aprende a respeitar e interagir com as diversas necessidades que cada sujeito traz consigo ao adentra no âmbito educacional.

Talvez o primeiro passo para construção de um ambiente inclusivo é conhecer os sujeitos que nele estão inseridos, sendo assim não basta saber que eles estão presentes no meio da escola, é importante pensar quais são seus interesses, saber quais são suas necessidades, e a partir deste conhecimento formular meios de inclui-los dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Um ambiente inclusivo é aquele no qual todos participam do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, aprender significa interagir, com meio, com colega, com o docente, com tudo o que o cerca, pois ao interagir o indivíduo está construindo saberes por meio deste processo, sendo que não importa a diferença que exista a inclusão e a interação estão direcionadas para todos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Disponível em <http://www.pnll.gov.br>. Acesso em 05/08/2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução N° 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na**

**Educação Básica.** Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

Melo, Amanda Meincke. Pupo, Deise Talarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** 6º ed. Rio de Janeiro: DPA&, 2005.

ROCHA, Augusto Patrício Lima. **A ESCOLA INCLUSIVA: desafios.** Brasília: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. Ed. Revista atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

Wallon, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1975.

\_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa, 1975.

**BRASIL.** Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Nova Política de Inclusão. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025.