v.14 n.22 abril 2026

Revista Científica SISTEMÁTICA

www.editorahawking.com.br

Hawking EDITORA

Revista Sistemática
v.14 n.22 abril 2026

Maceió - AL
2026

hawking
EDITORA

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autores
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: https://www.magnific.com/free-photo/top-view-colorful-paper-hexagon_4851893.htm#fromView=search&page=1&position=8&uuid=9f1fbcb6-95a0-45e7-a554-d0807de01388&track=ais_hybrid&query=imagem+diagonos

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR
Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escanei o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.22 (2026) – Mensal

Maceió – AL: Editora Hawking, 2026 –

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

Editora Hawking
2026

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780
Disponível em: www.editorahawking.com.br
E-mail: editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Drª Betijane Soares de Barros
Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS
http://lattes.cnpq.br/4622045378974366

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Adriana de Lima Mendonça
Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)
http://lattes.cnpq.br/0381713043828464

Dr. Anderson de Alencar Menezes
Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,
Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)
Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)
http://lattes.cnpq.br/3996757440963288

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)
Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)
Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)
Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dra Celia Nonata da Silva
Graduada em História licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995).
Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998).
Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004).
http://lattes.cnpq.br/1245637151421828

Dr. Eduardo Cabral da Silva
Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)
Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)
Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004)
http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Jamyle Nunes de Souza Ferro
Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2744379257791926

Drª. Laís Agra da Costa
Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)
http://lattes.cnpq.br/2659414598724448

Dr. Patrocínio Solon Freire
Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco
(UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia
Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional
pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)
http://lattes.cnpq.br/5634998915570816

Dr. Rafael Vital dos Santos
Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dr. Eduardo Cabral da Silva
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Laís Agra da Costa
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Drª. Lucy Vieira da Silva Lima
http://lattes.cnpq.br/0010369315381653

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)
http://lattes.cnpq.br/2659414598724448

Dr. Rafael Vital dos Santos
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

EDITORIAL

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reprodutível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN,2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, stringde busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavraschave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

SUMÁRIO

Desafios da Formação Docente na Educação em Tempo Integral: perspectivas para o desenvolvimento integral dos educandos
Raimundo Eugênio Alves de Lima
Maria das Graças Tavares da Silva
Christiane de Freitas Nunes Freire
Maria Geórgia Dote Paes
Antonio Leudilanio Alves Rolim
Lucas Gomes Cavalcante..... **01**

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: impactos na implementação das metodologias inovadoras na Educação Infantil
Wenia Soares de Alencar Almeida
Neusa Maria Bandeira da Silva
Francisca Helena de Gois Macie
Carla Andréa Drumond Arcanjo
Antonio Leudilanio Alves Rolim
Danúsia Menezes Paz..... **12**

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO: contribuições da atuação gestora para promover o processo de ensino-aprendizagem
Diana Carmem Melo Marques
Jacqueline Maria de Oliveira
Maria das Graças Tavares da Silva
Tereza Maria de Oliveira Ferreira
Antonia Jeane Alves de Lima
Neusa Maria Bandeira da Silva..... **32**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):contribuições na perspectiva da educação inclusiva
Francisca Alessandra de Oliveira Farias Dourado Bulcão
Rita de Cassia Sousa dos Santos
Itala Moura Ponte Cavalcante
Rogério Alves Rosa
Renata Bezerra da Silva
Jackson Wendell Sousa Ferreira..... **41**

DA PRESENÇA ESCOLAR À ESCOLARIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: ACESSIBILIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA ESCOLA COMUM
Francisca Nemézia Caldeira do Nascimento
Elizângela Araújo Silva..... **50**

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Desafios da Formação Docente na Educação em Tempo Integral: perspectivas para o desenvolvimento integral dos educandos

Raimundo Eugênio Alves de Lima[1]
Maria das Graças Tavares da Silva[2]
Christiane de Freitas Nunes Freire[3]
Maria Geórgia Dote Paes[4]
Antonio Leudilanio Alves Rolim[5]
Lucas Gomes Cavalcante[6]

RESUMO

Objetivamos com o artigo discutir uma abordagem pertinente aos desafios da formação docente na educação em tempo integral. De tal modo, o estudo teve como pergunta norteadora: Como a formação docente enfrenta os desafios da Educação em Tempo Integral e contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos? Para a realização dessa pesquisa, realizamos uma pesquisa com dados contidos na tese de doutorado do autor principal desse estudo, com uma amostra de docentes do ensino fundamental dos anos iniciais, por meio de questionário aplicado no *Google forms*. Os resultados constataram a relevância para a formação docente no âmbito do ensino em tempo integral com ênfase nas práticas pedagógicas. Evidenciou-se, que os impedimentos relacionados à carência de infraestrutura na escola, à falta de materiais pedagógicos e tecnológicos, à demanda por capacitações continuadas específicas para o ensino em tempo integral, às dificuldades de adaptação de certos educandos com à jornada ampliada. Concluímos, que para alcançar a eficácia da educação de tempo integral está incorporada à formação docente, a gestão escolar, um currículo integrado, uma infraestrutura correspondente e políticas públicas que valorizem as particularidades dos docentes e dos educandos.

Palavras-chave: Formação docente. Educação em Tempo Integral. Práticas pedagógicas.

[1] E-mail: eugeniolima673@gmail.com
[2] E-mail: gracatavares.jornalista@gmail.com
[3] E-mail: chrisfreitas@gmail.com
[4] E-mail: georgiadote@gmail.com
[5] E-mail: leudilanioalves2@gmail.com
[6] E-mail: lucascavalcante10ud@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação em Tempo Integral tem assumido disposição de evidência nas políticas educacionais brasileiras, configurando-se como uma estratégia direcionada à ampliação das oportunidades de aprendizagem a promover do desenvolvimento integral dos alunos. Essa perspectiva excede o entendimento de simples ampliação da jornada escolar, abrangendo a escola como um espaço de formação humana que associa extensões cognitivas, sociais, culturais, emocionais, éticas e físicas, colaborando para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Nesse entendimento, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola deve estar associada à reorganização curricular, à diversificação das práticas pedagógicas e à construção de experiências educativas expressivas, capazes de atender às múltiplas necessidades dos educandos.

No contexto brasileiro, a Educação em Tempo Integral está regulamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que reconhecem a educação como direito social e defendem uma formação que contemple todas as extensões do desenvolvimento do indivíduo. Recentemente, a Política Nacional de Educação Integral e o Programa Escola em Tempo Integral reforçam o acordo do Estado com a ampliação da jornada escolar articulada à melhoria da qualidade da educação pública, comprovando que o desenvolvimento integral estabelece as práticas pedagógicas planejadas, currículos flexíveis e processos constantes de formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, visto que os docentes compõem os principais mediadores do processo educativo. Assim, o implemento da Educação em Tempo Integral estabelece profissionais capazes de compreender os embasamentos dessa política, reorganizar o currículo, desenvolver metodologias diversificadas e construir lugares de aprendizagem que apreciem a participação ativa dos alunos. Dessa forma, a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, foco do nosso estudo tornam-se elementos imperativos para que os docentes possam enfrentar os desafios pertinentes às mudanças educacionais e responder às demandas de uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, escolhemos a Desafios da Formação Docente na Educação em Tempo Integral: perspectivas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Nessa perspectiva, destaca-se que no lócus da pesquisa foi implantado o Programa de Ensino de Tempo Integral, do Governo Federal inserido pela Rede de Ensino do município de Caucaia/Ce Brasil, para atender as necessidades dos seus professores e dos seus educandos no ensino fundamental.

Diante desse contexto, este estudo é orientado pela seguinte pergunta norteadora: como a formação docente enfrenta os desafios da Educação em Tempo Integral e contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os desafios da formação docente na Educação em Tempo Integral, discutindo suas contribuições para a organização das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, a pesquisa objetivou-se analisar os desafios da formação docente na Educação em Tempo Integral, discutindo suas contribuições para a organização das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento integral dos educandos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza bibliográfica, qualitativa, com dados quantitativos, a análise realizou-se em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

A Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental: fundamentos e desafios para o desenvolvimento integral

A Escola em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui uma estratégia educacional que ultrapassa a simples ampliação da jornada escolar. Sua proposta fundamenta-se na concepção de educação integral, compreendida como um processo formativo voltado ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante, cognitiva, socioemocional, ética, cultural, física e cidadã. Nessa perspectiva, o aumento do tempo de permanência na escola deve estar articulado à reorganização curricular, às práticas pedagógicas inovadoras e à valorização das experiências de aprendizagem, promovendo uma formação mais significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, assume relevância por obedecer ao período em que são materializados os apoios da alfabetização, do letramento, do desenvolvimento socioemocional e da construção das relações interpessoais. De tal modo, a educação em tempo integral beneficia a ampliação das oportunidades educativas por meio da integração entre os conhecimentos acadêmicos, as atividades culturais, esportivas, artísticas, científicas e de convivência social, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Contudo, a efetivação desse modelo educacional exige mais do que a expansão da carga horária. Torna-se imprescindível a reorganização dos tempos, espaços, recursos e práticas pedagógicas, bem como a implementação de processos contínuos de formação docente que possibilitem aos professores compreender e desenvolver metodologias coerentes com os princípios da educação integral. Nesse contexto, o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a articulação entre os diferentes componentes curriculares assumem papel central na construção de experiências de aprendizagem integradas.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao defender uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Dessa forma, a escola em tempo integral deve promover ambientes educativos que estimulem a autonomia, o protagonismo, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, aproximando os conhecimentos escolares das vivências e dos contextos socioculturais dos educandos (Brasil, 2018).

Nesse cenário, a formação docente emerge como um dos principais fatores para a qualidade da educação em tempo integral.

Professores preparados para atuar em propostas pedagógicas integradoras conseguem planejar experiências que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano em sua integralidade. Como destacam Libâneo (2021), Lück (2021) e Arroyo (2012), a construção de uma escola comprometida com a formação integral requer profissionais capazes de articular saberes, promover práticas colaborativas e compreender a educação como um processo permanente de transformação social.

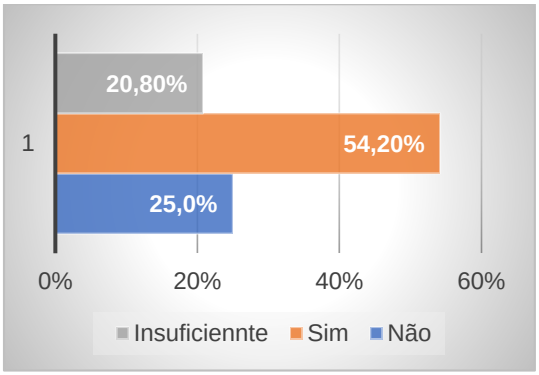
Assim, a Escola em Tempo Integral nos Anos Iniciais configura-se como uma política educacional que busca assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, sua consolidação depende do fortalecimento da gestão escolar, da formação continuada dos docentes e da construção de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de responder às demandas contemporâneas da educação básica e às necessidades formativas das crianças.

Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas na Educação em Tempo Integral

A formação docente no contexto da educação em tempo integral constitui um elemento essencial para a efetivação de uma proposta educativa voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva ultrapassa a simples ampliação do tempo de permanência na escola, demandando professores qualificados para conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas integradas, inovadoras e articuladas às diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, o trabalho docente deve favorecer a integração das dimensões cognitiva, social, emocional, cultural, ética e cidadã, promovendo experiências de aprendizagem que contribuam para a formação plena dos educandos.

Em face disso, com o propósito de analisar a preparação dos professores para a atuação na Educação em Tempo Integral, os docentes foram questionados sobre o recebimento de formação específica voltada a essa modalidade de ensino? Os resultados obtidos estão apresentados no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Formação continuada para atuar junto ao ensino em tempo integral



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Observa-se no Gráfico 1 acima que, 54,2% dos docentes afirmaram ter recebido formação específica para atuar na Educação em Tempo Integral, enquanto 25,0% informaram não ter participado de processos formativos voltados a essa modalidade de ensino.

Além disso, 20,8% dos participantes consideraram que a formação recebida foi insuficiente para atender às demandas da prática pedagógica.

Os resultados demonstram que, apesar da maioria dos professores tenha participado de ações formativas, ainda existem lacunas significativas no processo de preparação docente. Soma- se a isso, os professores que não receberam formação específica (25,0%) aos que a consideram insuficiente (20,8%), notou-se que 45,8% dos participantes percebem entraves na qualificação para atuar na Educação em Tempo Integral. Esse percentual revela um desafio para a materialização dessa política educacional, visto que a formação docente compõe um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação integral.

Esse panorama recomenda a necessidade de fortalecer políticas de formação inicial e continuada que contemplem as especificidades da Educação em Tempo Integral, sobretudo no que se refere à organização curricular, à interdisciplinaridade, ao planejamento integrado e ao desenvolvimento de metodologias que promovam o protagonismo discente e a aprendizagem significativa. A ausência ou insuficiência de processos formativos pode comprometer a implementação de práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e ético dos estudantes.

Os resultados corroboram o entendimento de que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante a efetivação da educação integral. Para que essa proposta alcance seus objetivos, é indispensável investir, valorizar a formação continuada docente oferecendo condições para que desenvolvam competências profissionais compatíveis com as demandas dessa modalidade de ensino. Dessa forma, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos educandos.

Os resultados obtidos reforçam a perspectiva apresentada por Moll (2022), segundo a qual a efetivação da Educação em Tempo Integral requer professores qualificados para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, integradas ao currículo e comprometidas com o

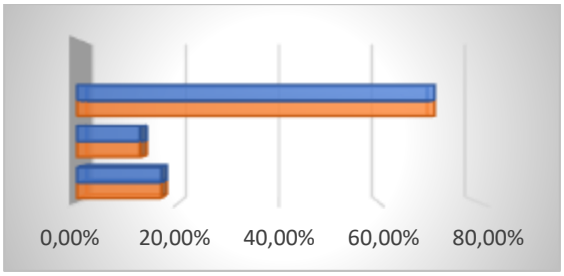
desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse contexto, os dados evidenciam que, apesar dos avanços na oferta de processos formativos, ainda continuam desafios pertinentes à preparação docente. Tal cenário demonstra a necessidade de ampliar e qualificar as ações de formação inicial e continuada, de modo a fortalecer as práticas pedagógicas e assegurar a concretização dos princípios e objetivos da Educação em Tempo Integral.

Contribuições do tempo ampliado para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino em tempo integral

A ampliação do tempo de permanência na escola constitui uma das características centrais da Educação em Tempo Integral, pois amplia as oportunidades de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Entretanto, essa proposta vai além do simples aumento da carga horária, uma vez que pressupõe uma organização pedagógica capaz de articular conhecimentos, experiências e vivências de forma integrada. Nessa perspectiva, busca-se promover o desenvolvimento integral dos educandos, contemplando as dimensões cognitiva, social, cultural, física, emocional e ética, de modo a favorecer uma formação humana ampla e significativa.

Nesse contexto, os pesquisados foram indagados quanto ao tempo ampliado no Tempo Integral tem contribuído para melhorar suas práticas pedagógicas.

Gráfico 2 - Contribuições do tempo ampliado no tempo integral



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 2 acima, evidenciam que 70,8% dos docentes consideram necessário um maior apoio em recursos pedagógicos para atuar na Educação em Tempo Integral. Esse resultado demonstra que a ampliação da jornada escolar, isoladamente, não é suficiente para promover melhorias nas práticas pedagógicas, tornando indispensáveis investimentos em materiais didáticos, infraestrutura, tecnologias educacionais e formação continuada.

Em contrapartida, 16,7% dos participantes afirmaram que o tempo ampliado contribui para o aperfeiçoamento

de suas práticas, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades diversificadas, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Enquanto, 12,5% dos docentes consideram a carga horária exaustiva, advertindo que a ampliação do tempo escolar pode representar desafios às condições de trabalho, bem como dos educandos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que assegurem melhores condições de atuar, valorizar o profissional e organização correspondente do trabalho pedagógico, de modo que a Educação em Tempo Integral alcance seus objetivos com qualidade.

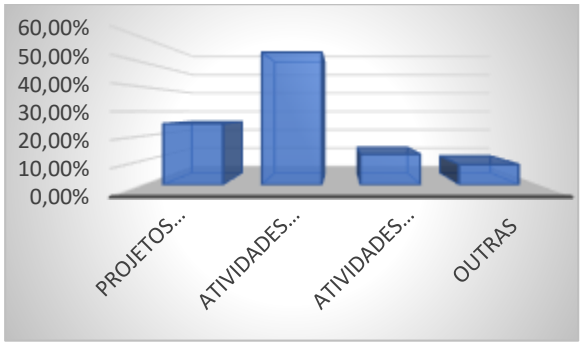
De tal modo, Moll (2022), Libâneo (2019) e Gatti (2023) defendem que a educação em tempo integral tão-somente consegue seus objetivos quando o tempo escolar ampliado é acompanhado de condições estruturais e pedagógicas que favoreçam práticas educativas inovadoras, colaborativas e incorporadas ao desenvolvimento integral dos educandos.

ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação em Tempo Integral constituem um dos principais elementos para a efetivação de uma proposta educativa voltada ao desenvolvimento integral dos educandos. Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar deve estar associada à adoção de metodologias que promovam a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a articulação entre os diferentes componentes curriculares. Dessa forma, a atuação docente requer planejamento intencional, inovação pedagógica e formação contínua, possibilitando a construção de experiências educativas que integrem as dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e ética dos estudantes.

Nesse contexto, os docentes foram questionados quanto as práticas pedagógicas usadas no ensino de tempo integral.

Gráfico 3 – Organização do Trabalho Pedagógico na Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Conforme apresentado no Gráfico 3 acima, as atividades lúdicas representam a prática pedagógica mais usada pelos docentes na Educação em Tempo Integral,

correspondendo a aproximadamente **50%** das respostas. Em seguida, destacam-se os projetos interdisciplinares (25%), as atividades em grupo (15%) e outras estratégias pedagógicas (10%). Esses resultados evidenciam a predominância de metodologias que favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A elevada utilização das atividades lúdicas demonstra o reconhecimento de que o brincar e as experiências interativas constituem importantes estratégias para o desenvolvimento integral dos educandos.

De acordo com Kishimoto (2021) as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento ao estimular a criatividade, a autonomia, a socialização e a resolução de problemas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Nessa perspectiva, o lúdico deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a integrar a prática pedagógica como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

A presença dos projetos interdisciplinares e das atividades em grupo também revela a busca por práticas alinhadas aos princípios da Educação em Tempo Integral. Para Moll (2022) essa modalidade de ensino pressupõe a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, a valorização das experiências dos estudantes e a organização de práticas pedagógicas que articulem currículo, cultura, cidadania e desenvolvimento humano. Dessa forma, o trabalho por projetos e as atividades colaborativas fortalecem o protagonismo estudantil e contribuem para uma formação mais ampla e integrada.

Embora os resultados demonstrem uma predominância de metodologias ativas, o percentual reduzido de docentes que utilizam outras estratégias pedagógicas indica a necessidade de ampliar e diversificar as práticas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação continuada e na disponibilização de recursos pedagógicos que possibilitem aos professores inovar suas metodologias e fortalecer a qualidade da Educação em Tempo Integral.

CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou que a formação docente desempenha um papel fundamental na concretização da Educação em Tempo Integral, no tocante a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante a qualidade do processo educativo nem a concretização do desenvolvimento integral dos estudantes.

Os resultados demonstraram que, apesar de parte significativa dos professores tenha participado de formações específicas para essa modalidade de ensino, ainda persistem lacunas pertinentes à preparação profissional, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às condições necessárias para o implemento de práticas pedagógicas inovadoras e interligadas.

Soma-se a isso, os dados revelaram que os docentes reconhecem a relevância de metodologias ativas, especialmente das atividades lúdicas, dos projetos interdisciplinares e das atividades colaborativas, como estratégias que beneficiam uma aprendizagem mais expressiva e alinhada aos princípios da Educação em Tempo Integral. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e ética dos estudantes, reforçando a concepção de educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e valoriza a formação humana em sua integralidade.

De tal modo, a investigação ainda apontou desafios que atêm a materialização dessa política educacional, destacando-se a necessidade de ampliar os investimentos em formação continuada, infraestrutura, recursos didáticos e apoio pedagógico aos professores.

Tais aspectos são imperativos para que os docentes possam planejar e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e coerentes com as demandas da Educação em Tempo Integral.

Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento da formação docente compõe um dos principais caminhos para a melhoria da qualidade da Educação em Tempo Integral. É imprescindível que as redes de ensino promovam políticas constantes de desenvolvimento profissional, articuladas às práticas pedagógica e às particularidades dessa modalidade de ensino.

Além disso, torna-se essencial fortalecer a atuação da gestão escolar como mediadora dos processos formativos e incentivar o planejamento colaborativo entre os professores, favorecendo a construção de uma cultura pedagógica voltada à inovação e ao desenvolvimento integral dos educandos.

Diante do exposto, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre a formação docente na Educação em Tempo Integral e sirva de subsídio para a formulação de políticas públicas e ações institucionais que fortaleçam a prática pedagógica, valorizem o trabalho docente e assegurem uma educação de qualidade

social, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Dísponível em: < https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 agos. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: impactos na implementação das metodologias inovadoras na Educação Infantil

Wenia Soares de Alencar Almeida[1]
Neusa Maria Bandeira da Silva[2]
Francisca Helena de Gois Maciel[3]
Carla Andréa Drumond Arcanjo[4]
Antonio Leudilanio Alves Rolim[5]
Danúsia Menezes Paz[6]

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi analisar a formação continuada docente e a prática pedagógica, investigando seus impactos na implementação de metodologias inovadoras por professores da Educação Infantil. O estudo teve como pergunta norteadora: como uma experiência de formação docente em metodologias inovadoras pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas no ensino infantil? A investigação fundamentou-se na tese de doutorado da autora principal deste artigo, contando com uma amostra de 10 participantes, que responderam a um questionário aplicado via *Google Forms*. Os resultados evidenciaram que a formação continuada expande o conhecimento teórico-metodológico dos docentes e fortalece o uso de metodologias ativas, recursos lúdicos e tecnologias educacionais, promovendo práticas participativas, contextualizadas e centradas na criança. Todavia, ainda foram identificadas limitações, como a insuficiência de recursos didáticos, a escassez de tempo destinado ao planejamento pedagógico e a necessidade de maior apoio institucional para efetivar as propostas formativas no cotidiano escolar. Conclui-se que a formação continuada exerce impacto significativo na transformação das práticas pedagógicas, desde que articulada às demandas da escola, às políticas públicas educacionais e aos processos constantes de acompanhamento e reflexão sobre a práxis docente.

Palavras-chave: Formação docente. Metodologias inovadoras. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

[1] E-mail: wenia_alencar@hotmail.com
[2] E-mail: neusamariabandeira@yahoo.com.br
[3] E-mail: helenamaciel1@hotmail.com
[4] E-mail: drumondarcanjo@yahoo.com.br
[5] E-mail: leudilanioalves2@gmail.com
[6] E-mail: professoradanusia@gmail.com

INTRODUÇÃO

As constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas têm provocado mudanças significativas no campo educacional, exigindo que os processos de ensino e aprendizagem sejam continuamente ressignificados. Nesse contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, demandando práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento por meio de experiências significativas, lúdicas e interativas. Para atender a essas demandas, torna-se imprescindível que os docentes estejam aparelhados para incorporar metodologias inovadoras em suas práticas, promovendo ambientes de aprendizagem mais participativos e centrados na criança.

A formação continuada configura-se como uma relevante ferramenta para o desenvolvimento profissional docente, poia permite a modernizar saberes, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento das competências necessárias para enfrentar os desafios hodiernos da educação. Além disso, contribui para a construção de uma postura investigativa e reflexiva, favorecendo a implementação de estratégias didáticas que dialoguem com as necessidades dos estudantes e com as diretrizes educacionais vigentes.

No âmbito da Educação Infantil, a adoção de metodologias inovadoras representa uma oportunidade de fortalecer o protagonismo infantil, a aprendizagem ativa, a criatividade, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, a contação de histórias mediada por recursos digitais, as atividades maker, a exploração de diferentes linguagens e o uso intencional de tecnologias educacionais expandem as possibilidades de aprendizagem, tornando o procedimento educativo mais expressivo e contextualizado.

Sob esse olhar, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura das instituições, à disponibilidade de recursos pedagógicos, às condições de trabalho e, nomeadamente, à qualidade e à continuidade dos processos formativos oferecidos aos professores. Dessa forma, compreender de que maneira a formação continuada influencia a prática pedagógica torna-se essencial para subsidiar políticas públicas e ações institucionais voltadas ao fortalecimento da qualidade da Educação Infantil.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os impactos da formação continuada na implementação de metodologias inovadoras na prática pedagógica de docentes da Educação Infantil. Busca-se compreender como os processos formativos contribuem para a adoção de práticas inovadoras em sala de aula, identificando potencialidades, desafios e possibilidades de aprimoramento da atuação docente. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o debate acerca da formação de professores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas capazes de promover uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, nomeamos formação continuada e prática pedagógica: impactos na implementação de metodologias inovadoras por docentes da educação infantil, um recorte da tese de doutorada da autora principal deste artigo.

Nessa perspectiva, destaca-se que no lócus da pesquisa foi uma escola, inserida pela Rede de Ensino do município de Chorozinho/Ce Brasil, para atender as necessidades dos seus professores e dos seus educandos no ensino infantil.

Diante disso, a pesquisa objetivou-se analisar os impactos da formação continuada na implementação de metodologias inovadoras por docentes da Educação Infantil, para promover aprendizagem no desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise realizou-se em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A consolidação da formação docente voltada à Educação Infantil no Brasil é resultado de um processo histórico permeado por avanços, desafios e diferentes concepções sobre a infância e o papel do professor. Durante muito tempo, o atendimento às crianças pequenas esteve associado a práticas de caráter assistencial, o que contribuiu para a desvalorização da docência nesse nível de ensino e para a ausência de exigências relacionadas à formação profissional específica. Esse

cenário começou a se transformar a partir das mobilizações sociais, das discussões no campo educacional e da implementação de políticas públicas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996).

A LDBEN representou um importante marco legal ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e ao estabelecer requisitos para a qualificação dos profissionais que atuam na referida etapa educacional. Nesse sentido, em seu artigo 62, a legislação determina que a formação dos docentes da educação básica deve acontecer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena (Brasil, 1996). A partir desse dispositivo legal, intensificaram-se as reformulações nos cursos de Pedagogia e fortaleceram-se as discussões acerca da necessidade de integrar a sólida fundamentação teórica às experiências práticas, visando à construção de uma formação docente capaz de responder às especificidades da Educação Infantil.

Para António Nóvoa (2022), a formação docente constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional que ultrapassa a formação inicial, exigindo reflexão permanente sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. O autor defende que os professores aprendem por meio da investigação da própria prática, do trabalho colaborativo e da participação em comunidades de aprendizagem, aspectos essenciais para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, Selma Garrido Pimenta (2019) destaca que a identidade profissional do professor é construída na articulação entre teoria e prática. Para a autora, a formação docente deve favorecer uma postura crítica e investigativa, permitindo que os educadores compreendam os desafios do cotidiano escolar e desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos e nas demandas reais do contexto educativo.

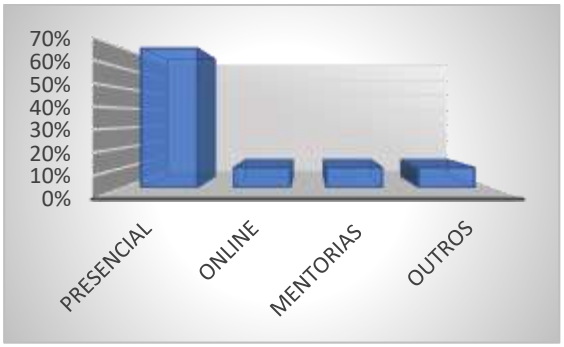
Soma-se a essa discussão, Maurice Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são produzidos e ressignificados ao longo da trajetória profissional, integrando conhecimentos acadêmicos, curriculares e experienciais. Segundo o autor, a prática pedagógica não se reduz à aplicação de teorias, mas constitui um espaço de produção de saberes, no qual o professor interpreta, adapta e recria conhecimentos de acordo com as necessidades dos estudantes e do contexto escolar.

Dessa forma, a formação de professores para a Educação Infantil deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de integrar os conhecimentos construídos na universidade, os saberes da experiência e a reflexão crítica sobre a prática. Essa articulação favorece a implementação de metodologias inovadoras, fortalece a identidade docente e contribui para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Modalidades, Contribuições e Desafios para a Inovação Pedagógica

A participação em ações de formação continuada foi uma realidade compartilhada por todas as docentes investigadas, visto que, as dez participantes informaram ter participado de atividades formativas nos últimos dois anos. Esse resultado evidencia que o grupo pesquisado tem acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, possibilitando uma análise mais consistente acerca das contribuições e das limitações desses processos formativos. Nessa perspectiva, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ser entendida como um processo constante de desenvolvimento profissional, cuja efetividade está relacionada à capacidade de responder às necessidades concretas dos docentes e às demandas do contexto escolar em que atuam.

Gráfico 4 - **Formação Continuada: Modalidades, Contribuições para a Inovação Pedagógica**



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho, com base na pesquisa (2026).

Observa-se no Gráfico 1 acima que a modalidade presencial foi a mais praticada, entre as ações de formação continuada vivenciadas pelas docentes, representando cerca de 67% das respostas. Em contrapartida, as modalidades online, mentorias e outras apresentaram percentuais expressivamente menores, em torno de 13% cada. Esses resultados indicam que a formação presencial continua sendo a principal estratégia adotada para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil, demonstrando que as redes de ensino ainda

privilegiam espaços formativos baseados na interação direta entre os participantes.

A predominância das formações presenciais pode ser explicada pelas possibilidades de troca de experiências, socialização de práticas e construção coletiva do conhecimento, aspectos considerados essenciais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Segundo Imbernón (2010) a formação continuada torna-se mais significativa quando defende a reflexão partilhada sobre os desafios do cotidiano escolar, promovendo a aprendizagem colaborativa entre os docentes.

Apesar das formações online e as mentorias apareçam com menor frequência, sua presença revela um movimento de diversificação das estratégias formativas, impulsionado principalmente pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de flexibilizar os processos de desenvolvimento profissional. Nesse contexto, Moran (2018) destaca que metodologias inovadoras estabelecem adaptação ao contexto, pois não há arquétipo singular capaz de funcionar do mesmo modo em todas as realidades escolares.

Para Nóvoa (2022) a formação docente deve integrar diferentes espaços e tempos de aprendizagem, fortalecendo comunidades de prática que valorizem a colaboração, a investigação e a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico.

Os resultados recomendam, que a formação presencial permaneça dominante, permanece espaço para ampliar modalidades integrantes, como cursos online, programas de mentoria e comunidades de aprendizagem. Essas estratégias alinhadas às ações da Educação Infantil, colaborando para a implementação de metodologias inovadoras e para o desenvolvimento profissional dos docentes. podem beneficiar processos formativos, contextualizados.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

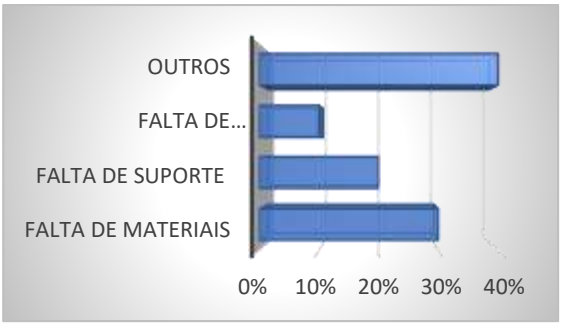
As perspectivas relacionadas à implementação de metodologias inovadoras constituem um aspecto central desta análise, uma vez que evidenciam a relação entre os conhecimentos alcançados nos processos de formação continuada e sua efetiva aplicação no cotidiano da Educação Infantil. Apesar dos docentes participantes tenham exposto acesso às ações formativas e avaliado positiva essas experiências, os resultados recomendam que a incorporação de novas estratégias pedagógicas depende de fatores que vão além das competências individuais

do professor, envolvendo condições institucionais, recursos disponíveis, apoio da gestão e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como um processo coletivo, no qual a articulação entre escola e comunidade desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras. Essa concepção reconhece a participação de professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação como elemento essencial para a produção de conhecimentos e para o fortalecimento de uma cultura colaborativa.

Imbernón (2020) explana que a colaboração entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar favorece a reflexão sobre a prática, amplia o compartilhamento de experiências e fortalece o compromisso coletivo com a melhoria da qualidade da educação.

Gráfico 5 - Perspectivas no Implemento das Metodologias Inovadoras



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho, com base na pesquisa (2026).

O Gráfico 2 acima apresenta os principais desafios apontados pelas docentes para a implementação de metodologias inovadoras na Educação Infantil. Observa-se que a categoria "Outros" foi a mais mencionada, correspondendo a aproximadamente 40% das respostas, indicando a existência de fatores diversos que também interferem na adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como o tempo reduzido para planejamento, a elevada carga de trabalho, o número de crianças por turma e a necessidade de maior apoio institucional.

Entre os desafios explicitamente identificados, a falta de materiais pedagógicos destacou-se com cerca de 30% das respostas, evidenciando que a escassez de recursos didáticos limita a diversificação das estratégias de ensino e dificulta a concretização das propostas discutidas nas ações de formação continuada.

Em seguida, a falta de suporte institucional representou cerca de 20%, revelando que o acompanhamento da gestão escolar, o apoio pedagógico e as condições organizacionais constituem fatores essenciais para que os professores consigam incorporar novas metodologias ao cotidiano da sala de aula.

A falta de tempo apresentou o menor percentual, em torno de 10%, sugerindo que, embora seja um desafio reconhecido,

as docentes percebem que outros aspectos estruturais e institucionais exercem maior influência sobre a implementação de práticas inovadoras.

Esses resultados corroboram as reflexões de Francisco Imbernón (2020), ao afirmar que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas requer condições institucionais favoráveis, trabalho colaborativo e políticas de formação continuada articuladas às necessidades da escola.

Nóvoa (2022) destaca que o desenvolvimento profissional docente ocorre em contextos colaborativos, nos quais a gestão escolar, a disponibilidade de recursos e a cultura organizacional favorecem a experimentação, a reflexão e a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Do mesmo modo, os dados evidenciam que a efetividade da formação continuada está diretamente relacionada às condições oferecidas pelas instituições de ensino.

Para que as metodologias inovadoras sejam incorporadas de forma consistente à prática pedagógica, é indispensável que as redes de ensino invistam não apenas na qualificação dos professores, mas também na ampliação dos recursos didáticos, no fortalecimento do suporte pedagógico e na criação de ambientes colaborativos que favoreçam a inovação e a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou que a formação continuada desempenha papel estratégico na qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, contribuindo para que os docentes ampliem seus conhecimentos teóricos e metodológicos e incorporem metodologias inovadoras em seu cotidiano profissional. Os resultados demonstram que os processos formativos favorecem a adoção de práticas mais participativas, lúdicas, investigativas e centradas na criança, em consonância com os princípios da Educação Infantil e com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outro elemento constatado é que a efetivação dessas metodologias não depende tão-somente da formação docente, mas aspectos como a disponibilidade de recursos pedagógicos, a infraestrutura escolar, o tempo destinado ao planejamento coletivo, a valorização profissional e o apoio da gestão escolar influenciam na consolidação das práticas inovadoras. Dessa forma, a formação continuada, embora necessária, revela-se escassa quando não está articulada a políticas

institucionais que assegurem condições adequadas para sua implementação.

Os achados reforçam a relevância de programas de formação continuada contextualizados, permanentes e fundamentados na reflexão crítica sobre a prática, permitindo que os docentes atuem como protagonistas de seu desenvolvimento profissional e agentes de transformação da realidade educativa. Além disso, evidenciam a necessidade de fortalecer espaços colaborativos de aprendizagem entre docentes, favorecendo a troca de experiências, o planejamento coletivo e a construção de práticas pedagógicas inovadoras alinhadas às necessidades das crianças.

Conclui-se que investir na formação continuada representa uma estratégia essencial para elevar a qualidade da Educação Infantil, promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer uma cultura de inovação pedagógica nas instituições de ensino. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação para diferentes contextos educacionais e analisem, de forma longitudinal, os efeitos das políticas de formação continuada sobre a prática docente e os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 de agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 de agos. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Desenvolver a profissão docente na escola: formação, colaboração e mudança**. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e126753, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2018.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO: contribuições da atuação gestora para promover o processo de ensino-aprendizagem

Diana Carmem Melo Marques [1]
Jacqueline Maria de Oliveira [2]
Maria das Graças Tavares da Silva [3]
Tereza Maria de Oliveira Ferreira[4]
Antonia Jeane Alves de Lima [5]
Neusa Maria Bandeira da Silva [6]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a gestão democrática e o processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva da influência do gestor na melhoria da qualidade da educação. O estudo partiu da seguinte pergunta norteadora: como as práticas de gestão democrática desenvolvidas pelo gestor podem contribuir para a qualidade do processo educativo? Para concretizar a investigação, realizou-se um recorte da dissertação de mestrado da autora principal, examinando uma amostra de cinco gestores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes pertencem ao quadro efetivo da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, Ceará, Brasil, e responderam a um questionário aplicado via *Google Forms*. Constatou-se que parte dos profissionais compreende que o acesso à Plataforma Inteligente de ensino gerou resultados satisfatórios para os educandos. Os achados apontam que a gestão democrática, ao valorizar o diálogo, a participação e a tomada de decisões compartilhada, favorece o desenvolvimento pedagógico e contribui para a promoção da qualidade educacional. Conclui-se que a atuação do gestor, como articulador das ações pedagógicas e líder pautado em princípios democráticos, constitui-se como elemento essencial para o fortalecimento de práticas escolares comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Processo de ensino-aprendizagem. Atuação do gestor.

[1] E-mail: carmemdi@yahoo.com.br.
[2] E-mail: jackpessoaaa3@gmail.com
[3] E-mail: gracatavares.jornalista@gmail.com
[4] E-mail: terezamariaalba@gmail.com
[5] E-mail: antoniajeane2012@gmail.com
[6] E-mail: neusamariabandeira@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais meios para promover o progresso social, cultural e humano, desempenhando uma função essencial na formação de indivíduos aptos a se engajar de maneira crítica e consciente na sociedade. Nesse cenário, a excelência educacional transcende as conquistas acadêmicas dos educandos, abrangendo um conjunto de aspectos pertinentes às condições de ensino, ao método pedagógico, à envolvência da comunidade escolar e à estrutura da instituição. Dentre esses fatores, a gestão escolar se destaca, sobretudo quando conduzida pelos valores da democracia, da participação e da comunicação.

Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação compõe um princípio previsto na legislação educacional brasileira e implica a participação dos diferentes segmentos que unem a comunidade escolar nos processos de planejamento, acompanhamento e tomada de decisões.

Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 14, consta princípios à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). Dessa forma, a gestão democrática excede uma perspectiva administrativa e passa a compreender a escola como espaço coletivo de construção, participação e transformação.

Nesse sentido, o gestor escolar adota uma função que envolve a articulação entre os diferentes sujeitos, a mediação de conflitos, o acompanhamento das práticas pedagógicas e a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho educativo. Para Lück (2021) a gestão escolar está incorporada a articular as pessoas para promover objetivos educacionais comuns, determinando do gestor capacidade de liderança, diálogo, planejamento e participação coletiva.

Nesse contexto, os gestores com a participação coletiva passam a ser apontados no campo democrático pelas categorias dos conhecimentos e do operacional. Essas duas categorias dialogam para compreender a dinamicidade de uma gestão participativa no campo da educativo. Nesse sentido, escolhemos a gestão democrática e qualidade de ensino: contribuições da atuação gestora para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, diante dessa problemática, este artigo parte da seguinte questão norteadora: Como a atuação do gestor, fundamentada nos princípios da

gestão democrática, contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da qualidade da educação? A partir dessa questão, busca-se compreender a atuação gestora como elemento articulador das práticas escolares e analisar suas possíveis contribuições para o fortalecimento do trabalho pedagógico e da aprendizagem.

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da atuação gestora, fundamentada nos princípios da gestão democrática, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da qualidade da educação, bem como, pretende-se compreender os princípios da gestão democrática e sua relação com a organização do trabalho escolar; investigar as práticas desenvolvidas pela gestão para promover a participação da comunidade escolar; analisar a contribuição da atuação gestora para o fortalecimento das práticas pedagógicas; identificar os principais desafios relacionados à implementação da gestão democrática; e refletir sobre estratégias de gestão capazes de favorecer a participação, a colaboração e a aprendizagem dos estudantes.

Logo, debater a gestão democrática envolve considerar o propósito social da escola e as condições necessárias para que a educação ocorra de forma participativa, ética e dedicadas ao aprendizado. Nesse contexto, o papel do gestor, como facilitador pedagógico e líder democrático, se torna um aspecto essencial para a implementação de práticas educacionais que promovam a inclusão, a comunicação, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento completo dos educandos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente estudo, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise realizou-se em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais, bem como, um recorte da dissertação de mestrado da autora principal do trabalho.

Políticas educacionais e gestão democrática: contribuições para a qualidade educacional

No âmbito das políticas educacionais, o gestor escolar exerce um papel fundamental na transformação das diretrizes e regulamentações legais em ações pedagógicas efetivas. Sua atuação não se restringe aos aspectos administrativos, abrangendo também dimensões pedagógicas e formativas,

sobretudo na efetivação das políticas voltadas à formação dos professores e na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Nesse olhar, a relação entre as políticas educacionais, a gestão escolar democrática e a formação de professores constituem um elemento essencial para a construção de uma educação pautada pela qualidade social. Nessa perspectiva, a BNC-Formação, ao destacar o desenvolvimento integral do professor e seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes, evidencia a importância de uma gestão escolar orientada pela colaboração, pelo diálogo e pela responsabilidade compartilhada no âmbito pedagógico.

Sob essa ótica, o gestor escolar desempenha uma função estratégica na concretização de práticas democráticas capazes de favorecer a efetivação das políticas educacionais e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre formação docente, organização do trabalho pedagógico e acompanhamento dos resultados educacionais contribui para consolidar uma gestão participativa, inclusiva e comprometida com a garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, Libâneo (2018) explana que a gestão pedagógica se concretiza quando o gestor organiza o trabalho escolar de forma a garantir coerência entre objetivos educacionais, práticas docentes e resultados de aprendizagem. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica do gestor torna-se essencial para designar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes, segundo preconiza a BNC-Formação.

O papel do gestor escolar na efetivação da gestão democrática

A função do gestor promove a integração de aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais, adotando a natureza complexa da gestão escolar.

Os docentes foram indagados quanto suas principais atribuições ao cargo da Gestão escolar democrática. As respostas seguem na tabela 1 abaixo.?

Tabela 1 - Gestor escolar democrático e suas principais atribuições

G1	Procurar identificar as necessidades de ensino e desenvolvimento. Acompanhar o planejamento e dar suporte ao trabalho do professor. Promover o diálogo com os estudantes, as famílias e os demais colegas da gestão. Organizar reuniões periódicas.
G2	Acompanhar o Pedagógico e avaliação da aprendizagem das crianças.
G3	Coordenar ações no espaço escolar, acompanhar os indicadores com as melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos, traçar metas em parceria com a comunidade escolar, manter a cultura dialógica, realizar uma gestão democrática e assessorar o docente em suas práticas didáticas.
G4	Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, supervisão e apoio pedagógico aos docentes, mediação de conflitos, organização pedagógica e formação continuada.

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

As respostas dos gestores evidenciam uma compreensão expandida da função da gestão escolar, marcada pela articulação entre as dimensões administrativa, pedagógica e democrática. Essa perspectiva, está inserida nas contribuições de Lück (2021) para quem a gestão escolar constitui um processo de mobilização e articulação de pessoas e recursos em favor dos objetivos educacionais.

No mesmo entendimento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) destacam que a organização e a gestão da escola estão relacionadas às condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a aprendizagem dos estudantes.

Sob a perspectiva democrática, Paro (2016) enfatiza a relevância da participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar na construção de uma escola pública comprometida com princípios democráticos.

Nesse contexto, as alusões ao acompanhamento do planejamento docente, à avaliação da aprendizagem e à identificação das necessidades de ensino e desenvolvimento dos alunos indica que o gestor assume um papel de liderança pedagógica, atuando na qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Essa performance aproxima-se da percepção defendida por Lück (2020), ao afirmar que o gestor escolar deve guiar suas ações para a aprendizagem dos educandos, movimentando docentes e recursos pedagógicos em favor desse objetivo.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A implementação do cotidiano escolar enfrenta uma multiplicidade de enigmas e limitações que impactam a

atuação do gestor, exigindo habilidade em articulação, mediação e liderança. Entre os principais percalços, estão as demandas administrativas excessivas, a falta de recursos, as dificuldades para a participação da comunidade escolar, os conflitos nas relações interpessoais e a necessidade de equilibrar diferentes interesses e perspectivas. Dentro desse âmbito, examinar os desafios que os gestores têm que lidar ajuda a entender as condições reais em que a gestão democrática ocorre e a reconhecer oportunidades para fortalecer práticas participativas, voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Os gestores foram indagados sobre os desafios e dificuldades frente da gestão escolar democrática. As respostas seguem na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - **Desafios e dificuldades frente da gestão escolar democrática**

G1	Dificuldades em propiciar um ambiente escolar positivo, promover a participação da comunidade e garantir o cumprimento da função educativa da escola, orientando as ações e gerenciando os recursos.
G2	Dificuldade em realizar acompanhamento ao planejamento do diário.
G3	Enfrentar o absenteísmo docente e a falta de engajamento dos professores.
G4	Questões relacionadas a demandas de última hora enviadas para os distritos e SME, com prazos curtos, dirimir problemas relativos à indisciplina de estudantes e realizações pedagógicas para um aprendizado mais efetivo.

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Os desafios apontados pelos gestores evidenciam a existência de tensões entre os princípios que fundamentam a gestão escolar democrática e as condições concretas para sua efetivação no cotidiano da escola. As dificuldades identificadas abrangem aspectos pedagógicos, relacionais e institucionais, repercutindo diretamente na construção de um ambiente escolar acolhedor, participativo e colaborativo.

Nesse contexto, os relatos demonstram que promover a participação da comunidade, fortalecer as relações interpessoais e garantir o cumprimento da função educativa da escola constituem tarefas que exigem constante articulação por parte da gestão.

Dessa forma, a consolidação de uma cultura democrática não se limita ao cumprimento de normas ou procedimentos institucionais, mas pressupõe um processo contínuo de diálogo, participação,

comprometimento e corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar decisões, bem como autonomia para desenvolver uma maneira crítica e construtiva que apronte à prática profissional e cidadania (LUCHESI; LARA; SANTOS, 2022, p. 15).

Colares e Fonseca (2025) apontam que a consolidação da gestão democrática da educação brasileira vem enfrentando um processo de fragilização decorrente de fatores políticos e institucionais, especialmente no contexto posterior a 2016, marcado por instabilidades que repercutiram na efetivação dos princípios democráticos na gestão educacional.

Dentre os principais entraves, destacam-se o aumento das indicações políticas para os cargos de gestão, a designação de profissionais sem formação específica para o exercício dessas funções e o enfraquecimento de mecanismos participativos, como as eleições e os concursos públicos. Esses fatores podem limitar a autonomia da gestão escolar e dificultar a construção de processos efetivamente democráticos e participativos no interior das instituições de ensino, visto que, a qualidade do ensino oferece às condições harmônicas pela gestão para que os docentes possam desenvolver seu trabalho de maneira planejada, colaborativa e articulada às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, o gestor adota papel estratégico ao promover espaços de formação continuada, acompanhar as práticas pedagógicas, estimular o planejamento coletivo, apoiar os docentes diante dos desafios cotidianos e favorecer o uso de estratégias que contribuam para a melhoria da aprendizagem.

De tal modo, a efetivação de uma gestão democrática enfrenta desafios pertinentes às limitações estruturais, às dificuldades de participação da comunidade, à sobrecarga de atribuições dos gestores e à constância de práticas centralizadoras. Tais desafios demonstram democratizar a gestão não, carece mudar nas relações constituídas no interior da escola e na compreensão do papel de cada sujeito no processo educativo.

CONCLUSÕES

Partindo do delineamento metodológico desse artigo, recorte da dissertação de mestrado da autora principal desse estudo, as respostas dos pesquisados da pesquisa foram analisadas com embasamento na teoria como um todo.

Logo, a análise desenvolvida permitiu compreender que a gestão democrática compõe um elemento fundamental para a promoção da qualidade do ensino e para o fortalecimento do

processo de ensino-aprendizagem**.** Nesse contexto, a atuação do gestor escolar não se limita às funções administrativas, assumindo uma dimensão pedagógica, política e participativa, essencial para a construção de um ambiente escolar comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados evidenciam que a performance gestora exerce influência significativa na organização das práticas pedagógicas, especialmente quando fundamentada no diálogo, na participação coletiva, na escuta dos diferentes segmentos da comunidade escolar e na tomada de decisões compartilhadas. A gestão democrática favorece a construção de relações mais colaborativas entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da responsabilidade coletiva pelos resultados educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação das ações educativas. A gestão democrática, quando efetivamente praticada, amplia as possibilidades de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e fortalece os mecanismos de participação, possibilitando que as decisões da escola estejam mais próximas de suas necessidades e de sua realidade social.

Dessa forma, a democratização da gestão contribui não apenas para a organização institucional, mas também para a consolidação de uma cultura escolar pautada na cooperação, no respeito e na corresponsabilidade.

Nos achados da pesquisa evidenciou-se que a atuação gestora escolar é decisiva para a constituição de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem**,** sobretudo quando orientada por princípios democráticos, pedagógicos e participativos. O gestor, enquanto articulador das diferentes dimensões da escola, possui papel essencial na mobilização da equipe, na mediação dos conflitos, na promoção da formação docente, no acompanhamento das práticas pedagógicas e na criação de condições para que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os resultados apresentados reforçam a necessidade de ampliar estudos e pesquisas sobre a relação entre gestão democrática, atuação gestora e qualidade do ensino, analisando diferentes contextos escolares e realidades educacionais. Pesquisas vindouras poderão aprofundar a compreensão sobre as estratégias de gestão que impactam no processo de ensino-aprendizagem e as condições necessárias para que a participação democrática se

consolide no cotidiano das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. Goiânia: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão escolar e qualidade da educação: um desafio para os gestores*. Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: <https://iiscientific.com/ojs/index.php/iis/es/article/view/417>. Acesso em: 15 ago. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**, 2016. São Paulo: Cortez. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002755897>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVEIRA SE, Moreira G de L, Oliveira FP de Querino LS, Souza Filho ED de, Rocha CLC da, et al. Educação em saúde e a conscientização sobre o uso responsável das telas na infância: um relato de experiência, 2026. Disponível em: <https://www.revista.fcmmg.br/index.php/REES/article/view/801>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SOARES, L. de V., Colares, M. L. I. S., & Fonseca, A. D. (2025). A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: origens, desdobramentos e desafios. *Periferia*, *17*(1), e85357. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2025.85357>. Acesso em: 15 ago. 2026.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):contribuições na perspectiva da educação inclusiva

Francisca Alessandra de Oliveira Farias Dourado Bulcão [1]
Rita de Cassia Sousa dos Santos [2]
Itala Moura Ponte Cavalcante [3]
Rogério Alves Rosa [4]
Renata Bezerra da silva[5]
Jackson Wendell Sousa Ferreira [6]

RESUMO

O presente artigo aborda as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a efetivação da educação inclusiva, considerando sua relevância na garantia do acesso, da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo parte da compreensão de que a inclusão escolar pressupõe a superação de práticas segregadoras e a construção de condições pedagógicas que reconheçam as diferenças e as potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, o atendimento especializado constitui apoio à escolarização, articulando com o ensino comum e contribuindo para a eliminar barreiras que possam dificultar a participação os alunos no processo educativo. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em legislações, documentos educacionais e produções científicas pertinentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva. A análise evidencia que a efetividade do atendimento inclusivo, depende da articulação entre professores, gestão escolar, família e demais profissionais envolvidos no processo educacional, bem como da disponibilidade de recursos pedagógicos, acessibilidade e formação continuada dos docentes. Conclui-se que o serviço de apoio a inclusão desempenha papel fundamental na materialização de práticas educacionais inclusivas, desde que seja compreendido como parte integrante do processo de escolarização e desenvolvido de maneira colaborativa com a sala de aula comum.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Educação Especial. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas.

[1] E-mail: sandrafariasbulcao@gmail.com
[2] E-mail: ritadecassia.sousasantos94@gmail.com
[3] E-mail: italam.ponte@gmail.com
[4] E-mail: rr1000@uol.com.br
[5] E-mail: Renatabz@yahoo.com.br
[6] E-mail: jacksondablo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a construção de uma escola comprometida com a garantia do direito à educação para todos os estudantes. Nessa perspectiva, a escola precisa organizar seus espaços, práticas pedagógicas e estratégias de ensino de modo a reconhecer a diversidade presente no contexto educacional e assegurar condições para que todos possam participar e aprender.

No âmbito da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume importante função na promoção da inclusão escolar. Seu trabalho está relacionado à identificação e à redução de barreiras que possam interferir na participação e na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, oferecendo recursos, estratégias e serviços que complementem ou suplementem a formação desses educandos.

Assim, a implementação do AEE representa, uma possibilidade de fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar. Entretanto, sua efetividade não depende tão-somente da existência da sala de recursos multifuncionais ou da atuação isolada do professor especializado. É necessário estabelecer uma articulação permanente entre o atendimento especializado, o professor da sala comum, a gestão escolar, a família e os demais profissionais que participam do processo educativo.

Diante desse contexto, este estudo tem como questão norteadora: Quais os encadeamentos das contribuições do atendimento especializado para o implemento da educação inclusiva e para a garantia da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar**.** Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos do AEE na perspectiva da educação inclusiva; discutir sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes; identificar os principais desafios relacionados à sua implementação; e refletir sobre a importância da articulação entre o AEE, a sala de aula comum, a gestão escolar e a família.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e

bibliográfica, já que a apreciação realizou-se em várias fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi produzida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e à educação inclusiva.

A pesquisa documental contemplou a análise de legislações e documentos oficiais que orientam a Educação Especial no Brasil, possibilitando compreender os fundamentos legais e educacionais que sustentam a oferta do AEE.

Assim, a análise do material selecionado foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar as principais contribuições do AEE para o processo de inclusão escolar, bem como os desafios relacionados à sua implementação no cotidiano das instituições de ensino.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito de todos e na necessidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o art. 28 prevê a institucionalização do AEE no projeto pedagógico e a adoção de medidas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Essa concepção implica repensar práticas escolares historicamente marcadas pela homogeneização e pela segregação dos estudantes que apresentam características, necessidades e modos de aprendizagem diferenciados (Mantoan, 2003).

No contexto brasileiro, a perspectiva inclusiva está respaldada por importantes dispositivos legais e normativos, entre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A inclusão educacional requer mudanças na organização da escola e nas práticas pedagógicas, de modo que as diferenças não sejam compreendidas como obstáculos, mas como elementos constitutivos da diversidade humana. Dessa forma, a escola inclusiva deve desenvolver estratégias capazes de atender às diferentes necessidades

educacionais presentes em seu cotidiano (Mantoan, 2003).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS E FINALIDADES

O Atendimento Educacional Especializado constitui um serviço da Educação Especial destinado a apoiar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua organização deve ocorrer de maneira articulada com a escolarização desenvolvida nas classes comuns, contribuindo para a identificação das necessidades educacionais específicas e para a disponibilização de recursos e estratégias de acessibilidade.

Sob esse entendimento, o AEE não deve ser compreendido como substituto da escolarização regular. Sua finalidade está relacionada à oferta de recursos e estratégias que favoreçam a autonomia, a participação e a aprendizagem dos estudantes, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Nesse sentido, a colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala comum constitui uma estratégia importante para evitar que o atendimento especializado aconteça de forma isolada, favorecendo o planejamento conjunto, a troca de conhecimentos e a articulação das práticas pedagógicas em benefício da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Araruna, 2018).

CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A contribuição do AEE para a educação inclusiva manifesta-se em diferentes dimensões do cotidiano escolar. Entre elas, destacam-se a Entre as ações desenvolvidas no AEE, destacam-se a adaptação e a produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e o apoio à sua participação nas atividades realizadas no ensino comum (Brasil, 2025).

Além disso, o INEP, em orientação atualizada em 2026, delibera que o AEE deve identificar, elaborar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com a finalidade de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de promover a autonomia e a independência dos educandos.

Nesse olhar, o trabalho desenvolvido no AEE pode favorecer a identificação das potencialidades dos estudantes e a construção de estratégias

pedagógicas mais adequadas às suas formas de aprendizagem. Para isso, é fundamental que o atendimento esteja articulado ao planejamento pedagógico da escola.

A ARTICULAÇÃO ENTRE AEE, PROFESSOR, GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIA

A efetivação da educação inclusiva exige uma ação coletiva. Nesse processo, a gestão escolar possui importante responsabilidade na organização das condições necessárias para o funcionamento do AEE, garantindo espaços, recursos, planejamento e condições de trabalho aos profissionais envolvidos.

O professor da sala comum exerce papel fundamental, uma vez que é responsável pela organização das práticas pedagógicas destinadas a todos os estudantes. Desse modo, a articulação com o professor do AEE permite identificar empecilhos, compartilhar estratégias e acompanhar os avanços e desafios apresentados pelos educandos.

Para atender esse contexto inclusivo destaca-se, a importância da formação continuada dos professores como condição para o fortalecimento das práticas inclusivas. A complexidade da diversidade escolar exige profissionais preparados para reconhecer diferentes formas de aprender, selecionar estratégias pedagógicas adequadas e utilizar recursos que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes. Assim, investir na formação docente significa também fortalecer a capacidade da escola de responder às demandas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A parceria da família, por sua vez, contribui para ampliar o conhecimento sobre as características, necessidades e potencialidades do estudante. O diálogo entre escola e família favorece a construção de ações mais coerentes e compartilhadas, fortalecendo o processo de inclusão.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Embora o AEE represente um importante mecanismo de fortalecimento da educação inclusiva, sua implementação ainda enfrenta diferentes desafios. Dentre eles, destacam-se a insuficiência de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a necessidade de formação continuada dos profissionais, as dificuldades de articulação entre os professores e a limitação de condições estruturais em algumas instituições escolares (Duek, 2014; Teixeira et al., 2020).

Outro desafio refere-se à compreensão do AEE como uma responsabilidade exclusiva do professor especializado. A perspectiva inclusiva exige que toda a comunidade escolar esteja envolvida na construção de práticas que garantam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada constitui elemento essencial para que os profissionais possam ampliar seus conhecimentos sobre inclusão, acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diversificadas.

Nesse sentido, A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante recurso para a efetivação da educação inclusiva, sobretudo por contribuir para a garantia do acesso, da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2025). Nessa perspectiva, a inclusão escolar não se restringe à inserção física do estudante no espaço da escola regular, mas pressupõe a construção de condições pedagógicas, institucionais e relacionais capazes de reconhecer as diferenças, valorizar as potencialidades e assegurar o direito de todos à educação (MANTOAN, 2003).

Nessa perspectiva, o AEE, por si só, não garante a inclusão. Sua efetividade está relacionada à construção de uma cultura escolar baseada na participação, na colaboração e no reconhecimento das diferenças. Nesse processo, a articulação entre o professor especializado, o professor da sala comum, a gestão escolar e a família assumem papel fundamental.

Soma-se a isso, a evidência a necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, na acessibilidade, na disponibilização de recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas e na organização de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, o AEE deve ser compreendido como parte de uma política educacional mais ampla, comprometida com a garantia do direito à educação e com a construção de uma escola que não apenas receba os estudantes, mas que promova efetivamente sua participação, aprendizagem, autonomia e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise bibliográfica e documental evidenciaram que o AEE exerce uma função complementar e/ou suplementar ao ensino

comum, contribuindo para a identificação e a superação de barreiras que podem comprometer a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, sua efetividade não depende exclusivamente da atuação do professor responsável pelo atendimento, mas de uma ação articulada entre o AEE, a sala de aula comum, a gestão escolar, a família e os demais profissionais que integram o processo educativo. Essa articulação mostra-se fundamental para que as estratégias e os recursos desenvolvidos no atendimento especializado estejam vinculados às necessidades educacionais concretas dos estudantes e ao seu processo de escolarização.

Nesse sentido, compreende-se que a consolidação de uma escola inclusiva requer mais do que a existência formal do serviço de AEE. É necessário assegurar condições materiais, pedagógicas e institucionais que possibilitem seu desenvolvimento de forma planejada e colaborativa. A disponibilidade de recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos adequados, tecnologias assistivas e espaços apropriados, associada à formação continuada dos profissionais da educação, constitui elemento relevante para a construção de práticas capazes de responder à diversidade presente no cotidiano escolar.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de superar concepções que compreendam a Educação Especial de maneira isolada ou segregada. O AEE deve ser concebido como parte integrante da organização da escola inclusiva, estabelecendo diálogo permanente com o currículo, com as práticas pedagógicas e com os diferentes sujeitos envolvidos na escolarização. Sob essa perspectiva, o atendimento especializado deixa de ser compreendido como um espaço paralelo ao ensino regular e passa a assumir uma função articuladora na eliminação de barreiras e na ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

Dessa forma, o AEE desempenha papel fundamental na materialização dos princípios da educação inclusiva, desde que sua organização esteja fundamentada na colaboração, na acessibilidade, na formação profissional e na articulação entre os diferentes atores do processo educativo. A efetivação da inclusão, portanto, constitui responsabilidade coletiva e exige o compromisso da escola em transformar suas práticas, seus espaços e suas relações para garantir que todos os estudantes tenham assegurados não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

Portanto, considera-se que o fortalecimento do AEE e das políticas de educação inclusiva demanda ações permanentes de acompanhamento, formação e avaliação das práticas desenvolvidas no contexto escolar. Nesse sentido, estudos posteriores poderão aprofundar a compreensão acerca das experiências concretas de implementação do AEE em diferentes redes e contextos educacionais, contribuindo para identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento das práticas inclusivas e para o fortalecimento de uma escola efetivamente comprometida com a educação para todos.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. *Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: *<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 5 set. 2026.*

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em: 5 set. 2026.

B**RASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TEIXEIRA, Amanda Machado et al. A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdo para a formação de professores. *Revista Educação Especial*, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43073. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespeci

al/issue/view/2420>. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular — BNCC, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Obras sobre educação inclusiva e escolarização de estudantes com deficiência.

Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

DA PRESENÇA ESCOLAR À ESCOLARIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: ACESSIBILIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA ESCOLA COMUM

Francisca Nemézia Caldeira do Nascimento[1]
Elizângela Araújo Silva

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas inclusivas descritas em dois artigos, considerando a relação entre direito à diferença, acessibilidade, organização da escola comum e participação dos estudantes. O primeiro artigo selecionado aborda uma experiência de Prática de Ensino realizada em uma escola pública de Macaé/RJ, com ênfase na estrutura escolar, no Atendimento Educacional Especializado, nos materiais didáticos acessíveis, nas oficinas de Libras e nos projetos institucionais voltados à participação dos estudantes. O segundo apresenta uma sequência didática desenvolvida em uma escola pública de Frederico Westphalen/RS, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, voltada à conscientização sobre deficiências visual, auditiva e física, nas barreiras arquitetônicas e atitudinais e na elaboração de propostas de melhoria para a escola. A análise permitiu compreender que a inclusão escolar se torna pedagogicamente eficaz quando ingressa na organização concreta do ensino, na seleção dos recursos, na atuação docente, nas condições de acessibilidade e na participação dos estudantes na vida escolar. Conclui-se que a escola comum inclusiva se efetiva quando o direito de matrícula encontra meios pedagógicos, materiais e formativos capazes de assegurar acesso ao conhecimento, convivência democrática e participação coletiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Escola comum. Acessibilidade. Currículo. Formação docente.

[1] e-mail:nemezia_sjp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escola brasileira, organizada historicamente sob o critério da homogeneidade, ainda contem marcas de uma ordem escolar que classificou sujeitos, separou trajetórias e transformou diferenças humanas em motivo de separação da vida comum. A escolarização das pessoas com deficiência, quando tratada como assunto paralelo, perdeu sua ligação com a própria ideia de escola pública, pois a instituição comum permaneceu tomada como lugar de um estudante abstrato, sem corpo, sem história, sem singularidades perceptivas, linguísticas, motoras, cognitivas e culturais. Contudo, as discussões recentes sobre inclusão trouxeram para a educação básica uma questão antiga, ainda mal resolvida no cotidiano das redes de ensino, pois matrícula, permanência física e acesso formal aos prédios escolares não asseguram, por si, participação na cultura escolar, apropriação do conhecimento e convivência entre estudantes diferentes.

Diante disso, o objeto deste estudo corresponde à análise de dois artigos, ambos dedicados a experiências em escolas públicas e ambos atentos às condições de produção de uma escolarização inclusiva. Oliveira et al. (2024), no artigo *Caminhos para a educação inclusiva: relato de experiência na prática de ensino, investigaram uma escola municipal de Macaé, no Rio de Janeiro,* acompanhou sua estrutura, seus projetos e seus materiais inclusivos. Santos e Busatta (2026), no artigo *Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência*, descreveram uma sequência didática desenvolvida em escola pública de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul, com estudantes do oitavo ano dos anos finais da educação básica, voltada à conscientização sobre deficiência visual, auditiva e física.

O objetivo deste estudo é, portanto, analisar as práticas inclusivas descritas nos dois artigos, considerando a relação entre direito à diferença, acessibilidade, organização da escola comum e participação dos estudantes. A análise toma os artigos como matéria principal e procura acompanhar a transposição do enunciado normativo para a vida escolar. A argumentação desenvolvida procura manter unidade entre história, direito e prática pedagógica, evitando tratar a inclusão como benevolência institucional ou como discurso moral separado das condições materiais de ensino.

A discussão aqui elaborada parte da compreensão de que a educação inclusiva não se resolve pela soma de ações isoladas, nem se limita à incorporação de recursos especializados dentro de uma instituição que segue organizada pela lógica da

normalidade. A escola inclusiva supõe outra racionalidade pedagógica, fundada na multiplicidade humana, no direito à participação e na responsabilidade pública com a aprendizagem de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

1 OS ESTUDOS ESCOLHIDOS E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS

O estudo de Oliveira et al. (2024, p. 1) inicia sua discussão afirmando que "as instituições de ensino regular foram pensadas a partir de um padrão normativo, igualitário e excludente", evidenciando, assim, uma herança escolar que confundiu igualdade com padronização e, nessa confusão, construiu regras, espaços, tempos e formas de ensinar destinadas a um estudante tomado como medida universal.

Oliveira et al. (2024) definem como objetivo identificar e analisar ações educativas de inclusão em uma unidade escolar pública de educação básica. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, em Macaé, observando a estrutura escolar e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

A primeira dimensão do estudo de Oliveira et al. (2024) corresponde à recuperação histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Essa recuperação permite perceber que a presença atual do estudante com deficiência na escola regular tem uma história marcada por instituições separadas, tentativas de integração, atendimento especializado e lenta construção de direitos.

Oliveira et al. (2024) retomam a diferença entre integração e inclusão com base em Mantoan (2003), mostrando que a integração admite a presença do estudante na escola comum sem modificar substancialmente a organização escolar, enquanto a inclusão convoca a instituição comum a reorganizar seus procedimentos, tempos, materiais e relações.

A afirmação atribuída a Mantoan (2003), segundo a qual "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (Mantoan, 2003 apud Oliveira et al., 2024, p. 4), permite compreender o alcance da discussão de Oliveira et al. (2024) em que a pluralidade, democracia e transgressão indicam que a inclusão pertence à reorganização da escola, e no reconhecimento das diferenças e à ruptura

com a normalidade como medida da aprendizagem.

O estudo de Oliveira et al. (2024) atribui relevância à estrutura de Macaé, município que, segundo o artigo, contava com cinquenta e seis ambientes especializados destinados para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais nas escolas municipais. A Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel atendia cinquenta e dois estudantes com necessidades especiais e dispunha de duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala multifuncional e uma sala de AEE voltada à tradição e interpretação de Libras.

A existência do Núcleo de Inclusão, Tecnologia e Pesquisa, apresentado por Oliveira et al. (2024), indica uma tentativa de articular inclusão, tecnologia, pesquisa, equipe pedagógica e equipe multifuncional em projetos voltados a problemas sociais que atingem a comunidade escolar. O projeto Ressignificando as Diferenças, destacado no artigo, buscava criar momentos de reflexão, estreitar relações entre turmas e sensibilizar estudantes do ensino regular para a convivência com colegas com deficiência.

Oliveira et al. (2024) também apresentam o projeto Produzindo Autonomia, ligado à produção de sabão e velas por meio da reciclagem de óleo de cozinha usado. Sua relevância pedagógica não está em transformar estudantes em executores de tarefas manuais, e sim em articular ensino de Ciências, sustentabilidade, pesquisa escolar e participação social. A produção realizada na escola, associada a feiras sociais e no financiamento de materiais para novos projetos, coloca o estudante como participante de uma atividade comum, com finalidade coletiva e circulação fora da sala de aula.

A Oficina de Libras descrita por Oliveira et al. (2024) amplia a discussão para o campo da linguagem e da comunicação. A oficina, aberta para o público em geral e desenvolvida por professoras de Libras, trabalhava alfabeto, números, verbos, diálogos simples, história da educação de pessoas surdas, identidade da cultura surda e cenas cotidianas de comunicação. O exemplo apresentado, referente à sirene escolar que um estudante surdo não percebe, aponta como a escola comum se organiza frequentemente pela experiência auditiva, visual, motora e linguística de um estudante tomado como padrão.

A produção de materiais didáticos inclusivos também foi destacada no artigo de Oliveira et al. (2024). O estudo apresenta tabela periódica em Braille, material de morfologia vegetal em relevo, livros didáticos em Braille e recursos usados em disciplinas como Ciências e Geografia. A

Lei Brasileira de Inclusão, citada no artigo, estabelece a obrigação de "garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem" (Brasil, 2015 apud Oliveira et al., 2024, p. 13), vedando a redução da acessibilidade a entrada física no prédio, pois acesso sem permanência, permanência sem participação e participação sem aprendizagem ainda mantêm a pessoa com deficiência dentro de uma escolarização empobrecida.

O segundo estudo, elaborado por Santos e Busatta (2026), apresenta um relato de experiência desenvolvido em escola pública de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Os autores informam que a atividade objetivou a conscientização e a compreensão acerca das deficiências visual, auditiva e física, por meio de uma sequência didática de nove dias dirigida a estudantes de oitavo ano dos anos finais da educação básica. O artigo afirma que os resultados foram significativos, pois houve envolvimento dos estudantes na construção de conhecimentos e no plano de ação destinado a tornar a escola mais inclusiva.

Santos e Busatta (2026) iniciam o artigo indicando que as demandas escolares de estudantes com necessidades específicas não se esgotam na existência ou inexistência de deficiência. A discriminação atinge roupas, comportamentos, discursos, costumes, modos de presença e formas de expressão, comprometendo o rendimento escolar e expondo estudantes a sofrimento e exclusão. A escolha metodológica dos autores, centrada em sequência didática, rodas de conversa, filme, dinâmicas e mapeamento arquitetônico, procurou transformar a inclusão em tema de formação escolar e não em conteúdo informativo separado da experiência cotidiana da turma.

A sequência didática descrita por Santos e Busatta (2026) foi organizada com eixo temático, tomada de consciência, atividades significativas, atividades lúdicas, fixação e avaliação, conforme a referência de Arantes (2019). A turma assistiu do filme Extraordinário, participou de rodas de conversa sobre inclusão, acessibilidade e direitos, realizou dinâmica de comunicação não verbal, simulou a locomoção de pessoa com deficiência visual na escola, analisou a acessibilidade arquitetônica da instituição e elaborou proposta de melhorias. O percurso didático partiu de perguntas norteadoras e retornou a elas em momento posterior, permitindo verificar mudanças na forma como os estudantes compreendiam inclusão e acessibilidade.

Santos e Busatta (2026) mostram que, nas primeiras conversas, muitos estudantes não sabiam responder sobre inclusão ou deficiência, ainda que alguns tivessem familiares com deficiência física ou intelectual. Ademais, a atividade de

análise arquitetônica levou à identificação de rampas inadequadas, ausência de banheiro acessível, inexistência de piso tátil e acesso limitado para o segundo andar. No plano de ação elaborado pela turma, uma das constatações foi que “faltam rampas e pisos táteis” (Santos; Busatta, 2026, p. 448).

A relação entre os dois estudos se estabelece pelo movimento entre organização institucional e formação dos estudantes. Oliveira et al. (2024) descrevem uma escola que já havia acumulado projetos, materiais e setores ligados à inclusão. Já Santos e Busatta (2026) descrevem uma turma em processo de formação para perceber a exclusão inscrita no cotidiano escolar. Nos dois casos, tem-se o destaca na escola comum, na sua capacidade de transformar recursos especializados em direito compartilhado, material didático em acesso curricular e experiência de sensibilização em compromisso com a estrutura institucional.

2 DA PRESENÇA ESCOLAR À ESCOLARIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Em termos educacionais, a passagem da presença escolar à escolarização das diferenças designa a mudança de uma matrícula formalmente assegurada para uma prática educativa capaz de alterar a organização ordinária da escola, isto é, sua arquitetura, seus tempos, seus materiais, seus modos de ensinar, seus critérios de participação e suas formas de relação. A presença, deixa o estudante dentro do prédio escolar; a escolarização, em sentido próprio, inscreve esse estudante no trabalho pedagógico comum, fazendo com que os conhecimentos escolares sejam efetivamente apropriados mediante condições institucionais, didáticas e relacionais compatíveis com sua participação. Oliveira et al. (2024) partem justamente da constatação de que as instituições de ensino regular foram pensadas segundo um padrão normativo e excludente, razão pela qual a inclusão exige estrutura, profissionais e currículo ajustados à heterogeneidade humana, e não a simples adição de estudantes a uma forma escolar previamente organizada para poucos.

Essa distinção fica mais evidente quando se observa que a escola comum pode receber o estudante e, simultaneamente, conservar intacta a lógica que o mantém em posição lateral no processo educativo. A integração, conforme Oliveira et al. (2024), admite a circulação entre espaços regulares e especiais, ao passo que a inclusão abala a organização escolar fundada na separação, pois atinge currículos, programas, avaliações, atribuições docentes e modos de pertencimento.

A permanência dessa lógica classificatória faz com que a diferença seja tratada como exceção a ser administrada por setores próprios, em lugar de ser assumida como matéria constitutiva da educação escolar.

Nessa perspectiva, convém salientar que:

> A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101 apud OLIVEIRA et al., 2024, p. 5).

Com efeito, quando a diferença é compreendida como movimento, a escola deixa de tratá-la como atributo fixado no corpo do estudante e passa a reconhecer que as barreiras também são produzidas pela própria organização escolar. A dificuldade de aprender, participar ou circular não pode ser atribuída exclusivamente à condição individual do estudante, pois resulta igualmente da ausência de mediações, da precariedade dos recursos, da rigidez curricular e da redução da prática pedagógica a procedimentos homogêneos.

Nessas circunstâncias, a escolarização das diferenças exige a revisão dos critérios por meio dos quais a escola define normalidade, rendimento, participação e pertencimento, já que o direito à educação se esvazia quando a presença física convive com a ausência de condições concretas para o estudo. Oliveira et al. (2024) indicam essa exigência ao tratar da escola inclusiva como reorganização do sistema educacional e das práticas de ensino, especialmente quando assinalam que as escolas produzem a necessidade de espaços comuns e especiais ao adotarem práticas que classificam alguns estudantes como adequados e outros como inadequados aos padrões considerados normais.

Por sua vez, Santos e Busatta (2026) qualificam essa permanência contraditória por meio da expressão in/exclusão, tomada de Veiga-Neto (2001), para nomear situações em que o acesso ao mesmo espaço não resulta em participação plena. Os autores afirmam que a verdadeira inclusão não se limita à presença física, pois envolve respeito, atendimento às necessidades e tratamento igualitário, e acrescentam que a in/exclusão corresponde a uma inclusão

superficial, na qual o estudante está no mesmo espaço que os demais, embora continue submetido a formas de afastamento, discriminação e desconsideração cotidiana.

Oliveira et al. (2024) retomam a Lei Brasileira de Inclusão para afirmar que as políticas públicas educacionais preveem a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e promover inclusão plena (Brasil, 2015 apud Oliveira et al., 2024).

Em termos pedagógicos, a escolarização das diferenças exige que a escola comum deixe de atuar com o aluno abstrato, produzido pela média, pela série, pela avaliação uniforme e pelo tempo único de aprendizagem. O estudante real chega à escola com modos diversos de comunicação, locomoção, percepção, linguagem, memória, interação e elaboração conceitual; por isso, a prática educativa precisa organizar mediações que deem acesso aos conhecimentos escolares sem transformar a diferença em déficit moral, intelectual ou social.

Finalmente, a passagem da presença escolar à escolarização das diferenças põe em questão a própria finalidade da escola pública. Se a instituição escolar ainda apresenta conhecimentos produzidos socialmente, sua tarefa não pode limitar-se a admitir estudantes diversos em espaços inalterados, sob o risco de transformar o direito à educação em presença administrada. A escolarização das diferenças exige que os meios, os tempos, os materiais e as relações sejam reorganizados em favor da apropriação do conhecimento por todos os estudantes, pois a inclusão escolar, quando reduzida ao acesso, mantém a desigualdade sob forma juridicamente aceitável.

3 ACESSIBILIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA ESCOLA COMUM

Quando Oliveira et al. (2024) retomam Tezani (2004), a elaboração curricular inclusiva é associada a propostas pedagógicas com objetivos claros, interação entre estudantes, identificação das capacidades da própria escola, organização dos conteúdos segundo ritmos de aprendizagem e revisão das metodologias de ensino, compondo uma concepção de currículo que não se limita à distribuição anual de assuntos, pois abrange o modo concreto pelo qual a escola organiza o ensino para sujeitos reais.

Com isso, recursos, materiais, tecnologias e adaptações não comparecem como anexos posteriores ao currículo, destinados a compensar uma dificuldade individual, mas como condições de mediação do conhecimento escolar.

Oliveira et al. (2024) tratam os recursos de acessibilidade como meios pelos quais os estudantes participam do processo de ensino e aprendizagem, mencionando práticas que incluem jogos, propostas de escrita contextualizada, gêneros textuais diversos, desenhos, jogos simbólicos, áudio-aulas, materiais em Braille, imagens em relevo e oficinas de Libras.

Nessas circunstâncias, o currículo da escola comum não pode ser entendido como sequência neutra de conteúdos previamente estabilizados, aplicada indiferentemente a todos os estudantes. O conteúdo escolar tem uma necessidade formativa, mas sua apropriação depende de procedimentos, instrumentos e formas de interação que assegurem participação efetiva no processo educativo. A defesa da acessibilidade curricular não pode, em hipótese alguma, empobrecer o ensino nem substituir o conhecimento por atividades episódicas de sensibilização; ao contrário, exige maior responsabilidade na seleção dos meios, na condução da aula e na relação entre o conteúdo estudado e as condições de aprendizagem.

A experiência de Santos e Busatta (2026) contribui para esse debate ao inserir a inclusão e a acessibilidade como conteúdos de estudo no interior da escola comum, especialmente quando afirma que a BNCC permite trabalhar tais temas de forma transversal, inclusive na área de Língua Portuguesa, mediante textos sobre diversidade, direitos das pessoas com deficiência e diferentes formas de comunicação e expressão.

Ademais, a escola comum, tomada como espaço de formação docente, ensina ao futuro professor que a inclusão não se resolve pela intenção de acolher nem pela adesão retórica a direitos educacionais. O estágio, quando organizado como prática investigativa, permite observar a relação entre planejamento, recursos, acessibilidade, conteúdo, linguagem e participação; permite também perceber que a ausência de materiais, a separação entre atendimento especializado e sala regular, a falta de domínio sobre formas alternativas de comunicação e a fragilidade do planejamento coletivo incidem diretamente sobre a aprendizagem.

Santos e Busatta (2026) acrescentam que a formação inadequada de muitos educadores favorece práticas excludentes, ainda que não intencionais, e que suporte especializado e formação continuada são necessários para que professores reúnam condições de atuação diante das particularidades dos estudantes. Com isso, nenhuma proposta curricular inclusiva se efetiva por simples previsão documental quando o professor não dispõe de condições formativas, tempo institucional e apoio pedagógico para

transformar princípios em atividade de ensino.

Quando os recursos acessíveis permanecem confinados a espaços específicos e sem interlocução com o planejamento da classe comum, a escola mantém a divisão entre o ensino regular e o apoio especializado, conservando uma organização que separa aquilo que, pedagogicamente, necessita agir em cooperação.

Já quando os materiais, as estratégias comunicacionais, os planejamentos individualizados e os conhecimentos dos profissionais especializados entram na organização curricular, a acessibilidade passa a participar da própria forma escolar. Oliveira et al. (2024) mostram que o atendimento especializado pode atuar junto ao professor da sala regular na construção de planejamento educacional individualizado e na elaboração de materiais adaptados às necessidades dos estudantes, ponto decisivo para que a acessibilidade não permaneça isolada da prática de ensino.

Assim entendida, a escola comum inclusiva não se define pela quantidade de recursos acumulados nem pela existência formal de setores especializados. Sua consistência pedagógica depende da relação entre recursos, currículo e formação, pois a acessibilidade material sem reorganização curricular tende a ficar restrita ao uso eventual de equipamentos; o currículo sem acessibilidade passa a apresentar uma forma abstrata de igualdade; a formação docente sem contato com os problemas reais da escola tende a converter a inclusão em discurso normativo.

CONCLUSÃO

As experiências estudadas demonstram que a educação inclusiva, na escola comum, se concretiza, pedagogicamente, mediante articulação entre direito de matrícula, organização institucional, trabalho docente, acessibilidade curricular e participação efetiva dos estudantes. A investigação realizada em Macaé/RJ evidencia que a escola comum avança quando articula AEE, planejamento, recursos acessíveis e projetos institucionais ao ensino cotidiano. A existência de salas de AEE, materiais adaptados, oficinas de Libras, produções em Braille e projetos voltados à autonomia dos estudantes é uma tentativa de reorganizar a escola a partir das necessidades educacionais presentes em seu interior.

A experiência de Frederico Westphalen/RS apresenta uma sequência didática desenvolvida com uma turma de oitavo ano, centrada na conscientização sobre deficiências visual, auditiva e física, por meio de rodas de conversa, dinâmicas

de comunicação, análise do espaço escolar e elaboração de plano de ação. A relevância educacional da experiência encontra-se na transição entre sensibilização inicial e investigação das condições materiais da escola, pois os estudantes entram em contato com rampas inexistentes ou inadequadas, ausência de piso tátil, banheiros inacessíveis e limitações arquitetônicas que restringem a circulação de futuros estudantes com deficiência.

A análise dos dois estudos conduz à conclusão de que a inclusão escolar se realiza mediante reorganização do ensino, seleção de recursos, distribuição coletiva de responsabilidades, formação de professores e participação dos estudantes na compreensão das condições de vida escolar.

Nessas condições, a escola comum inclusiva se define pela relação entre currículo, acessibilidade e formação, tomada como uma mesma prática educativa voltada à apropriação dos conhecimentos escolares por todos. Para tanto, o professor necessita compreender a escola como campo de investigação, planejamento e intervenção pedagógica.

É mister apontar que os estudos considerados apresentam experiências localizadas, referentes a escolas específicas, com possibilidades institucionais próprias e graus distintos de sistematização. A experiência de Macaé/RJ apresenta uma escola com projetos e recursos já organizados; a experiência de Frederico Westphalen/RS mostra uma intervenção com estudantes sem deficiência em uma escola marcada por lacunas arquitetônicas relevantes. Por isso, é preciso evitar generalizações e reforçar a ideia de que a inclusão escolar se materializa em condições concretas, nas quais legislação, estrutura física, currículo, recursos, formação e participação estudantil se combinam de modo desigual.

Conclui-se que a educação inclusiva se torna questão propriamente pedagógica quando ingressa na organização do ensino. A escola comum, historicamente submetida a padrões de normalidade e rendimento, transforma-se quando a diferença orienta decisões sobre currículo, materiais, espaços, linguagens, avaliação e formação.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Leticia Moraes Belo de et al. Caminhos para a educação inclusiva: relato de experiência na prática de ensino. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1-20, out./nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2024.67711.

SANTOS, Fábio Júnior Dorneles dos; BUSATTA, Camila Aguilar. Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 46, p. 433-451, jan./abr. 2026. DOI: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i46.2336.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS DIGITAIS

Maria das Graças Tavares da Silva[1]
Diana Carmem Melo Marques[2]
Antonio Leudilanio Alves Rolim[3]
Francisca Alessandra de Oliveira Farias Dourado Bulcão[4]
Rita de Cassia Sousa dos Santos[5]
Josenilda Sousa da Silva [6]

RESUMO

Objetivamos com o artigo em questão, entender e discutir uma abordagem pertinente a formação de professores com a utilização das metodologias ativas digitais no ensino fundamental. De tal modo, o estudo teve como pergunta norteadora: Qual a didática-pedagógica com o uso das metodologias ativas digitais aplicada nos processos de ensino e aprendizagem? Para a concretude deste estudo, realizamos uma pesquisa baseada na tese de doutorado da autora principal desse artigo uma amostra de docentes do ensino fundamental dos anos iniciais e do ensino fundamental dos nos finais, por meio de questionário aplicado no *Google forms*. Constatou-se que alguns professores compreendem que o acesso a plataforma Inteligente de ensino obteve resultado satisfatório dos educandos. Os resultados adquiridos constataram que os professores procuraram usar a Plataforma Inteligente com acesso à internet produzir seus planejamentos e realizarem formação continuada. Concluímos, que os professores estão comprometidos com o panorama das metodologias digitais, promovendo práticas pedagógicas e possibilitando qualidade no ensino.

Palavras-chave: Metodologias Digitais. Formação docente. Práticas pedagógicas.

[1] E-mail: gracatavares.jornalista@gmail.com.
[2] E-mail: carmemdi@yahoo.com.br
[3] E-mail: leudilanioalves2@gmail.com
[4] E-mail: sandrafariasbulcao@gmail.com
[5] E-mail: ritadecassia.sousasantos94@gmail.com
[6] E-mail: josle@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de investigar as provocações presentes na educação que submergem todos os seus níveis, suas modalidades e suas circunstâncias, tais desafios, mais significativos em formação de professores com os conhecimentos fundamentais para construir suas práticas pedagógicas, diante as mudanças contemporâneas, com a incorporação das novas metodologias ativas digitais.

Nesse contexto, os docentes com o uso do ensino virtual passam a ser notados no campo digital pelas categorias dos conhecimentos e do operacional. Essas duas categorias dialogam para compreender a dinamicidade de uma metodologia de ensino no campo da educação aliada a tecnologia. Nesse sentido, escolhemos a formação de professores: um olhar nas metodologias ativas digitais, um recorte da tese de doutorada da autora principal deste artigo.

Nessa perspectiva, destaca-se que no lócus da pesquisa foi implantada uma ferramenta titulada: plataforma INTELIGENTE, inserida pela Rede de Ensino do município de Caucaia/Ce Brasil, para atender as necessidades dos seus professores e dos seus educandos no ensino fundamental, aliada a isso, os educandos foram apreciados com um tablet com acesso à internet, isso no intuito de promover qualidade de ensino, visto que, os avanços tecnológicos aparecem como uma nova forma de refletir as práticas pedagógicas, bem como, suas afinidades com as Tecnologias das Informações e Comunicações (TIC´s).

Bacich e Moran (2018) comprovaram que o encadeamento das metodologias ativas flexíveis e híbridos ocasionam apoios expressivas para o delineamento dos aprendizes da contemporaneidade.

Diante disso, a pesquisa objetivou-se investigar a formação de professores com a utilização das metodologias ativas digitais no ensino fundamental dos anos iniciais e dos anos finais

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise realizou-se em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos

científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHAR DIGITAL

As metodologias ativas surgiram como alternativas pedagógicas motivadas pela técnica de ensino e de conhecimento no intuito de alcançar os educandos, incorporando-os, no alcance de resultados por achados, realizados de maneira investigativa, com a coparticipação: dos docentes, gestores, familiares, comunidade e digital (MORAM, 2019b).

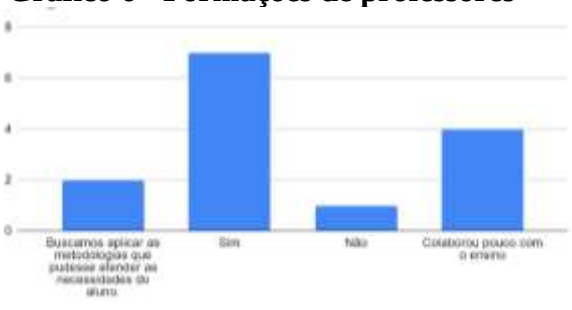
Nessa perspectiva, com as metodologias ativas os docentes são estimulados a investigar suas experiências para a construto do conhecimento, buscando legitimar ou novas maneiras de refletir sobre a ciência. Ao perceber que o processo da formação do professor alinha-se a esse docente e, suas competências teóricas e didáticas, busca o maior desempenho do educando (OLIVEIRA; NÓBREGA; CAVALCANTE, 2023).

Nesse contexto, para dar suporte aos docentes e educandos foi Instituída a Política de Inovação Educação Conectada contendo diretrizes técnicas e pedagógicas. Tendo como objetivo universalizar o acesso à internet de alta velocidade e promover o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Acolhendo as extensões do uso de tecnologia digital com efeito positivo na educação: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura (BRASIL, 2021).

As metodologias ativas são metodologias usadas no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de oferecer autonomia aos educandos. Deste modo, surge a necessidade da formação de professores no cenário digital, que emergiu com o distanciamento, as escolas usaram as tecnologias por permitir acesso à informação, a questão foi e ainda é, saber usá-las, sendo imperativa a capacitação e manejar os recursos didáticos oferecidos pelas ferramentas tecnológicas para o ajustamento ao ambiente presencial para o online (ROCHA; BRANCO; SIMÕES; FALBO, 2018).

Em face disso, os docentes foram indagados, a SME ofereceu formações de professores no sentido de orientar como utilizar as ferramentas no ensino remoto?

Gráfico 6 - Formações de professores



Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2023).

Ao avaliarmos as respostas dos docentes no gráfico 1 acima, verificamos que 50% revelaram, que a SME ofertou formações de professores no sentido de conduzir o uso das ferramentas de ensino. Já 14% responderam procuraram aplicar metodologias que consentissem as necessidades do aluno. Enquanto, 28% contradisseram anunciando que a formação no período da pesquisa contribuiu pouco com o ensino. Logo, dos entrevistados 7% contestaram as respostas dos demais docentes, proferindo que houve orientação por parte da SME.

Nesse sentido, Nóvoa, (2022) revela a possibilidade de que estávamos aguardando. Contudo, seria nefasto, para a extensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as explicações oferecidas na urgência da crise fossem o pretexto para estabelecer uma qualquer nova normalidade educativa (NÓVOA, 2022, p. 25).

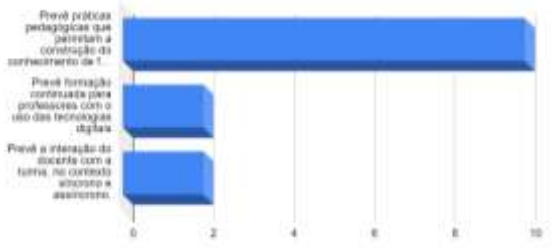
Práticas pedagógicas digitais: tecendo saberes

As metodologias ativas usam estratégias acentuadas no preparo e implemento de um currículo que visa o protagonismo estudantil.

Bagio et al. (2019) percebe a importância das metodologias ativas, derivadas da Didática, como parâmetros de ensino com potencial, em que o educando e o docente são sujeitos que buscam a emancipação e autonomia, articulando um pensamento crítico reflexivo que ultrapassa ao método tradicional.

Os docentes foram indagados quanto a metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais aplicada no modelo remoto prevê como práticas pedagógicas?

Gráfico 7 - Práticas pedagógicas no ensino remoto



Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2023).

Ao examinarmos as respostas dos pesquisados, com fundamento gráfico 2, acima, cerca de 72% anteveem práticas pedagógicas que admitam a construção do conhecimento de forma autônoma a partir de vivências e de atividades significativas. Aproximadamente, 30% preveem a interação do docente com a turma, na totalidade síncrono e assíncrono. Quase 30% preveem

formação continuada para professores com o uso das tecnologias digitais.

Desse modo, os professores e as escolas têm de ter capacidade de ação e flexibilização. Os arcabouços invariáveis e severas têm os seus dias contados. É preciso flexibilizar para motivar soluções marcadas, desiguais projetos educativos, escolares e pedagógicos (NÓVOA, 2022, p. 27).

Ensino/aprendizagem com o uso da Plataforma Inteligente

Na ferramenta oferecida aos educandos pela SME de Caucaia-Ce, Brasil, acompanha várias atividades gamificadas, com biblioteca digital, adotando às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Plataforma Inteligente foi implantada voltada aos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Anos dos Finais, a norma traz uma interconexão atrativa e de navegação fácil, que permite o conhecimento por meio de um mergulho no mundo digital de forma lúdica, tornando o aprendizado mais atrativo.

Seguindo essa reflexão, os docentes foram questionados quanto à experiência de ensino/aprendizagem no cenário remoto com o uso da Plataforma Inteligente ofertada pela SME.

Gráfico 8 - Plataforma Inteligente: Ensino/aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2023).

Em consonância com o gráfico – 3, acima, observamos que 36% dos docentes responderam que: o aluno tornou-se protagonista de seu aprendizado. Já cerca de 29% consideraram que excitou a inventividade, a autonomia e o discernimento crítico do educando. Enquanto, 21% revelaram que os alunos foram ao cerne da aprendizagem pela prática ou pela observação. Pouco menos de 16% responderam que a plataforma permitiu ao educando refletir, agir diferente.

Deste modo, o uso das metodologias ativas, o docente opera como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Suas funções são as de provocar reflexão, construir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O educando é o centro do processo, deve ter uma atitude ativa, praticar a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como autonomia para desenvolver uma maneira crítica e construtiva que o apronte à prática

profissional e cidadania (LUCHESI; LARA; SANTOS, 2022, p. 15).

CONCLUSÕES

Partindo do delineamento metodológico desse artigo, recorte da tese do doutorado da autora principal desse estudo, as respostas dos pesquisados da pesquisa foram analisadas com embasamento na teoria como um todo. Dessa forma, para melhor entendimento dos achados da pesquisa, foram realizadas as fusões para se identificar os horizontes da formação de professores em contextos de atuação com as novos metodologias ativas digitais.

Em meio essa discussão, é importante ressaltar que o docente, em meio às relações sociais construídas com a participação nas metodologias ativas digitais inovadoras. Entender suas *práxis* pedagógicas, como forma ativa de aparelhamento do saber e social para que se procure olhar esses docentes organizados, virtualmente e desejosos de criar condições de aprofundar conhecimentos, sejam eles: profissional, cultural, intelectual ou social. Isso corrobora com as metodologias ativas vinculadas as TIC´s, que democratiza e oportuniza a educação para todos, aliando-se, a um novo conceito de práticas pedagógicas participativas na formação de professores, reconhecidos nesses sujeitos.

Diante das proeminências ocasionadas pelas análises das respostas dos pesquisados, notamos que as metodologias ativas digitais estabelecem uma proposta de trabalho pedagógico adequada a transformar, de forma positiva as aulas, alocando o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a experimentação dos conteúdos, alinhando a teoria à prática com o uso das TIC´s, com a Plataforma Inteligente.

Diante do exposto, dentre os principais benefícios que o ensino com as metodologias ativas digitais pode trazer, destacam-se a agilidade nas pesquisas propostas pelo docente, bem como, atividades na sala de aula, a eficaz dessas atividades, instiga o interesse no aluno, dessa forma, potencializa o desempenho escolar, isso, em virtude do apoio da Plataforma Inteligente.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José. Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. e-PUB. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGIO, V. A.; CASTANHO, M. E. DE L. E M.; PEREIRA, A. L. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. Acta

Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 41, n. 2, p. e46570, 25 set. 2019.

BRASIL. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

LUCHESI; LARA; SANTOS. Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem [recurso eletrônico] / organizadoras: Bruna Moretti Luchesi, Ellys Marina de Oliveira Lara, Mariana Alvina dos Santos. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>. Acesso em: 12 de abr. 2024.

MORAN, J. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019a.

NÓVOA, Antonio. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Antonio Nóvoa, com a colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 8, 7 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas>. Acesso em: 19 julho 2023.

ROCHA, M. C. M. M; BRANCO, M. L; SIMÕES, F. FALBO, G. H. Construção deconhecimento em ambiente digital: A importância da perspectiva dialógica. HOLOS, [S.l.], v. 5, p. 151-162, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4659>. Acesso em: 20 jul. 2023. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2018.4659.


awking
EDITORA