

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

70ª Edição | Volume 13
Número 3 | março/2026

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

70ª Edição | Volume 13 | Número 3 | março/2026



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.3, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, março, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	9
- Vantagens e riscos dos ambientes digitais na educação (Antonio Carlos Ferrante)	11
- Metodologias Ativas na Educação: uma revisão integrativa de pesquisas recentes (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Sandra Karina Mendes do Vale).....	22
- Adaptação Laboral: a interação psíquica, física e cognitiva no desempenho profissional (Luzinete da Silva Mussi)	42
- A importância da continuidade no ensino da Matemática na Educação Básica: uma revisão bibliográfica (Lúcio Mussi Júnior).....	48
- A Transexualidade e os Direitos Fundamentais no Ordenamento Jurídico Brasileiro (Léo Ricardo Mussi)	60
- Citologia no Ensino Médio: desafios didáticos e estratégias possíveis (Léo Ricardo Mussi)	109
- Da escassez à abundância comunicativa: a construção social da urgência na comunicação digital (Léo Ricardo Mussi).....	127
- Educação inclusiva: uma revisão da literatura sobre os desafios e oportunidades na educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Leila Soares Barros da Gama)	144
- O Atendimento Educacional Especializado e a atuação docente: fundamentos legais, práticas pedagógicas e formação profissional (Cleidiane dos Santos Sousa; Fábio Coelho Pinto)	158
- Formação de competências digitais docentes e sua prática pedagógica na Educação Básica (Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Paulo César Perdigão Santos; Rosana do Socorro Assunção Pompeu; Marcelane Aparecida Ferreira)	186
- Educação Inclusiva: uma revisão da literatura sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com transtorno do espectro autista nível 1 (Selma da Silva Lima)	203

- A inclusão escolar e as relações entre a legislação e a educação especializada (Cleidiane dos Santos Sousa; Sandra Karina Mendes do Vale)	225
- A formação docente na era digital: desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo (Maria José Targino Barbosa; Fábio Coelho Pinto)	244
- Contradições e Caminhos Teórico-Metodológicos nas Discussões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação Contemporânea (Celice Caldas Pinto; Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Jesse Pinto Campos)	264

EDITORIAL

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” (Nelson Mandela)

Educar é muito mais do que transmitir conteúdos: é acender luzes onde antes havia apenas incerteza. Cada livro aberto, cada pergunta incentivada e cada descoberta compartilhada ampliam os horizontes de quem aprende, permitindo que o indivíduo compreenda o mundo, e, sobretudo, que perceba seu poder de transformá-lo. A educação planta sementes silenciosas que, com o tempo, florescem em consciência, autonomia e esperança.

Quando uma pessoa tem acesso ao conhecimento, ela deixa de ser apenas espectadora da realidade para se tornar protagonista da própria história. A escola, a universidade e todos os espaços de aprendizagem tornam-se territórios de emancipação, onde ideias ganham força e sonhos ganham direção. Não se trata apenas de formar profissionais, mas de formar cidadãos capazes de questionar injustiças, propor soluções e construir caminhos mais humanos e solidários.

A reflexão de Nelson Mandela nos lembra que nenhuma transformação social profunda acontece sem educação. Diferente de soluções imediatistas, o saber atua de maneira duradoura, moldando valores, fortalecendo a democracia e ampliando oportunidades. Um povo educado não apenas se desenvolve economicamente, ele também se torna mais crítico, mais participativo e mais capaz de defender a dignidade humana.

Acreditar na educação é acreditar no futuro. É compreender que cada sala de aula pode ser um ponto de partida para mudanças que ultrapassam gerações. Investir no conhecimento é um ato de coragem e responsabilidade coletiva, pois é por meio dele que se constroem sociedades mais justas, inclusivas e conscientes. Assim, educar não é apenas ensinar, é transformar vidas hoje para que o mundo de amanhã seja melhor para todos.

Agradecemos a todos os autores, leitores, parceiros e colaboradores que fazem parte deste projeto. Juntos, seguimos transformando conhecimento em ação e ação em progresso.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

- Vantagens e riscos dos ambientes digitais na educação (Antonio Carlos Ferrante)

Vantagens e riscos dos ambientes digitais na educação

Antonio Carlos Ferrante¹²

DOI: [10.5281/zenodo.18891695](https://doi.org/10.5281/zenodo.18891695)

RESUMO

Os ambientes digitais têm se tornado cada vez mais presentes no contexto educacional, oferecendo uma série de vantagens e desafios, nesse contexto a presente pesquisa tem por objetivo discutir as principais vantagens e riscos associados ao uso de ambientes digitais na educação. Entre os benefícios, destaca-se o acesso facilitado a recursos educacionais diversificados e atualizados, que promovem a acessibilidade, a flexibilidade, interatividade e a colaboração. No entanto, o uso de ambientes digitais na educação também apresenta riscos que precisam ser cuidadosamente gerenciados. A falta de habilidades digitais por parte de educadores e alunos pode limitar o aproveitamento dessas tecnologias, criando uma forma de exclusão educacional. Com intuito de levantar dados teóricos foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a evolução dos ambientes digitais na educação, as vantagens e os riscos associados a esses ambientes tendo como aporte literário dos autores: KENSKI (2004), DELORS (2001), PRENSKY (2010), MORAN (2015), CAMPBELL, (2005), DIAS E CAVALGANTI (2016), HARGITTAI (2008) entre outros. Assim, conclui-se que é fundamental que a implementação de ambientes digitais na educação seja acompanhada de estratégias que mitiguem esses riscos, garantindo que os benefícios dessas ferramentas sejam plenamente aproveitados de forma segura e inclusiva.

Palavras-chave: Vantagens. Acessibilidade. Flexibilidade. Educação. Tecnologias. Riscos.

ABSTRACT

² Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial Inclusiva e Políticas de Inclusão. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. antonioferrante15193@student.mustedu.com.

Digital environments have become increasingly present in the educational context, offering a series of advantages and challenges, in this context the present research aims to discuss the main advantages and risks associated with the use of digital environments in education. Among the benefits, easy access to diversified and up-to-date educational resources stands out, which promote accessibility, flexibility, interactivity, and collaboration. However, the use of digital environments in education also presents risks that need to be carefully managed. The lack of digital skills on the part of educators and students can limit the use of these technologies, creating a form of educational exclusion. In order to collect theoretical data, a bibliographic research was carried out on the evolution of digital environments in education, the advantages and risks associated with these environments with the literary contribution of the authors: KENSKI (2004), DELORS (2001), PRENSKY (2010), MORAN (2015), CAMPBELL, (2005), DIAS AND CAVALGANTI (2016), HARGITTAI (2008) among others. Thus, it is concluded that it is essential that the implementation of digital environments in education is accompanied by strategies that mitigate these risks, ensuring that the benefits of these tools are fully enjoyed in a safe and inclusive way.

Keywords: Advantages. Accessibility. Flexibility. Education. Technologies. Risks.

1 Introdução

A integração de ambientes digitais na educação tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionada pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e pela crescente demanda por metodologias de ensino que atendam às necessidades da sociedade contemporânea. Esses ambientes, que incluem plataformas de ensino online, aplicativos educativos e redes sociais, oferecem inúmeras vantagens, como a ampliação do acesso ao conhecimento, a flexibilização dos horários de estudo, e a possibilidade de personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Além disso, os recursos multimídia disponíveis nos ambientes digitais têm o potencial de tornar o aprendizado mais interativo e motivador.

Entretanto, a adoção de ambientes digitais na educação também traz riscos que precisam ser cuidadosamente considerados, entre eles, destacam-se a desigualdade no acesso à tecnologia, a exposição a conteúdos inadequados ou perigosos, a redução do contato humano e das interações sociais, e o risco de superexposição às telas, que pode acarretar problemas de saúde física e mental. Esses aspectos levantam questões importantes sobre

como equilibrar as vantagens proporcionadas pelas tecnologias digitais com a necessidade de garantir um ambiente educativo seguro e inclusivo.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais vantagens e riscos associados ao uso de ambientes digitais na educação, fornecendo uma visão crítica que possa orientar educadores, gestores e formuladores de políticas na implementação dessas tecnologias de forma eficaz e ética. Para tanto, a metodologia usada foi uma revisão bibliográfica onde serão analisadas as evidências disponíveis na literatura, bem como os resultados de estudos empíricos sobre o impacto desses ambientes no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa foi estruturada por seções, na primeira aborda a evolução dos ambientes digitais na educação com aporte literário de KENSKI (2004) e MORAN (2015). Na segunda seção versará sobre as vantagens dos ambientes digitais para educação na visão de autores como: DIAS E CAVALGANTI (2016), DELORS (2001), PRENSKY (2010) e KENSKI

(2004). Já a terceira seção faz uma reflexão sobre os riscos associados aos ambientes digitais na educação com contribuições literárias dos autores: CAMPBELL, (2005), FLANIGAN E BABCHUK (2015), SELWYN, (2016), HARGITTAI (2008) e WATSON & SOTTILE,

(2010). Na conclusão fez-se um fechamento dos pontos principais discutidos no artigo, oferecendo uma visão equilibrada sobre os benefícios e desafios dos ambientes digitais na educação.

2 A Evolução dos Ambientes Digitais na Educação

A educação digital não é um fenômeno novo, mas seu crescimento acelerado no século XXI trouxe mudanças significativas na forma como o conhecimento é transmitido e adquirido. Desde o surgimento dos primeiros computadores, passando pela internet até a ascensão dos dispositivos móveis de informação e comunicação, a tecnologia tornou-se um componente essencial da educação moderna.

“As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2004, p. 23).

Com o avanço da tecnologia e o acesso crescente à internet, as salas de aula tradicionais foram complementadas, e, em alguns casos, substituídas por plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos tecnológicos que promovem novas formas de ensino e aprendizagem. Ainda segundo a autora a integração dessas tecnologias aliada as mídias favorecem muito a educação, “as mídias há muito tempo abandonaram suas características de mero suporte tecnológico e criaram suas próprias lógicas, suas linguagens e maneira particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2004, p.22).

É importante destacar que os ambientes digitais têm ampliado o acesso ao conhecimento, antes restrito a livros físicos e salas de aula, o saber hoje está ao alcance de um clique, disponível em diversas formas, como vídeos, podcasts, artigos online e cursos à distância. Esse acesso democratizado possibilita que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos tenham a oportunidade de aprender em seu próprio ritmo e conforme suas necessidades. Para MORAN (2015), a transição da educação tradicional para um modelo que incorpora tecnologias digitais tem sido um processo gradual, mas impactante, o surgimento de plataformas de aprendizagem online, possibilitou a disseminação do conhecimento de forma mais ampla e acessível, rompendo as barreiras geográficas e temporais que limitavam o acesso à educação de qualidade.

Além disso, os ambientes digitais permitem uma maior interatividade e colaboração entre estudantes e professores, ferramentas como fóruns, chats e plataformas de videoconferência têm se tornado essenciais para a comunicação e o desenvolvimento de atividades em grupo, permitindo que o aprendizado seja mais dinâmico e participativo. Essa interatividade também facilita a personalização do ensino, já que os educadores podem acompanhar o

progresso individual de cada aluno e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com suas dificuldades e habilidades.

No entanto, apesar dos benefícios, a transição para ambientes digitais na educação também apresenta desafios significativos, um ponto a ser considerado é a necessidade de formação contínua para professores e alunos. KENSKI (2004, p. 92),

Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional.

A utilização eficaz dos ambientes digitais exige habilidades técnicas e pedagógicas que nem sempre são dominadas por todos os educadores, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

2. 1 Vantagens dos ambientes digitais para Educação

Os ambientes digitais têm se consolidado como uma ferramenta fundamental na educação, trazendo consigo uma série de vantagens que transformam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Com a evolução da tecnologia, o acesso a plataformas educacionais online se tornou mais amplo, permitindo que alunos e professores se beneficiem de recursos inovadores e flexíveis.

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2004, p.75).

Uma das principais vantagens dos ambientes digitais é a acessibilidade, plataformas de ensino online permitem que alunos de diferentes partes do mundo tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional, independentemente de suas condições socioeconômicas ou localização geográfica, isso democratiza o acesso à educação, oferecendo oportunidades para aqueles

que, de outra forma, estariam excluídos, além disso, os ambientes digitais promovem uma aprendizagem personalizada. As plataformas educacionais podem adaptar os conteúdos e a metodologia de ensino às necessidades e ao ritmo de cada aluno. Nesse sentido, DELORS (2001, p. 54) afirma que:

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social, pois o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental.

Essa personalização é fundamental para atender à diversidade de estilos de aprendizagem, garantindo que cada estudante possa progredir conforme suas capacidades e interesses, o que muitas vezes não é possível em um ambiente de sala de aula tradicional.

A flexibilidade é outro aspecto vantajoso dos ambientes digitais, alunos podem aprender no seu próprio ritmo, revisar conteúdos quantas vezes for necessário e adaptar o processo de aprendizagem às suas necessidades individuais. Segundo PRENSKY (2010), essa flexibilidade promove uma maior autonomia, estimulando os estudantes a serem mais proativos e responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

As ferramentas digitais também favorecem a interatividade e a colaboração entre alunos e professores, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e outras plataformas digitais permitem a criação de espaços de discussão, fóruns e grupos de estudo que transcendem as limitações de tempo e espaço. Essa colaboração virtual pode enriquecer o processo de aprendizagem, proporcionando uma troca constante de ideias e perspectivas, pois segundo Dias e CAVALCANTE (2016, p. 163):

O ambiente digital surge como uma nova perspectiva no contexto escolar, abrindo espaço para uma maior interação humana mediada pelos gêneros eletrônicos, através da interdisciplinaridade. A linguagem universal e compartilhada no mundo inteiro, transforma o aprendizado do aluno, inserindo-o como sujeito social no contexto educacional e na tecnologia simultaneamente.

Essa interação constante não só mantém os estudantes mais engajados, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos, por meio de práticas e aplicações em tempo real.

Em suma, os ambientes digitais oferecem uma série de vantagens que tornam a educação mais acessível, personalizada, interativa, flexível e colaborativa. Esses benefícios não só aprimoram o processo de ensino-aprendizagem, mas também preparam os estudantes para os desafios do mundo moderno, onde a capacidade de aprender de forma autônoma e adaptativa é cada vez mais crucial.

2.2 Riscos associados aos ambientes digitais na educação

Um dos principais riscos dos ambientes digitais é a segurança da informação, com o aumento do uso de plataformas digitais, tanto professores quanto alunos ficam expostos a ameaças cibernéticas, como o roubo de dados pessoais e a invasão de privacidade. Segundo o relatório da UNESCO (2021), a proteção de dados é uma preocupação crescente, especialmente em plataformas que armazenam informações sensíveis de estudantes.

Outro risco significativo é o cyberbullying a presença constante das redes sociais e outras formas de comunicação online facilitam o assédio virtual, o que pode ter impactos devastadores no bem-estar emocional dos alunos. Conforme CAMPBELL, (2005) estudos mostram que as vítimas de cyberbullying muitas vezes enfrentam desafios como depressão, ansiedade e isolamento social.

A distração também é um problema comum em ambientes digitais. Com a facilidade de acesso a diversas mídias e aplicativos, os estudantes podem se desviar das tarefas educacionais, o que prejudica a concentração e o desempenho acadêmico. De acordo com um estudo realizado por FLANIGAN E BABCHUK (2015), muitos estudantes relatam dificuldades em manter o foco em aulas online devido à multiplicidade de distrações disponíveis na internet.

Os educadores também enfrentam desafios significativos ao integrar ambientes digitais no processo de ensino, um deles é a necessidade de formação continuada a tecnologia está em constante evolução, e os

professores precisam estar atualizados sobre as novas ferramentas e metodologias digitais. A falta de capacitação segundo SELWYN, (2016) pode levar a uma utilização inadequada das tecnologias, resultando em uma experiência de aprendizagem ineficaz para os alunos.

Outro desafio é a desigualdade de acesso, embora a internet esteja se tornando cada vez mais acessível, ainda existem disparidades significativas no acesso a dispositivos e conexões de qualidade, especialmente em áreas rurais ou em comunidades de baixa renda. Essa desigualdade, para HARGITTAI (2008) pode exacerbar as diferenças educacionais, criando uma "lacuna digital" que impede o pleno aproveitamento das oportunidades oferecidas pelos ambientes digitais.

Além disso, há o desafio de avaliar a aprendizagem em ambientes digitais a avaliação online pode ser mais complexa, exigindo a adaptação de métodos tradicionais e o desenvolvimento de novas formas de medir o desempenho dos alunos. WATSON & SOTTILE, (2010) colocam que a garantia de autenticidade e honestidade nas avaliações também é uma preocupação, dada a facilidade com que os estudantes podem acessar recursos externos durante os exames online.

3 Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal discutir as principais vantagens e riscos associados ao uso de ambientes digitais na educação, fornecendo uma visão crítica que possa orientar educadores, gestores e formuladores de políticas na implementação dessas tecnologias de forma eficaz e ética.

O uso de ambientes digitais na educação apresenta um potencial significativo para transformar o ensino e a aprendizagem, oferecendo vantagens como acessibilidade, flexibilidade e interatividade. No entanto, é fundamental que os riscos associados a esses ambientes sejam cuidadosamente gerenciados para garantir que todos os alunos possam se

beneficiar plenamente das oportunidades que a educação digital oferece. As instituições educacionais, juntamente com os formuladores de políticas, devem trabalhar em conjunto para desenvolver estratégias que mitiguem os riscos e promovam uma inclusão digital equitativa e segura.

Os ambientes digitais apresentam tanto oportunidades quanto riscos para a educação. Para mitigar os riscos e superar os desafios, é essencial que as instituições de ensino adotem políticas claras de segurança digital, promovam a capacitação continuada dos professores e busquem soluções para reduzir as desigualdades de acesso. Só assim será possível garantir que a tecnologia contribua para a melhoria da educação, sem comprometer a segurança e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

4 Referências Bibliográficas

CAMPBELL, M. A. Cyberbullying: An Old Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, v. 15, n. 1, p. 68-76, 2005.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001.

DIAS, G. A.; CAVALCANTI, R. de A. As tecnologias da informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 1, ed. especial, p. 160-167, 2016.

FLANIGAN, A. E.; BABCHUK, W. A. The Incessant Distraction: Using Technology in the Classroom. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, v. 12, n. 2, p. 111-118, 2015.

HARGITTAI, E. Digital Natives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation." *Sociological Inquiry*, v. 80, n. 1, p. 92-113, 2008.

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

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2015.

PRENSKI, M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

SELWYN, N. Is Technology Good for Education? Cambridge: Polity Press, 2016. UNESCO. Protecting Data Privacy in Digital Education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>.

WATSON, G.; SOTTILE, J. Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses? Online Journal of Distance Learning Administration, v. 13, n. 1, 2010.

- Metodologias Ativas na Educação: uma revisão integrativa de pesquisas recentes (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Sandra Karina Mendes do Vale)

Metodologias Ativas na Educação: uma revisão integrativa de pesquisas recentes

Clebis Domingos dos Santos Sombra³

Sandra Karina Mendes do Vale⁴

DOI: [10.5281/zenodo.18889316](https://doi.org/10.5281/zenodo.18889316)

RESUMO:

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, propondo uma abordagem centrada no estudante e na construção significativa do conhecimento. Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), desenvolvida junto a estudantes do CEMEP no âmbito do projeto "Nossa Ecofarma", analisa quinze estudos acadêmicos publicados entre 2020 e 2025, localizados nas plataformas SciELO, ANPEd e BDTD. Através da revisão, buscou-se identificar as estratégias utilizadas, os referenciais teóricos recorrentes e os impactos observados na prática pedagógica. Os estudos revelam forte presença de autores como Bender, Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Moran e Dewey, bem como experiências de aplicação das metodologias ativas na educação básica, técnica e superior, com destaque para a ABP, a sala de aula invertida, o PBL⁵ e a aprendizagem cooperativa. Conclui-se que as metodologias ativas contribuem significativamente para a superação da pedagogia bancária e para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino-aprendizagem. Protagonismo estudantil.

ABSTRACT:

Active methodologies have gained prominence in the contemporary educational landscape, proposing a student-centered approach and the meaningful construction of knowledge. This

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

⁴ Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da FICS.

⁵ Cabe destacar que ABP e PBL, embora comumente associadas, possuem estruturas distintas. A ABP se ancora na elaboração de projetos com entregas concretas e contextos interdisciplinares, enquanto o PBL está centrado na resolução de problemas complexos, que demandam diagnóstico, argumentação e decisão crítica.

article, derived from a master's dissertation grounded in Project-Based Learning (PBL), developed with students from CEMEP within the scope of the “Nossa Ecofarma” project, analyzes fifteen academic studies published between 2020 and 2025, sourced from the SciELO, ANPEd, and BDTD platforms. Through this review, the study sought to identify the strategies employed, the recurring theoretical frameworks, and the impacts observed in pedagogical practice. The studies reveal a strong presence of authors such as Bender, Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Moran, and Dewey, as well as practical applications of active methodologies in basic, technical, and higher education, with emphasis on PBL, flipped classroom, problem-based learning, and cooperative learning. It is concluded that active methodologies significantly contribute to overcoming banking education and to the formation of critical, reflective, and autonomous learners.

Keywords: Active methodologies; Teaching-learning; Student protagonism.

1. INTRODUÇÃO

As metodologias ativas têm se consolidado como um dos principais eixos de inovação pedagógica no cenário educacional contemporâneo, propondo uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão unilateral de conteúdo. Em oposição à chamada “pedagogia bancária”, criticada por Paulo Freire (1993), essas metodologias deslocam o foco da figura do professor como detentor exclusivo do saber para o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um movimento epistemológico e político que reconhece o educando como sujeito histórico, portador de saberes e capaz de construir conhecimento em diálogo com a realidade em que está inserido.

No contexto das profundas transformações sociais, tecnológicas e ambientais que marcam o século XXI, a escola enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de seu meio. As metodologias ativas apresentam-se, nesse sentido, como caminhos possíveis para promover uma aprendizagem mais significativa, engajada e contextualizada. Apoiam-se em fundamentos teóricos sólidos, como os de Jean Piaget, que valoriza o desenvolvimento do pensamento autônomo; David Ausubel, com sua teoria da aprendizagem significativa; e Lev Vygotsky, cuja concepção de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal destaca a

importância do conhecimento prévio e das interações sociais no processo de aprendizagem.

Além disso, ao integrar o saber tradicional ao conhecimento científico, as metodologias ativas também contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, sobretudo em contextos como o amazônico, onde há uma riqueza de saberes populares historicamente marginalizados pelo modelo educacional eurocêntrico e hegemônico. Nessa perspectiva, metodologias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a investigação científica e a resolução colaborativa de problemas podem atuar como estratégias concretas de resistência e emancipação.

Este artigo, portanto, tem como objetivo analisar o que autores de diferentes bases científicas no Brasil têm produzido recentemente sobre metodologias ativas, especialmente no que se refere à superação de práticas escolares mecanizadas, à valorização do conhecimento real dos estudantes e à construção de um ensino crítico e significativo. A partir de uma revisão integrativa, selecionamos 15 pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 nas plataformas SciELO, ANPEd e BDTD, buscando compreender como esses trabalhos dialogam — direta ou indiretamente — com os pressupostos de Piaget, Ausubel, Vygotsky e Freire.

A presente análise parte da hipótese de que, embora as metodologias ativas tenham sido amplamente difundidas nos discursos educacionais, sua aplicação prática ainda encontra desafios importantes, como a falta de formação docente adequada, a permanência de currículos engessados e o distanciamento entre teoria e prática. Por isso, conhecer e discutir as produções acadêmicas mais recentes sobre o tema é uma tarefa urgente para a construção de uma escola mais justa, dialógica e transformadora.

Diante desse contexto, o presente artigo apresenta uma revisão integrativa de quinze estudos publicados entre 2020 e 2025, selecionados nas plataformas SciELO, ANPEd e BDTD, os quais abordam diferentes formas de implementação das metodologias ativas no ambiente educacional brasileiro. A seleção se justifica pela intenção de identificar experiências que dialogam com os fundamentos da dissertação que originou este trabalho, centrada na

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e aplicada no projeto “Nossa Ecofarma”, desenvolvido com estudantes da rede pública paraense. A análise dos estudos permitiu não apenas mapear as principais estratégias utilizadas, como também reconhecer os referenciais teóricos mais recorrentes, entre os quais se destacam Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Dewey, Bender e Moran. Essa aproximação visa fortalecer a discussão sobre os impactos das metodologias ativas na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, superando práticas tradicionais ainda presentes na escola contemporânea.

2. METODOLOGIA

Este artigo é fruto de uma revisão integrativa da literatura, uma abordagem metodológica que permite reunir, analisar e sintetizar estudos empíricos e teóricos sobre um determinado tema, de forma sistemática e organizada. Segundo Mendes et al. (2008), a revisão integrativa é adequada para mapear o estado da arte de uma área do conhecimento, identificar lacunas e tendências, e subsidiar futuras pesquisas. É, portanto, um recurso valioso para estudos que buscam compreender o panorama de produção científica sobre um objeto, como é o caso das metodologias ativas na educação brasileira.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela diversidade de interpretações e práticas relacionadas às metodologias ativas, bem como pela necessidade de compreender como os conceitos de protagonismo discente, aprendizagem significativa, mediação pedagógica e diálogo com o saber tradicional têm sido incorporados (ou não) nas produções acadêmicas recentes. Busca-se, com isso, verificar em que medida os princípios de Piaget, Ausubel, Vygotsky e Paulo Freire têm orientado propostas de ensino centradas na construção do conhecimento e na superação da pedagogia bancária.

Foram utilizados como base de dados três repositórios de ampla relevância na área da Educação:

SciELO (Scientific Electronic Library Online): base digital que reúne periódicos científicos revisados por pares da América Latina e Caribe;

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): principal fórum de publicação acadêmica da área educacional no Brasil;

BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações): repositório mantido pelo IBICT que reúne produções de pós-graduação stricto sensu das principais universidades do país.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos estudos foram:

1. Trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2025;
2. Pesquisas que abordem diretamente o tema metodologias ativas no contexto educacional brasileiro;
3. Disponibilidade do texto completo nos repositórios indicados;
4. Clareza metodológica e relação com os fundamentos de pelo menos um dos seguintes autores: Piaget, Ausubel, Vygotsky ou Freire.

Foram excluídos artigos com abordagens excessivamente técnicas sem vínculo pedagógico, duplicações em mais de uma base e textos que, embora mencionem metodologias ativas, não as aprofundem teoricamente ou metodologicamente.

A etapa de análise consistiu em uma leitura exploratória e, posteriormente, analítica dos estudos selecionados, com categorização de elementos como: tipo de metodologia ativa proposta, base teórica adotada, contexto de aplicação e resultados observados. Esses dados foram sistematizados em um quadro-resumo, apresentada na próxima seção, permitindo uma visão comparativa entre os trabalhos analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 15 estudos selecionados revelou uma diversidade de contextos e abordagens na aplicação das metodologias ativas na educação brasileira entre os anos de 2020 e 2025. Para fins de organização e clareza

expositiva, os trabalhos foram sistematizados em três quadros distintos, de acordo com suas plataformas de origem: SciELO, ANPEd e BDTD. Essa divisão permite não apenas evidenciar a procedência das produções acadêmicas analisadas, mas também destacar as especificidades metodológicas e teóricas de cada conjunto.

Segue o quadro 1, contendo estudos selecionados na plataforma SciELO:

Quadro 1 – SciELO: Estudos selecionados sobre Metodologias Ativas

Nº	Autor(es) e Ano	Título do Estudo	Metodologia Ativa Abordada	Aporte Teórico
1	Neves, M. C.; Sasaki, D. G. G. (2025)	Aprendizagem Baseada em Projetos na área de Ciências do ensino fundamental: uma revisão sistemática	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Bender; Vygotsky
2	Crestani, C. E.; Machado, M. B. (2023)	Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Bender; Loyens; Seery; Muniz Jr.; Akili
3	Oliveira, S. L.; Siqueira, A. F.; Romão, E. C. (2020)	Aprendizagem baseada em projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Bender; Larmer; Krajcik & Blumenfeld; Gardner; D'Ambrósio
4	Studart, N. (2022)	A gamificação como design instrucional	Gamificação	Kapp; Malone; Keller; Csikszentmihalyi; Ryan & Deci.
5	Salas-Rueda, R. A. (2021)	Impacto da sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem nos mapas de Karnaugh	Sala de Aula Invertida	Guy & Marquis; Tanner & Scott; Schwartz; Zainuddin

Fonte: Elaboração do autor. (Sombra, Clebis, 2025)

Os artigos selecionados da plataforma SciELO refletem uma diversidade metodológica e teórica significativa. Observa-se a predominância da ABP, além

de propostas relevantes envolvendo gamificação e sala de aula invertida. Os autores Bender, Vygotsky, Kapp, Zainuddin, entre outros, são amplamente utilizados como fundamento teórico, demonstrando o esforço dos pesquisadores em alinhar suas propostas com correntes que valorizam o protagonismo discente, a mediação pedagógica e a aprendizagem significativa.

A escolha por priorizar estudos que abordam a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) está diretamente relacionada ao escopo da dissertação que originou o presente artigo. Trata-se de uma investigação inspirada no projeto "Nossa Ecofarma", desenvolvido com estudantes do CEMEP (Centro de Mídia da Educação Paraense), que aplicaram metodologias ativas no campo da Educação Ambiental. O produto da experiência foi o e-book Nossa Ecofarma, apresentado na Feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém, no ano de 2024, e utilizado como material educativo no ano letivo de 2025. Assim, os estudos analisados nesta revisão contribuem para aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas similares e reafirmam a pertinência da metodologia adotada.

Segue o quadro 2, contendo estudos selecionados na plataforma ANPEd:

Quadro 2 – ANPEd: Estudos selecionados sobre Metodologias Ativas

Nº	Autor(es) e Ano	Título do Estudo	Metodologia Ativa Abordada	Aporte Teórico
1	Figuerêdo, E. G. (2020)	Formação docente: uso de metodologias ativas no ensino médio	Metodologias Ativas (ênfase em problematização e protagonismo)	Morán; Freire; Berbel; Reeve; Schön
2	Oliveira, S. S. A. (2020)	Protagonismo discente: uma prática desafiadora e inovadora na educação básica de um colégio no Recôncavo Baiano	Protagonismo Discente; Sala de Aula Invertida	Freire; Libâneo; Moran; Becker; Perrenoud
3	Heinig, O. L. O. M.; Schlichting, T. S. (2021)	Movimentos de leitura e escrita no trabalho com projetos de letramento: o caso do MIEGI	Aprendizagem em Baseada em Problemas (ABP)	Kleiman; Oliveira et al.; Gee; Street; Lima et al.
4	Silva, M.	Iniciação científica na	Aprendizagem	Dewey;

	A. P. F.; Oliveira, G. F. (2022)	educação básica: da pedagogia de projetos didáticos à pedagogia de projetos científicos	em Baseada em Problemas (ABP)	Kilpatrick; Freire; Hernández; Bacich & Moran; Boaventura
5	Campos, G. D. M.; Maciel, C. (2022)	Abordagem STEAM e Educação Matemática Realística: uma articulação propositiva para o ensino	Aprendizagem em Baseada em Problemas (ABP)	Bacich & Holanda; Khine & Areepattamannil; Trevisan & Buriasco; Bigode; Freire

Fonte: Elaboração do autor. (Sombra, Clebis, 2025)

Os estudos selecionados da plataforma ANPEd demonstram forte articulação entre prática docente, inovação pedagógica e crítica à educação tradicional. Observa-se um compromisso com metodologias ativas que tanto visam ao engajamento do estudante, quanto propõem rupturas com estruturas hierárquicas e transmissivas do conhecimento. Nessa direção, destacam-se abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos, os projetos de letramento, a pedagogia de projetos científicos e a articulação entre STEAM e Educação Matemática Realística, todas fundamentadas em referenciais sólidos como Paulo Freire, John Dewey, Angela Kleiman, Bacich e Moran.

O protagonismo discente aparece como eixo central em praticamente todos os trabalhos, sendo compreendido não apenas como técnica de ensino, mas como princípio político-pedagógico.

Os autores analisados enfatizam a importância da mediação docente, da contextualização do saber e da formação de sujeitos críticos, autônomos e criadores. Os aportes teóricos escolhidos evidenciam um olhar que vai além da aplicabilidade, sustentando práticas que valorizam o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Tais estudos reforçam, portanto, a relevância das metodologias ativas como estratégias capazes de contribuir para uma escola mais democrática, reflexiva e transformadora.

Segue o quadro 3, contendo estudos selecionados na plataforma BDTD:

Quadro 3 – BDTD: Estudos selecionados sobre Metodologias Ativas

Nº	Autor(es) e Ano	Título do Estudo	Metodologia Ativa Abordada	Aporte Teórico
1	Santos, E. S. (2021)	Metodologias ativas na formação de estudantes de Pedagogia para a construção do conhecimento Matemático no Ensino Fundamental Anos Iniciais	Metodologias Ativas: Estações de Aprendizagem; Tutoria; Pesquisa-Ação	Piaget; Freire; Moran; Becker; Smole
2	Fernandes, G. P. (2022)	Aprendizagem baseada em estratégias metodológicas ativas	ABEMA (Aprendizagem Baseada em Estratégias Metodológicas Ativas); Pesquisa-Ação	Freire; Piaget; Vygotsky; Rogers; Ausubel; Moran
3	Machado, J. M. M. (2024)	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino de Ciências no Ensino Médio	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Piaget; Freire; Dewey; Moran; Berbel; Ausubel
4	Silva, P. A. C. (2020)	Proposta de uma sequência didática com estratégias para a promoção da saúde no Ensino Médio	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Freire; Dewey; Bruner; Zabala; Moreira; Simão
5	Francelino, M. J. M. (2022)	Análise das percepções discentes e docentes sobre a contribuição da metodologia PBL na formação de engenheiros civis	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Dewey; Freire; Bruner; Zabala; Bardin

Fonte: Elaboração do autor. (Sombra, Clebis, 2025)

Os trabalhos selecionados da plataforma BDTD demonstram um nível elevado de profundidade teórica e aplicação prática das metodologias ativas, em especial no contexto da pós-graduação stricto sensu. A maioria das

pesquisas analisadas são dissertações e teses que aplicam metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), estações de aprendizagem, aprendizagem cooperativa e estratégias integradas com sequências didáticas, todas ancoradas em fundamentos teóricos consistentes.

Destaca-se, nesses estudos, a valorização do protagonismo discente e da mediação docente como fatores-chave para a construção significativa do conhecimento. Referenciais como Piaget, Freire, Vygotsky, Ausubel, Dewey e Moran foram recorrentemente utilizados, com ênfase em aspectos como a problematização da realidade, a contextualização dos saberes e a superação da pedagogia bancária.

Ao propor metodologias integradas com tecnologias, sequências didáticas e projetos aplicados, os trabalhos da BDTD evidenciam que as metodologias ativas não apenas são viáveis, mas desejáveis para a promoção de uma educação emancipatória, crítica e conectada à realidade social dos estudantes. Além disso, fortalecem a visão de que tais práticas, quando aplicadas com intencionalidade e fundamentação, são potentes instrumentos de transformação curricular e formação cidadã.

A seguir, serão apresentados os principais aspectos identificados quanto à aplicação das metodologias ativas nos estudos analisados.

3.1. Aplicação das Metodologias Ativas

Os estudos demonstraram que as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a sala de aula invertida e a gamificação, têm sido implementadas com o objetivo de promover maior engajamento dos estudantes e desenvolver habilidades como pensamento crítico, autonomia e colaboração. Por exemplo, um estudo identificou que a utilização da ABP no ensino técnico contribuiu significativamente para a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de competências profissionais.

Os estudos analisados revelam diferentes modos de aplicação das metodologias ativas no contexto educacional brasileiro. Em sua dissertação,

Santos (2021), por exemplo, apresenta uma proposta de formação de pedagogos utilizando estações de aprendizagem e tutoria em duplas, com base em Piaget e Freire, no ensino da Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já Oliveira (2020), em trabalho apresentado na ANPEd, descreve uma experiência com alunos do 4º ano do ensino fundamental baseada na sala de aula invertida, desenvolvendo o protagonismo discente por meio de oficinas temáticas, autoavaliação e atividades lúdicas. Essas práticas demonstram que, mesmo em etapas iniciais da escolarização, é possível criar ambientes de aprendizagem significativos, participativos e baseados na autonomia dos estudantes.

3.2. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica dos estudos analisados frequentemente se apoia nos princípios de Piaget, Ausubel, Vygotsky e Freire. Piaget é referenciado em relação ao desenvolvimento cognitivo e à importância do aprendizado ativo. Ausubel é citado por sua teoria da aprendizagem significativa, enfatizando a conexão entre novos conhecimentos e os saberes prévios dos estudantes. Vygotsky é mencionado quanto à mediação e à Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando a interação social no processo de aprendizagem. Freire é lembrado por sua crítica à pedagogia bancária e pela defesa de uma educação dialógica e emancipadora.

Essa fundamentação teórica não se limita à citação conceitual, mas é efetivamente aplicada na construção das experiências pedagógicas relatadas nos trabalhos. Na tese de Fernandes (2022), por exemplo, Piaget, Freire e Vygotsky são articulados para fundamentar uma proposta formativa centrada na pesquisa-ação e nas estratégias metodológicas ativas, buscando promover a autonomia intelectual dos estudantes.

No trabalho de Silva (2020), Freire é mobilizado para criticar a abordagem tradicional, enquanto Bruner, Zabala e Ausubel subsidiam a organização de uma sequência didática que valoriza a descoberta, a experiência prévia e a significação do conteúdo. Esses exemplos demonstram

que os referenciais teóricos clássicos não apenas embasam, mas orientam diretamente a elaboração de práticas inovadoras e críticas no campo da educação.

3.3. Desafios na Implementação

Apesar dos benefícios apontados, os estudos também destacam desafios na implementação das metodologias ativas. Entre eles, a resistência de alguns docentes em abandonar práticas tradicionais, a necessidade de formação continuada para o uso eficaz dessas metodologias e limitações estruturais nas instituições de ensino. Além disso, a adaptação dos estudantes a um papel mais ativo no processo de aprendizagem requer tempo e apoio adequado.

Esses desafios são evidenciados em diversos estudos analisados. Na dissertação de Santos (2021), observou-se que, embora as estações de aprendizagem tenham favorecido a construção do conhecimento matemático, muitos futuros docentes ainda demonstraram insegurança ao se afastar do modelo expositivo tradicional.

De modo semelhante, Francelino (2022) identificou, em sua tese sobre o PBL na Engenharia Civil, que parte dos docentes resistia à mudança por desconhecimento da metodologia e por receio de perder o “controle da sala”. Além disso, Machado (2024) relata que a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a sobrecarga de conteúdos dificultaram a continuidade das atividades investigativas propostas. Esses exemplos confirmam que a adoção das metodologias ativas requer não apenas mudança de postura, mas também investimento institucional e apoio formativo contínuo.

3.4. Impactos Observados

Os impactos positivos da adoção das metodologias ativas incluem o aumento da motivação dos estudantes, melhoria no desempenho acadêmico e desenvolvimento de competências socioemocionais. Estudos relataram que os estudantes se tornam mais participativos, críticos e capazes de aplicar o conhecimento em situações práticas. Além disso, a aprendizagem se torna

mais significativa, pois os conteúdos são contextualizados e relacionados à realidade dos alunos.

Tais impactos foram amplamente descritos nos trabalhos revisados. No estudo de Oliveira (2020), os estudantes do ensino fundamental demonstraram maior autonomia e interesse ao participar de atividades invertidas e oficinas práticas, relatando que "aprender ficou mais divertido e fácil de entender".

Da mesma forma, a tese de Francelino (2022) mostrou que os graduandos em Engenharia Civil, após participarem de uma experiência com o PBL, desenvolveram maior capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe e raciocínio crítico.

Já na dissertação de Silva (2020), os alunos do Ensino Médio, ao vivenciarem uma sequência didática voltada à promoção da saúde, mostraram avanços tanto no conteúdo quanto na postura cidadã diante do tema da vacinação. Esses resultados reforçam que, quando bem planejadas e mediadas, as metodologias ativas promovem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a formação integral do estudante.

A análise dos estudos evidencia que as metodologias ativas representam uma alternativa eficaz às práticas pedagógicas tradicionais, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação. No entanto, sua implementação requer mudanças estruturais, formação docente adequada e uma cultura institucional que valorize a participação ativa dos estudantes. A integração dos princípios de Piaget, Ausubel, Vygotsky e Freire nas práticas pedagógicas pode contribuir para uma educação mais crítica, significativa e transformadora.

Uma experiência concreta que confirma esses impactos foi vivenciada no projeto "Nossa Ecofarma", desenvolvido com estudantes do Centro de Mídia da Educação Paraense, CEMEP, do Município de Óbidos, no Pará, no ano de 2024. A partir da abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), os alunos foram incentivados a investigar, mapear e sistematizar saberes tradicionais e científicos relacionados ao uso sustentável de plantas medicinais e práticas agroecológicas.

O produto – o e-book Nossa Ecofarma – não apenas consolidou os aprendizados, mas continua sendo utilizado como recurso didático por turmas posteriores. Os estudantes relataram maior envolvimento nas aulas, orgulho pelo material produzido e uma percepção mais clara sobre a utilidade social do conhecimento escolar. Essa vivência confirma que metodologias ativas bem conduzidas têm o poder de transformar a relação dos jovens com o saber, com a escola e com o território em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise evidenciou que as metodologias ativas vêm sendo cada vez mais exploradas na educação brasileira, principalmente a partir de 2020, em resposta à necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas frente às transformações sociais, tecnológicas e curriculares. A revisão integrativa de quinze estudos revelou uma diversidade de estratégias, tais como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o PBL, a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativa e o uso de sequências didáticas, todas voltadas ao fortalecimento do protagonismo discente.

A presença recorrente de autores como Freire, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Dewey, Bender e Moran reafirma o compromisso dessas propostas com a superação da pedagogia tradicional, ainda marcante em muitos contextos educacionais. Os estudos analisados não apenas oferecem um panorama da aplicação prática dessas metodologias, como também reforçam sua relevância para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e engajados.

Ao alinhar essas produções com a experiência vivenciada no projeto “Nossa Ecofarma”, no contexto da dissertação de origem, compreende-se que tais abordagens são viáveis, pertinentes e necessárias para uma escola que deseje dialogar com as demandas do século XXI, promovendo sentido, autoria e transformação no processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAMPOS, G. D. M.; MACIEL, C. Abordagem STEAM e Educação Matemática Realística: uma articulação propositiva para o ensino. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XVI Reunião da ANPED Centro-Oeste. GT 19 – Educação Matemática e Educação em Ciências. Resumo Expandido. 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11080-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

CRESTANI, C. E.; MACHADO, M. B. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280048, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280048>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERNANDES, G. P. Aprendizagem baseada em estratégias metodológicas ativas. 2022. 163 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_4f7723c6c2a8de28ed0e745a708a454e. Acesso em: 18 abr. 2025.

FIGUERÉDO, E. G. Formação docente: uso de metodologias ativas no ensino médio. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Trabalho completo. 2020. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FRANCELINO, M. J. M. Análise das percepções discentes e docentes sobre a contribuição da metodologia Problem Based Learning (PBL) na formação de engenheiros civis. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_a3ca5b75553b2411f2ba384aef1ab330. Acesso em: 18 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

HEINIG, O. L. O. M.; SCHLICHTING, T. S. Movimentos de leitura e escrita no trabalho com projetos de letramento: o caso do MIEGI. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 40ª Reunião Nacional da ANPEd. GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Resumo Expandido. 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_18. Acesso em: 18 abr. 2025.

KONDER, Leandro. O que é dialética? 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MACHADO, J. M. M. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino de Ciências no Ensino Médio. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Disponível em: <http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1614>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MENDES, Kátia D. S. et al. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NEVES, M. C.; SASAKI, D. G. G. Aprendizagem Baseada em Projetos na área de Ciências do ensino fundamental: uma revisão sistemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 31, e25009, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250009>. Acesso em: 18 abr. 2025.

OLIVEIRA, S. L.; SIQUEIRA, A. F.; ROMÃO, E. C. Aprendizagem baseada em projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 764–785, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20>. Acesso em: 18 abr. 2025.

OLIVEIRA, S. S. A. Protagonismo discente: uma prática desafiadora e inovadora na educação básica de um colégio no Recôncavo Baiano. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Trabalho completo. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br> (inserir o link direto se disponível). Acesso em: 18 abr. 2025.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALAS-RUEDA, R. A. Impacto da sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem nos mapas de Karnaugh. *Revista Electrónica Educare*, v. 25, n. 2, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.14>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, E. S. Metodologias ativas na formação de estudantes de Pedagogia para a construção do conhecimento Matemático no Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2021. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_49a6b941e27c707a7e0eff46c593f589. Acesso em: 18 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, M. A. P. F.; OLIVEIRA, G. F. Iniciação científica na educação básica: da pedagogia de projetos didáticos à pedagogia de projetos científicos. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste. GT13 – Educação Fundamental. Resumo Expandido. 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12051-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA, P. A. C. Proposta de uma sequência didática com estratégias para a promoção da saúde no Ensino Médio. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20875>. Acesso em: 18 abr. 2025.

STUDART, N. A gamificação como design instrucional. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 44, e20210362, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0362>. Acesso em: 18 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- Adaptação Laboral: a interação psíquica, física e cognitiva no
desempenho profissional (Luzinete da Silva Mussi)**

Adaptação Laboral: a interação psíquica, física e cognitiva no desempenho profissional

Luzinete da Silva Mussi⁶

DOI: [10.5281/zenodo.18944739](https://doi.org/10.5281/zenodo.18944739)

RESUMO

Este artigo discute a relação entre o perfil individual do trabalhador e as exigências das funções desempenhadas no ambiente profissional, destacando a importância da interação entre fatores psíquicos, físicos e cognitivos no processo de adaptação laboral. Muitas organizações ainda adotam modelos padronizados de trabalho, desconsiderando as diferenças individuais que influenciam diretamente o desempenho e a satisfação profissional. Quando há incompatibilidade entre as características pessoais do indivíduo e as demandas da atividade exercida, podem surgir dificuldades de concentração, redução da produtividade, estresse e sensação de inadequação no ambiente de trabalho. A partir de uma abordagem reflexiva e fundamentada em contribuições da psicologia do trabalho e da ergonomia, o estudo propõe a necessidade de compreender o trabalho não apenas sob a perspectiva técnica, mas também considerando as particularidades humanas que influenciam a forma como cada indivíduo interage com suas atividades profissionais. Dessa forma, destaca-se a importância de práticas organizacionais mais sensíveis às diferenças individuais, capazes de promover ambientes de trabalho mais equilibrados, saudáveis e produtivos.

Palavras-chave: Adaptação laboral. Desempenho profissional. Fatores psíquicos. Fatores cognitivos. Ambiente de trabalho.

Introdução

⁶ [1] Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

O desempenho profissional não depende apenas de habilidades técnicas ou formação acadêmica. A relação entre o indivíduo e a atividade exercida envolve fatores psíquicos, físicos e cognitivos que influenciam diretamente na capacidade de adaptação ao ambiente de trabalho. Quando há incompatibilidade entre o perfil da pessoa e as exigências da função, podem surgir dificuldades de concentração, produtividade e satisfação profissional, evidenciando a importância de compreender o trabalho também a partir das características humanas.

Em muitos ambientes organizacionais, ainda predomina a ideia de que todos os indivíduos devem se adaptar de maneira uniforme às exigências das funções desempenhadas. Entretanto, as pessoas apresentam diferentes formas de pensar, agir e interagir com o ambiente ao seu redor. Essas diferenças influenciam diretamente a forma como cada indivíduo responde às demandas do trabalho e como desenvolve suas atividades cotidianas.

Nesse contexto, compreender a relação entre os aspectos psíquicos, físicos e cognitivos torna-se fundamental para analisar o processo de adaptação laboral e seus impactos no desempenho profissional.

A interação entre fatores psíquicos, físicos e cognitivos no trabalho

O trabalho humano envolve uma complexa interação entre diferentes dimensões da experiência individual. Entre elas, destacam-se os aspectos psíquicos, físicos e cognitivos, que influenciam diretamente a forma como o indivíduo executa suas atividades e se adapta às exigências do ambiente profissional.

Os fatores psíquicos estão relacionados ao estado emocional, à motivação e ao nível de satisfação com as tarefas desempenhadas. De acordo com Dejours (1992), o trabalho pode representar tanto uma fonte de realização quanto de sofrimento, dependendo das condições em que é realizado e do grau de identificação do trabalhador com suas atividades.

Os fatores físicos, por sua vez, referem-se às exigências corporais envolvidas no exercício da função. Algumas atividades demandam maior mobilidade, dinamismo e interação com diferentes ambientes, enquanto outras exigem permanência prolongada em posições estáticas, como permanecer sentado por longos períodos, realizando tarefas repetitivas.

Já os fatores cognitivos estão relacionados aos processos mentais envolvidos no trabalho, como atenção, raciocínio lógico, capacidade de concentração e processamento de informações. Conforme apontam Robbins e Judge (2014), as diferenças individuais influenciam diretamente a forma como as pessoas respondem às demandas cognitivas presentes no ambiente organizacional.

A incompatibilidade entre perfil pessoal e função exercida

Quando há alinhamento entre as características do indivíduo e as exigências da função exercida, o desempenho profissional tende a ocorrer de maneira mais natural e satisfatória. Entretanto, quando existe um desalinhamento entre o perfil do trabalhador e as demandas da atividade, podem surgir diversas dificuldades no exercício do trabalho.

Pessoas com perfil mais dinâmico, por exemplo, podem enfrentar desafios ao desempenhar funções que exigem longos períodos de permanência em atividades sedentárias e altamente repetitivas. Da mesma forma, indivíduos com maior facilidade para tarefas analíticas podem apresentar dificuldades em funções que demandam intensa interação social ou constante mobilidade.

Esse tipo de incompatibilidade pode gerar frustração, sensação de inadequação e queda na produtividade. Em muitos casos, tais dificuldades são interpretadas como falta de capacidade ou comprometimento, quando na realidade podem estar relacionadas a um desajuste entre o perfil do trabalhador e a natureza da função exercida.

Consequências da inadequação laboral

A inadequação entre o perfil do indivíduo e as exigências da função pode gerar consequências significativas tanto para o trabalhador quanto para a organização. Entre os efeitos mais comuns estão o aumento do estresse, a redução da motivação e a diminuição da satisfação profissional.

Além disso, a persistência desse desajuste pode contribuir para o surgimento de fadiga mental, desgaste emocional e dificuldades no desempenho das tarefas. Esses fatores acabam impactando diretamente a produtividade e a qualidade do trabalho realizado.

Segundo Lida (2005), a ergonomia busca justamente adaptar o trabalho ao ser humano, considerando suas limitações físicas, cognitivas e psicológicas. Quando o ambiente de trabalho ignora essas características, aumenta-se o risco de sobrecarga e de prejuízos à saúde e ao desempenho do trabalhador.

A importância do reconhecimento das diferenças individuais

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as organizações reconheçam e valorizem as diferenças individuais presentes no ambiente de trabalho. A compreensão de que cada indivíduo possui características próprias pode contribuir para uma melhor distribuição de funções e para a construção de ambientes profissionais mais equilibrados.

Práticas de gestão mais humanizadas, associadas à análise do perfil comportamental e às condições de trabalho, podem favorecer uma adaptação mais adequada entre trabalhadores e atividades desempenhadas. Conforme destaca Herzberg (1968), fatores relacionados ao conteúdo do trabalho e à forma como ele é realizado influenciam diretamente a motivação e a satisfação profissional.

Quando existe maior compatibilidade entre o perfil do trabalhador e as demandas da função, aumentam as possibilidades de desenvolvimento profissional, satisfação pessoal e melhoria na produtividade organizacional.

Considerações finais

A adaptação laboral não depende exclusivamente da qualificação técnica do trabalhador, mas também da relação entre suas características psíquicas, físicas e cognitivas e as exigências da função desempenhada. Compreender essa interação é essencial para promover ambientes de trabalho mais equilibrados, nos quais os indivíduos possam desenvolver suas capacidades de forma mais plena.

Reconhecer as diferenças humanas no contexto profissional não significa reduzir as exigências do trabalho, mas sim promover uma gestão mais consciente e eficiente dos talentos disponíveis. Dessa forma, trabalhadores e organizações podem se beneficiar de relações laborais mais saudáveis, produtivas e sustentáveis.

Referências

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1992.

HERZBERG, Frederick. *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company, 1968.

IIDA, Itiro. *Ergonomia: projeto e produção*. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson, 2014.

**- A importância da continuidade no ensino da Matemática na Educação
Básica: uma revisão bibliográfica (Lúcio Mussi Júnior)**

A importância da continuidade no ensino da Matemática na Educação Básica: uma revisão bibliográfica

Lúcio Mussi Júnior

DOI: [10.5281/zenodo.19034002](https://doi.org/10.5281/zenodo.19034002)

RESUMO

Nas últimas décadas, os debates educacionais têm enfatizado a necessidade de se construir uma aprendizagem matemática significativa e duradoura, capaz de formar cidadãos críticos e aptos a resolver problemas complexos. Frente a essa realidade, a descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem da Matemática emerge como um dos principais obstáculos à consecução desses objetivos. Tal problema manifesta-se através de rupturas curriculares, transições abruptas entre etapas de ensino e metodologias desconexas, que frequentemente resultam em lacunas de aprendizagem e no desenvolvimento de atitudes negativas em relação à disciplina. Neste âmbito, a presente pesquisa ocupa-se da importância da continuidade no ensino da Matemática ao longo da Educação Básica, investigando como a articulação coerente entre os anos iniciais, finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio é fundamental para a construção sólida do conhecimento matemático. Visando cumprir com os objetivos aqui propostos, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica a partir de trabalhos de autores como: DANTE (2013), NACARATO (2017), PIRES (2020), D'AMBRÓSIO (2021) e outros.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Continuidade Aprendizagem. Currículo em Espiral. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A Matemática consolida-se, de forma incontestável, como um componente curricular essencial e estruturante da Educação Básica. Sua relevância transcende a mera transmissão de fórmulas e algoritmos, posicionando-se como disciplina fundante para o desenvolvimento de competências cognitivas superiores. Entre estas, destacam-se a capacidade de raciocínio lógico-dedutivo, indispensável para a análise crítica de informações; o pensamento abstrato e simbólico, que permite modelar e compreender fenômenos

complexos; e a habilidade de resolução de problemas, competência transversal exigida tanto no âmbito da vida cotidiana quanto nas demandas do mundo profissional do século XXI. Neste sentido, uma aprendizagem matemática sólida e significativa constitui-se não apenas em um direito de aprendizagem do estudante, mas em um imperativo social para a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade com fundamentação.

Contudo, apesar de seu papel central, persiste um abismo entre a potencialidade formativa da Matemática e a experiência de aprendizagem vivenciada por uma parcela significativa de estudantes. É recorrente e amplamente documentada, tanto na percepção de educadores quanto no discurso discente, a crítica a uma fragmentação crônica no seu ensino. Nesta perspectiva reducionista, os conceitos matemáticos são frequentemente apresentados como ilhas de conhecimento isoladas, desprovidas de conexões significativas entre si e com outras áreas do saber. Tal abordagem gera uma organização curricular compartimentalizada, onde a Aritmética, a Geometria, a Álgebra e a Análise de Dados são ensinadas como blocos estanques, sequer dialogando ao longo de um mesmo ano letivo, quanto mais ao longo da trajetória escolar. Esse processo de "ensino em silos" obscurece a natureza integrada e hierárquica do conhecimento matemático, dificultando a construção, pelo aluno, de uma rede conceitual coerente e duradoura.

Diante deste cenário, é imperativo considerar os desafios persistentes relacionados à baixa proficiência matemática dos estudantes brasileiros, sistematicamente evidenciados por avaliações nacionais e internacionais em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A literatura especializada aponta que, entre os múltiplos fatores que contribuem para esse quadro, dois se destacam como eixos críticos para a superação da fragmentação.

Em primeiro lugar, destaca-se a importância primordial de se garantir uma progressão curricular coerente, articulada e verticalizada dos conceitos matemáticos. Isso pressupõe uma organização intencional e planejada que respeite a espiral de complexidade, na qual os saberes são revisitados e

ampliados a cada ciclo, promovendo uma efetiva continuidade na aprendizagem. A ausência dessa articulação – frequentemente acentuada nas transições entre segmentos (como do 5º para o 6º ano, ou do 9º ano para o Ensino Médio) – desencadeia um processo de "aprendizagem em retalhos". Neste modelo falho, o conhecimento não se consolida de forma robusta, transformando-se em uma base frágil e cheia de lacunas sobre a qual se tenta, em vão, edificar novos e mais complexos saberes. O resultado é um efeito cascata de dificuldades, no qual a defasagem inicial se acumula e se agrava ano após ano, culminando em aversão à disciplina e na sensação de incapacidade por parte do estudante.

Em segundo lugar, e inextricavelmente ligado ao primeiro ponto, ressalta-se o papel crucial e ativo do professor como mediador e arquiteto da continuidade. Cabe ao docente a tarefa fundamental de diagnosticar os conhecimentos prévios da turma, estabelecer pontes explícitas entre o que já foi aprendido e o novo conteúdo e, assim, assegurar a ligação orgânica entre os diferentes nós da rede do conhecimento matemático. O professor, portanto, é o agente principal na tessitura do fio condutor que deve perpassar toda a jornada de aprendizagem, transformando informações isoladas em um saber integrado e aplicável.

A descontinuidade, portanto, opondo-se frontalmente a esses dois princípios, revela-se como um dos mais graves entraves pedagógicos. Ela não representa apenas uma falha na sequência dos conteúdos, mas um rompimento no processo de significação que o estudante constrói. Este rompimento prejudica irremediavelmente os avanços futuros, pois a Matemática é, por excelência, uma ciência de construção cumulativa. Cada novo conceito é um bloco que se apoia na solidez dos anteriores. Sem a devida atenção à continuidade, a construção do pensamento matemático fica comprometida em sua própria fundação, limitando o potencial intelectual de gerações de estudantes e fragilizando a missão formativa da escola.

Neste sentido, Pires (2020) enfatiza que "a organização curricular em espiral, quando bem compreendida e aplicada, pressupõe a retomada constante de conceitos em níveis crescentes de profundidade e abstração,

assegurando a continuidade e a permanência da aprendizagem". Contudo, percebe-se que, na prática, muitas vezes ocorre uma ruptura nessa espiral, especialmente nas transições entre ciclos (do 5º para o 6º ano, do 9º ano para o Ensino Médio), onde há mudança de professores e, por vezes, de abordagens pedagógicas.

Para o cumprimento dos objetivos aqui propostos, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, a partir dos trabalhos de autores como DANTE (2013), NACARATO (2017), PIRES (2020), D'AMBRÓSIO (2021) e outros, que discutem currículo, formação docente e práticas pedagógicas em Matemática.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da Matemática, em sua trajetória histórica, tem sido um reflexo dinâmico das teorias pedagógicas e epistemológicas predominantes em cada época. Acompanhando as profundas transformações ocorridas nas ciências da aprendizagem ao longo do século XX e XXI, a didática desta disciplina vem passando por uma significativa e necessária evolução. Progressivamente, ela distancia-se do paradigma tradicional, fortemente arraigado na cultura escolar, que se baseava na mera transmissão vertical de fórmulas, regras e procedimentos operatórios mecânicos. Nesse modelo ultrapassado, o aluno assumia um papel passivo de receptor e reproduzidor, com a aprendizagem sendo confundida com a memorização e a repetição acrítica de algoritmos, desprovida de compreensão conceitual ou de significado contextual.

Essa mudança de paradigma foi impulsionada por correntes teóricas como o Construtivismo, que destacou o aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, e a Teoria Histórico-Cultural, que enfatizou a mediação social e instrumental nesse processo. Na prática pedagógica contemporânea, busca-se privilegiar abordagens que valorizem a investigação, a descoberta, a argumentação e a resolução de problemas significativos. O foco desloca-se do "como fazer" para o "porquê fazer", incentivando a exploração de diferentes

estratégias, a discussão de erros como fonte de aprendizagem e a conexão dos conceitos matemáticos com situações reais. Esta evolução representa um avanço crucial rumo a um ensino mais democrático e eficaz, que vise à formação de pensadores matemáticos e não apenas de executores de cálculos.

Contudo, a superação do modelo mecanicista e transmissivo, por mais essencial que seja, não é suficiente para garantir uma aprendizagem matemática integral e coerente. Um problema estrutural igualmente complexo e persistente precisa ser enfrentado e vencido: a histórica e arraigada compartimentalização dos conteúdos matemáticos. Por décadas, o currículo foi organizado – e continua sendo em muitas realidades escolares – em "caixas" ou gavetas estanques, rigidamente separadas. A Aritmética, a Geometria, a Álgebra e, mais recentemente, a Estatística e Probabilidade, são apresentadas como domínios independentes, com temporalidades e espaços próprios no planejamento, muitas vezes lecionadas como se fossem disciplinas distintas.

Esta fragmentação interna gera uma visão empobrecida e dissociada da própria Matemática, que é, em sua essência, um corpo de conhecimento profundamente interligado e unificado. A consequência mais direta para a trajetória escolar do aluno é uma fraca ou mesmo inexistente articulação entre esses grandes eixos temáticos ao longo dos anos. Um estudante pode, por exemplo, aprender sobre frações na Aritmética sem relacionar esse conceito à divisão de segmentos ou às razões trigonométricas na Geometria, ou pode manipular equações na Álgebra sem perceber que está generalizando relações numéricas estudadas anteriormente. A transição entre os ciclos (dos Anos Iniciais para os Finais do Fundamental e deste para o Ensino Médio) frequentemente acentua essa ruptura, com mudanças de professores e de abordagens que raramente dialogam entre si, rompendo o fio da progressão aprendizagem.

Portanto, o grande desafio contemporâneo reside não apenas em adotar metodologias ativas em substituição às passivas, mas em promover uma reorganização curricular e prática que dissolva essas fronteiras artificiais. É preciso fomentar uma visão integradora, na qual um problema geométrico

possa ser explorado com ferramentas aritméticas e algébricas, onde a análise de dados exija conhecimentos de proporção e representação gráfica. Vencer a compartimentalização é tessitura de um currículo em rede, onde os conceitos se sustentam e se iluminam mutuamente, permitindo ao aluno construir uma compreensão rica, interconectada e verdadeiramente poderosa do universo matemático.

Frente a esse cenário, a noção de continuidade fortifica-se a partir da compreensão de que a aprendizagem matemática é um processo cumulativo e interdependente. Neste sentido, entende-se que:

A construção do conhecimento matemático se dá de forma processual e interligada. Um conceito mal aprendido ou uma habilidade não desenvolvida em um determinado ano torna-se uma barreira intransponível para a aprendizagem dos conteúdos subsequentes, gerando um efeito cascata de dificuldades. (DANTE, 2013, p. 47)

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) representou um marco paradigmático na organização do ensino da Matemática no Brasil, constituindo-se em um avanço estrutural significativo em relação a documentos curriculares anteriores. Em sua arquitetura, a BNCC opera uma importante ruptura com a lógica da simples listagem de conteúdos desconexos, propondo uma organização do conhecimento matemático a partir de unidades temáticas integradoras. Essas unidades, Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística, são concebidas como fios condutores que perpassam de forma contínua e progressiva toda a trajetória da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Esse desenho curricular inovador tem uma intencionalidade pedagógica clara: sugerir e promover uma progressão coerente e em espiral da aprendizagem. A ideia central é que cada grande tema matemático seja revisitado e aprofundado ano após ano, em níveis crescentes de complexidade, abstração e sofisticação, assegurando uma continuidade vertical do conhecimento. Ao fazer isso, a BNCC posiciona-se teoricamente como um antídoto contra a fragmentação, pois explicita a necessidade de se construir, ao longo de doze anos, uma compreensão articulada e cumulativa de cada um

desses eixos estruturantes. Neste sentido, o documento estabelece um referencial nacional unificado que visa garantir a equidade no direito de aprender, fornecendo um mapa comum para o desenvolvimento das competências e habilidades matemáticas essenciais.

No entanto, a distância entre a proposição teórica de um currículo integrado e a sua efetiva e qualificada implementação na sala de aula revela-se um abismo desafiador. A materialização dos princípios da BNCC esbarra, de forma contundente e multifacetada, na complexa e por vezes adversa realidade das escolas brasileiras. Em primeiro lugar, há uma dissonância entre a proposta de um ensino interdisciplinar e articulado e a organização escolar ainda muito pautada pela rigidez dos tempos, dos espaços e da divisão disciplinar. A carga horária fragmentada em aulas de cinquenta minutos, a separação física das disciplinas e a cultura do trabalho solitário do professor em sua sala dificultam sobremaneira o planejamento conjunto e a abordagem integrada das unidades temáticas.

O obstáculo mais crítico, porém, reside na formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores. Muitos docentes em exercício foram formados em um paradigma anterior, no qual a Matemática era aprendida e ensinada de forma compartimentalizada. A exigência de uma visão panorâmica e longitudinal da disciplina, capaz de enxergar as conexões entre a álgebra do 9º ano e os fundamentos numéricos do 2º ano, requer um domínio conceitual e didático para o qual uma parcela significativa do corpo docente não foi adequadamente preparada. A implementação da BNCC demanda, portanto, não apenas a aceitação de um novo documento, mas uma verdadeira resignificação da prática pedagógica, o que exige um investimento massivo, sistemático e contextualizado em formação continuada, com tempo previsto para estudo, planejamento colaborativo e reflexão sobre a prática.

Assim, a BNCC instaura uma promissora direção para a superação da fragmentação no ensino da Matemática, ao estabelecer um currículo em espiral e integrado. Contudo, seu sucesso não está garantido pela mera publicação do texto normativo. Ele está condicionado à superação dos desafios materiais e formativos das escolas e à construção de estratégias de apoio que traduzam

suas intenções em ações práticas e sustentáveis no chão da sala de aula. Sem isso, o risco é que o avanço conceitual do documento permaneça como uma potencialidade não realizada, incapaz de alterar substantivamente a experiência de aprendizagem dos milhões de estudantes brasileiros.

Nacarato (2017) chama atenção para o impulso que deve ser dado à formação continuada dos professores, de modo a equipá-los para enxergar a Matemática como um todo e não apenas a parte que lecionam. A autora afirma:

O professor dos anos iniciais precisa dominar os fundamentos que sustentam os conceitos avançados do Ensino Médio, e o professor do Ensino Médio deve compreender como tais conceitos foram semeados e desenvolvidos nos anos iniciais. Sem essa visão panorâmica e compartilhada, a continuidade é um discurso vazio. (NACARATO, 2017, p. 92)

Assim, é preciso que o professor conheça a trajetória de aprendizagem da turma, os conceitos já trabalhados e as possíveis lacunas. Todos estes pontos ajudam na escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas para construir pontes entre o que o aluno já sabe e o que precisa aprender. Sendo preciso ainda observar e substituir práticas que reforçam a fragmentação.

Para transpor a continuidade curricular de um princípio teórico para uma realidade pedagógica tangível e eficaz, é imperativo identificar estratégias metodológicas concretas que, por sua própria natureza, promovam a integração e a progressão do conhecimento. É neste contexto fundamental que o trabalho de pensadores como D'Ambrósio (2021) ganha proeminência, ao apontar a resolução de problemas e a modelagem matemática não como técnicas ocasionais ou complementares, mas como eixos metodológicos estruturantes e centrais para um ensino coerente e significativo.

A centralidade atribuída a essas abordagens não é aleatória; ela emerge de uma compreensão profunda de como se dá a aprendizagem matemática autêntica. Tanto a resolução de problemas quanto a modelagem constituem-se em atividades intelectuais complexas e integradoras, que funcionam como antídotos potentes contra a fragmentação e a descontinuidade. Isto ocorre porque, em sua essência, ambas as práticas exigem, de forma natural e inevitável, a mobilização articulada de conhecimentos provenientes de diversas

áreas da Matemática. Um problema autêntico ou uma situação real a ser modelada raramente se apresenta rotulada como "puramente algébrica" ou "exclusivamente geométrica". Pelo contrário, eles demandam que o aprendiz navegue livremente por todo o seu repertório cognitivo, selecionando e combinando ferramentas da aritmética, geometria, álgebra e análise de dados de maneira sinérgica para construir uma solução ou uma representação.

Esta mobilização integrada opera, ainda, em múltiplos níveis de complexidade e abstração. Um problema de otimização, por exemplo, pode exigir a compreensão de relações proporcionais (conceito fundamental), sua expressão em uma função algébrica (nível de generalização), a análise gráfica dessa função (representação geométrica) e, finalmente, a interpretação contextual do resultado. Ao engajar-se nesse processo, o estudante reativa e reconstrói conhecimentos anteriores, reinserindo-os em um novo e mais sofisticado quadro de referência. Desta forma, a resolução de problemas e a modelagem atuam como potentes agentes de costura curricular, tecendo conexões explícitas entre conceitos que, em um ensino tradicional, permaneceriam isolados em capítulos ou anos escolares distintos.

Portanto, ao posicionar essas abordagens como centrais, D'Ambrósio (2021) oferece um caminho prático para operacionalizar a continuidade. A sala de aula que adota a resolução de problemas como ponto de partida e a modelagem como horizonte transforma-se em um ambiente onde a Matemática é vivenciada como uma ciência unificada e em construção. Nesse espaço, a progressão do aprendizado deixa de ser uma simples sequência linear de tópicos no livro didático e passa a ser a trajetória de crescimento da capacidade do aluno de enfrentar desafios cada vez mais ricos e multifacetados. A continuidade, assim, deixa de ser uma promessa curricular e se torna uma experiência concreta de aprendizagem, na qual cada novo conhecimento é adquirido não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta valiosa para compreender e transformar o mundo, que é, em última análise, a verdadeira finalidade da educação matemática.

D'Ambrósio (2021), ainda afirma que:

Quando o estudante se engaja em resolver um problema real ou em modelar uma situação, ele não pergunta se deve usar aritmética ou álgebra, geometria ou estatística. Ele busca, em seu repertório, as ferramentas necessárias. Cabe à escola e ao professor garantir que esse repertório tenha sido construído de forma contínua e acessível. (D'AMBRÓSIO, 2021, p. 118)

Deste modo, é possível criar, na sala de aula, um ambiente onde a Matemática se apresente como uma ciência viva e conectada. A exploração de um mesmo tema (como proporcionalidade) desde sua manifestação concreta nos anos iniciais até sua modelagem algébrica no Ensino Médio é um bom exemplo de continuidade aplicada.

Um ponto a se destacar com relação à garantia da continuidade está na articulação institucional e no trabalho colaborativo entre os professores. Assim, enfatiza-se que:

A continuidade não é uma responsabilidade individual de cada professor, mas um projeto coletivo da escola. É necessária a criação de espaços e tempos para o planejamento conjunto, a discussão de percursos avaliativos e a análise compartilhada das produções dos alunos ao longo dos anos. (PIRES, 2020, p. 155)

Destaca-se, portanto, que a gestão escolar deve fomentar uma cultura de colaboração, onde os registros dos alunos, os planejamentos de aula e as avaliações dialoguem entre si, tecendo uma rede de suporte à aprendizagem contínua.

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou primeiramente que a continuidade no ensino da Matemática é um princípio pedagógico essencial para a efetiva construção do conhecimento pelo estudante. Mais do que uma sequência linear de tópicos, a continuidade refere-se à coerência, à progressão e às conexões significativas que dão sentido à jornada de aprendizagem.

Neste sentido, a adoção de uma perspectiva curricular integrada, que valorize a resolução de problemas e a modelagem, mostrou-se como um

caminho indispensável para romper com a fragmentação. Contudo, cabe aos sistemas de ensino e às escolas o papel de investir na formação e no tempo necessário para o trabalho colaborativo entre os docentes.

Para tanto, é fundamental que se construam instrumentos (como portfólios progressivos, reuniões de articulação pedagógica e projetos interdisciplinares) que materializem o compromisso com uma educação matemática contínua, significativa e capaz de empoderar todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. 25ª ed. Campinas: Papirus, 2021.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Matemática na Educação Básica. São Paulo: Ática, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, 2018.

NACARATO, Adair Mendes. Formação de Professores que Ensinam Matemática: perspectivas e desafios. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

PIRES, Célia Maria Carolino. Currículos de Matemática: da organização linear à organização em espiral. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

- A Transexualidade e os Direitos Fundamentais no Ordenamento Jurídico Brasileiro (Léo Ricardo Mussi)

A Transexualidade e os Direitos Fundamentais no Ordenamento Jurídico Brasileiro

Léo Ricardo Mussi

Monografia apresentada em 2018 como pré-requisito parcial para conclusão do curso de Bacharelado em Direito.

DOI: [10.5281/zenodo.19039655](https://doi.org/10.5281/zenodo.19039655)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a ampla análise dos limites jurídicos que cercam a transexualidade, a mudança de sexo e a alteração civil de prenome, tentando compreender a complexa questão que ronda o posicionamento jurídico a cerca de um tema tão importante e ao mesmo tempo tão pouco regulamentado. Através da metodologia dedutiva e bibliográfica, além de extensa pesquisa de campo, busca-se um entendimento mais profundo acerca do tema. Para tal, este projeto tem como objetivo uma análise dos direitos fundamentais, e pretende de modo geral, expor diferentes paradigmas e propor discussões acerca de conceitos jurídicos e princípios fundamentais. Vale ressaltar que o presente desenvolvimento justifica-se, por ser um estudo da situação de “descaso legal” para com o transexual, demonstrado pela ausência de legislação que verse acerca de seus direitos civis, prejudicando o direito à identidade de gênero, bem como possivelmente prejudicando a coerência com os direitos fundamentais.

Palavras-chave: Transexualidade, Direitos fundamentais, Dignidade da pessoa humana.

ABSTRACT

The present work aims at a broad analysis of the legal limits that surround transsexuality, gender change and the civil alteration of the first name, trying to understand the complex question that surrounds the juridical position about a subject so important and at the same time as little regulated. Through the deductive and bibliographic methodology, in addition to extensive field research, a deeper understanding about the subject is sought. To this end, this project aims at an analysis of human rights, and aims in general, to expose different paradigms and to propose discussions about legal concepts and fundamental principles. It is worth mentioning that the present development is justified, since it is a study of the situation of "legal disregard" for the transsexual, demonstrated by the absence of legislation regarding their civil rights, impairing the right to gender identity, as well as possibly impairing coherence with human rights.

Key words: Transsexuality, Human Rights, Dignity of the human person.

INTRODUÇÃO

No decorrer da sempre constante evolução histórica seguida pela sociedade, o Direito sempre busca acompanhar a ativa volatilidade dos avanços sociais, tendo estes inclusive como fonte direta de direito, buscando sempre versar acerca das relações jurídicas que surgem a partir desta constante mutabilidade.

Este projeto demonstra sua importância para área jurídica ao tratar-se de uma discussão extremamente atual, bem como de imensa relevância social, visto que aborda um tema frequentemente explorado pela mídia, mas muito pouco explanado pelo Direito. Sua execução trata-se de uma tarefa desafiadora, devido a quantidade de polêmicas e dubiedades que cercam o tema, bem como a escassez de material legal acerca deste.

Acerca desta discussão que visa compreender além do estigma, da exclusão e do preconceito, fica nítida a importância de se compreender o que é e até onde se aplica o Princípio da Dignidade Humana, bem como sua aplicação como fonte jurídico-positiva dos direitos e garantias fundamentais.

Vale lembrar que de certa forma, os padrões comportamentais são padronizados pela sociedade, em um conceito geral, ignorando ou supervalorizando por vezes elementos biológicos como idade, sexo, e etc. O “não ajustar-se” aos padrões em seus intrínsecos elementos simbólicos como por exemplo não se ajustar à identificação de masculino ou feminino, pode resultar na tradição da identidade de gênero como uma espécie de sentimento individual.

No ordenamento brasileiro, o sexo de um indivíduo é uma das informações constantes no registro civil (certidão de nascimento), comumente acompanhada de um nome que é definido de forma a corresponder com o sexo registrado. Tal forma de registro é importante em nosso ordenamento, ao menos em sentido amplo, visto que diversas leis podem ser dirigidas a um ou

outro sexo, especificamente. A discussão maior mora no fato desse registro civil ser – quase – imutável.

A igualdade e a liberdade devem ser mantidas e enxergadas como os princípios basilares que são, estando evidentes em toda e qualquer citação relacionada aos direitos humanos. A manutenção de tais princípios nos direciona ao lógico raciocínio de que cada humano tem livre direito e liberdade de orientar sua vida nos moldes que julgar serem adequados, sendo devidos a este o pleno respeito, também naquilo que tange a esfera íntima, como é o caso de sua identidade de gênero.

Se faz importante ressaltar nesta discussão, que desde 2002 o Conselho Federal de Medicina já reconhece a intervenção cirúrgica nos casos de transexualismo, cirurgia esta que foi autorizada em todo território nacional pelo Conselho através da Resolução nº 1955/10. No entanto, para a realização do referido procedimento, são exigidas algumas formalidades por parte daquele que se candidata à redesignação sexual.

É fácil notar a imensa quantidade de mitos, polêmicas e preconceitos que cercam este assunto, no entanto, isso apenas realça a importância de se explorar cada vez mais o mesmo, buscando uma maior compreensão do quadro social em um contexto mais amplo, bem como das normativas, jurisprudência e regulamentações que cercam este tema, sendo estas últimas os pontos principais a serem discutidos no presente artigo.

Com a modernização da sociedade, são trazidas até nós as mais diferentes realidades. Uma das fontes do Direito, a formal mediata, trata da adequação das normas, para se representar uma realidade já existente na sociedade.

Muito além das crenças pessoais individuais, as mídias digitais, redes sociais, e todas as formas de comunicação facilitada que surgiram nas últimas décadas, auxiliam na proliferação das mais diversas ideias e opiniões.

A sociedade, ao se modernizar, permitiu que muitos temas que anteriormente eram grandes tabus, pudessem ser debatidos de forma mais democrática, e talvez até mais livre. Um desses temas tabus, obviamente, é a homoafetividade.

O homossexualismo deixou de ser condenável, conforme o mundo se modernizou. A ideia que antigamente beirava a ser “repulsiva”, hoje pode ser vista com relativa naturalidade pela maioria das pessoas.

Obviamente, a aceitação de cada indivíduo com suas particularidades e peculiaridades faz parte da evolução de qualquer grupo social (embora a nossa sociedade em especial tenha demorado tanto para começar a valorizar a aceitação e prezar pela dignidade humana).

Embora homoafetividade e transexualidade claramente não sejam a mesma coisa, é uma ótima forma de se exemplificar a importância do tema que será abordado (bem como da necessidade da atualização da legislação).

A mudança de sexo já é uma realidade, devido aos avanços das ciências em um contexto geral, e em especial da medicina. No entanto, o ordenamento jurídico não discorre de forma nítida acerca do tema.

O projeto será elaborado e conduzido através de intensa pesquisa literária, além de análises de julgados, consultas a legislação, e um uso frequente de métodos que facilitem a busca por qualquer tipo de informação que seja de fato relevante ao assunto abordado.

A natureza desta pesquisa é a Pesquisa Básica, pela qual se objetiva gerar úteis conhecimentos acerca do avanço teórico do tema abordado, hoje, de suma relevância na atual sociedade.

Utiliza-se da forma de abordagem Qualitativa, por haver no tema abordado uma relação dinâmica, que não pode ser exposta através de meros números, ou dados estatísticos, necessitando de uma abordagem muito mais humanitária e interpretativa.

O presente artigo abrange uma Pesquisa Exploratória, que segundo Gil (1991), vem proporcionar uma familiaridade mais abrangente com relação ao problema abordado, objetivando ampliar sua visibilidade tornando-o explícito e construindo hipóteses, além de obviamente envolver a pesquisa bibliográfica.

Vale ressaltar que o procedimento técnico mais amplamente utilizado, trata-se de Pesquisa Bibliográfica, conforme já explicitado, objetivando explanar-se diversas opiniões acerca da problematização, buscando tornar o presente artigo tão esclarecedor e socialmente relevante quanto possível –

valendo lembrar a relevância social deste projeto, haja vista o assunto abordado nestas páginas.

Fica visível que a legislação vigente no país muitas vezes parece não se preocupar em abordar temas tão atuais de forma clara, sendo necessário “garimpar” em meio de leis e julgados, para encontrar materiais acerca do presente assunto.

Em meio a essa escassez jurídica, além de uma busca por legislação, esse projeto se apresenta como uma busca social e filosófica, ao cargo de que tentará compreender o fenômeno da transexualidade na sociedade, bem como as proteções jurídicas que tal grupo pode ou não necessitar.

Tal Projeto Científico se mostra imensamente desafiador, devido a quantidade de polêmicas que circundam o tema, bem como a referida escassez de material legal acerca do mesmo, motivo pelo qual a pesquisa bibliográfica dificilmente conterá apenas o conhecimento jurídico, por assim dizer.

CAPÍTULO 1. DO HISTÓRICO DA SEXUALIDADE HUMANA E DAS FORMAS DE ORIENTAÇÃO

No presente capítulo será abordada a evolução da sexualidade e da orientação sexual, bem como as diferentes formas de orientação sexual, além de o desenvolvimento da proteção às formas da sexualidade humana, em um contexto histórico e social.

Tal contextualização se mostra essencial para que se possa haver a análise do tema proposto banhada à luz da história e da sociologia, possibilitando uma maior compreensão dos capítulos que se seguem.

Abrange-se também, no presente capítulo, naquilo que tange os diferentes tipos de sexualidade, breves conceituações, que como é de conhecimento geral, são importantes na sociedade atual, além de essenciais para a compreensão do presente projeto, haja vista serem parte fundamental do tema abordado.

1.1 Do Histórico da Sexualidade e da Orientação Sexual

Desde o surgimento do homem (como ser humano) no mundo, e muito antes de se falar em “Direito”, ou de se discutir moralidade, a sexualidade já era um fenômeno existente.

E muito embora a história da sexualidade apenas venha a ser discutida ou pesquisada nos últimos séculos, durante esse período de estudos pudemos posicionar historicamente as mais diversas formas de se expressar a referida sexualidade.

Muitas dessas formas carregadas de estigmas, valores, conceitos e preconceitos, que perduraram cada sociedade em cada época. Mais do que um mero ato físico, o sexo em nossa sociedade – tanto antiga como atual – adquiriu significados simbólicos extremamente complexos, podendo se considerar que a sexualidade faz parte (talvez até demais) de uma espécie de estrutura sociocultural.

É curioso ressaltar que a humanidade demonstra curiosidades e interesses pela sexualidade desde seu surgimento. Fato que se nota ao analisar que mesmo em desenhos pré-históricos o corpo diversas vezes já foi retratado de forma sexual. Até mesmo com ênfase nos órgãos genitais.

O próprio Platão, conhecido filósofo, identificava o deus Eros como “o deus do amor e dos apetites sexuais, deus do instinto básico da vida e responsável pela atração entre os corpos”. Fato que demonstra a importância que o próprio ser humano dirige à sexualidade.

Se torna impossível abordar qualquer assunto que tanja a homoafetividade sem citar as civilizações antigas. Em especial a Roma antiga, Egito antigo e principalmente Grécia antiga. Onde o próprio relacionamento homossexual era mais aceito socialmente do que o heterossexual, que possuía finalidade apenas para a reprodução.

Na Grécia antiga, o termo utilizado para designar um relacionamento erótico entre um homem e um menino era a “Pederastia”. Os jovens pertencentes às famílias nobres, ao alcançarem a adolescência, eram

direcionados aos cuidados de homens mais velhos, considerados guerreiros e sábios, que transmitiriam seus conhecimentos aos jovens.

Ser acolhido por um desses homens era considerado culturalmente uma honra, e estes como se sabe mantinham relações com seus discípulos – relações essas chamadas de pederastia.

No entanto, conforme essas sociedades foram subjugadas, a cultura dominante se tornou a da heterossexualidade – principalmente devido a força da religião majoritária no ocidente, que por sinal considerou a relação entre indivíduos do mesmo sexo como pecaminosa.

O avanço do capitalismo no século XVII aumentou significativamente o instinto de competitividade entre os homens, o que tornou qualquer contato entre eles ainda mais tímido.

Foi em meados do século XIX que homossexualidade deixou de ser enxergada culturalmente como pecado, e passou a ser vista como uma doença que carecia de tratamento, sendo até incluída na lista de doenças mentais, pela Associação Americana de Psiquiatria.

É notável também que historicamente a igreja foi a mais severa de todos os perseguidores aos homossexuais, considerando a relação entre pessoas do mesmo sexo uma “verdadeira perversão da natureza”, bem como é de conhecimento público e geral que tal instituição tenha perseguido homoafetivos durante o período de inquisição.

Se faz interessante lembrar que durante a evolução da própria igreja católica, esta passou a demonstrar uma postura de maior aceitação com a homoafetividade, algo que se torna nítido ao observarmos os princípios de aceitação do novo papado (que vem revolucionando o próprio catolicismo).

Voltando à discussão social, foi no ano de 1974 que a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença, devido à pressão popular exercida por diversos homoafetivos e simpatizantes.

O ponto histórico atual é marcado pelo aumento da aceitação e pelo combate ao preconceito, de forma a buscar a garantia dos direitos fundamentais e principalmente da dignidade da pessoa humana intrincado em

nossa Constituição Federal de 1988, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

1.2 Das Formas de Sexualidade Humana

Em nossa sociedade – ocidental – o padrão tratado como “normal” para a sexualidade, é o de heterossexual. Assim sendo, a identidade de gênero se entende na forma de um sentimento individual, com relação à identificação da própria pessoa com o sexo masculino ou feminino, haja vista que a sociedade por padrão concede apenas essas duas “opções” binárias, muitas vezes reduzindo assim o espaço daqueles que não se enquadram em nenhuma dessas duas categorias.

Muito embora a intenção deste artigo não seja ensinar a diferença conceitual entre os diversos fenômenos sexuais, explanar mesmo que brevemente acerca destes acaba sendo de suma importância para o tema, por nos fornecer conceituações que podem facilitar a compreensão da referida temática.

A diferenciação destes fenômenos (homossexualidade, intersexualismo e transexualismo) pode ser, por muitas vezes, de difícil compreensão, contudo, sua importância aumenta de maneira diretamente proporcional à sua crescente relevância ao interesse social. Daí provem a necessidade de os operadores de Direito deterem conhecimento acerca de tais distinções.

1.2.1 Homossexualidade

A principal diferença entre a homossexualidade da transexualidade, é que o indivíduo que se encaixa na última, considera-se como sendo efetivamente do sexo oposto, dessa forma, sentindo-se desafortunado pelo fato de possuir a genitália sexual “errada”. De maneira diferente, o homossexual sente atração e desejo sexual pela pessoa do mesmo sexo, muito embora não possua nenhum tipo de anomalia genética, fenotípica ou psíquica, além de gostarem e utilizarem sua genitália.

Vale ressaltar, que a atração não se resume a sexualidade, mas também a afetividade, fato do qual decorre o termo mais recente e também mais correto “homoafetividade”, e que vem substituindo o termo “homossexualidade”, que se limita a uma referência sexual, e não abrange a questão afetiva (amor, paixão).

1.2.2 Intersexualismo

De forma sucinta, chamado também por “pseudo-hermafrodita”, trata-se da caracterização de um distúrbio biológico, que leva o indivíduo a possuir características femininas e masculinas.

Como bem narra Peres (2001) “Em razão dessa disfunção sexual, haverá uma discordância entre o sexo genético, gonadal e fenotípico desses indivíduos” ficando claro que a questão abordada (no intersexualismo) é majoritariamente biológica.

De suma importância ressaltar que tal dualidade não torna possível a reprodução sem um parceiro, ficando dessa forma equivocado cientificamente o termo “hermafrodita” – motivo pelo qual se denomina como “pseudo-hermafrodita”.

1.2.3 Transexualismo

Trata-se da rejeição do fenótipo, se identificando psicologicamente e socialmente com o sexo oposto. O transexual, embora tenha todos os fenótipos físicos do sexo que consta em sua certidão de nascimento, ou seja, seu sexo biológico, sente-se pertencente ao sexo oposto. Em resumo, e de forma mais simples, trata-se de uma mulher (psicologicamente falando) vivendo em um corpo de homem, ou um homem em um corpo de mulher.

Como conceitua Maria Helena Diniz (2008) “o transexual é portador de desvio psicológico permanente de identidade sexual, com rejeição do fenótipo e tendência a automutilação ou autoextermínio”. Tal tendência à automutilação se explica pela ausência de autoidentificação com o corpo físico, trazendo ao

indivíduo uma necessidade psicológica de tentar corrigir essas hipotéticas “imperfeições”.

Quando se trata de um distúrbio psíquico de identidade sexual o acertado seria mudar a mente do transexual através de psicoterapia ou psicanálise, adequando-a aos atributos físicos. Todavia, tal técnica é, em regra, infrutífera, porque o transexualismo é incurável, já que constitui uma doença genética produzida por defeito cromossômico ou fatores hormonais (Diniz, Maria Helena. O Estado Atual do Biodireito. 3.ed. aum. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 290)

Nota-se que a posição da Maria Helena Diniz se mostra um pouco “antiquada” ao conceituar o transexualismo como um distúrbio psíquico, haja vista que como já observamos, questões inerentes a sexualidade humana deixaram de ser consideradas doenças em meados do século XX. No entanto, muito podemos aproveitar de sua fala acerca dessa singularidade, em principal, no termo citado pela nobre doutrinadora “incurável”.

De fato, é notável que abandonando a questão de a transexualidade ser ou não um distúrbio, as mais recentes pesquisas sociais ou psicológicas mostram que as tentativas de se “redesignar” o sexo de alguém por meio de tratamento psicológico, restam infrutíferas, haja vista que o máximo alcançado com essas tentativas, foi a supressão da sexualidade do indivíduo, o que nitidamente traz mais malefício do que benefícios, demonstrando que a sexualidade não se trata de uma escolha, e menos ainda de uma patologia.

1.3 Da Evolução do Direito à Liberdade Sexual nas Três Gerações dos Direitos Fundamentais

Como bem exemplifica Francisco Amaral nas linhas seguintes, a evolução da sociedade, seja em seu âmbito científico, tecnológico, ou até mesmo social, sabidamente traz em pauta costumes, temas, ou discussões, que precisam cedo ou tarde ser tuteladas pelo Direito.

O progresso científico e tecnológico (biologia, genética etc.) e o desenvolvimento dos instrumentos de comunicação e a difusão de informações suscitam problemas novos e diversos para os aspectos essenciais e constitutivos da personalidade jurídica (integridade

física, moral e intelectual) exigindo do direito respostas jurídicas adequadas à proteção da pessoa humana (AMARAL, 2006, p. 248)

Com base nisso, se demonstra importante analisar as primeiras proteções jurídicas que tutelaram a sexualidade humana. Para tal, serão abordados os direitos à liberdade sexual nas três gerações dos direitos fundamentais.

Deve-se ressaltar que não serão analisadas a quarta e quinta geração, por não haver doutrina pacificada no que tange estas. Assim sendo, serão analisadas as formas de proteção nas gerações clássicas dos direitos fundamentais – primeira, segunda e terceira geração de Direitos Fundamentais.

A base da primeira geração de direitos fundamentais, veio impor diversas garantias que impediam o Estado de gerir o particular. São direitos políticos e civis, também conhecidos por direitos de liberdade. Tais direitos abrangiam a liberdade, vida, propriedade, bem como às liberdades de expressão.

Ao tratar-se de liberdades, esta geração engloba a liberdade sexual como um de seus direitos, ao tratar-se, tal liberdade, também de algo instintivo da própria espécie humana, que se agrega a sua condição de “ser”.

Para Maria Berenice Dias:

Ao serem visualizados os direitos de forma desdobrada em gerações, é de se reconhecer que a sexualidade é um direito do primeiro grupo, do mesmo modo que a liberdade e a igualdade, pois compreende o direito à liberdade sexual, aliado ao direito de tratamento igualitário, independente da tendência sexual. Trata-se assim de uma liberdade individual, um direito do indivíduo, sendo, como todos os direitos de primeira geração, inalienável e imprescritível. É um direito natural, que acompanha o ser humano desde o seu nascimento, pois decorre de sua própria natureza (DIAS, 2001, não paginado)

Assim sendo, o Estado Democrático não deve intervir em tais liberdades individuais, pois sendo o exercício de liberdades a base dos direitos adquiridos na primeira geração, seria de inimaginável incongruência o Estado querer ainda hoje tutelar tais liberdades.

Já nos direitos fundamentais de segunda geração, tem-se considerado como direitos sociais (culturais e econômicos). Tal geração de direitos força o

Estado a desenvolver políticas que prezem e priorizem a igualdade entre cada indivíduo.

Como bem narra Flávia Martins:

Segunda geração ou segunda dimensão: seriam os Direitos da Igualdade, no qual estão à proteção do trabalho contra o desemprego, direito à educação contra o analfabetismo, direito à saúde, cultura, etc. Essa geração dominou o século XX, são os direitos sociais, culturais, econômicos e os direitos coletivos. São direitos objetivos, pois conduzem os indivíduos sem condições de ascender aos conteúdos dos direitos através de mecanismos e da intervenção do Estado. Pedem a igualdade material, através da intervenção positiva do Estado, para sua concretização. Vinculam-se às chamadas “liberdades positivas”, exigindo uma conduta positiva do Estado, pela busca do bem-estar social. (DA SILVA, 2006, p. não paginado)

Dessa forma, pode-se facilmente enquadrar nas políticas públicas que visem o bem-estar social, a ideia da livre orientação sexual como parte da segunda geração dos direitos fundamentais, uma vez que se desencadeia um novo grupo de indivíduos, que carece de proteção estatal. Uma vez que surge um novo grupo de indivíduos na sociedade, bem como a criança, o deficiente, o idoso, o negro ou a mulher, que podem ser facilmente um alvo de discriminação, tais grupos devem ser protegidos pelo Estado, por sua condição de fragilidade com relação à massa.

Assim sendo, temos nessa etapa o Estado, agindo como agente mediador de condições sociais, e tentando propagar a igualdade, que deveria agir eficientemente em prol do próprio indivíduo.

A terceira geração de direitos fundamentais, segundo Pacheco, busca tutelar a totalidade dos indivíduos, em construir um interesse que possa transcender uma titularidade meramente singular, e abranger o coletivo, protegendo em um contexto geral, grupos humanos como um todo.

Maria Berenice encaixa o direito a sexualidades desta geração de direitos, da seguinte forma:

Igualmente o direito à sexualidade avança para ser inserido como um direito de terceira geração. Esta compreende os direitos decorrentes da natureza humana, mas não tomados individualmente, porém genericamente, solidariamente, a fim de realizar toda a humanidade, integralmente, abrangendo todos os aspectos necessários à

preservação da dignidade humana. Entre eles não se pode deixar de incluir e enxergar a presença do direito de todo ser humano de exigir o respeito ao livre exercício da sexualidade. É um direito de todos e de cada um, que deve ser garantido a cada indivíduo por todos os indivíduos, solidariamente. É um direito de solidariedade, sem cuja implementação a condição humana não se realiza, não se integraliza (DIAS, 2001, não paginado)

De tal maneira, observa-se que a evolução dos direitos fundamentais em suas respectivas etapas, sugerem a garantia da vida humana em sua dignidade, e facilmente se observa a relação intrínseca entre essa evolução, e a discussão que atine o direito à livre sexualidade.

CAPÍTULO 2. DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE E DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS À FORMAS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

No presente capítulo, haverá a explanação dos direitos fundamentais que protegem à livre orientação sexual, passando pelo direito à dignidade da pessoa humana, enquadrando a livre orientação sexual como um direito fundamental, bem como analisando a jurisprudência que cerca este assunto.

Além disso, será analisada a aplicação dos direitos fundamentais no tema abordado, trazendo à tona discussões acerca dessas aplicações, bem como posicionando tais teorias e as embasando, de forma a fundamentar e enriquecer tal discussão.

2.1 Da Dignidade da Pessoa Humana

Nos vastos ensinamentos de José Afonso da Silva, a conceituação da Dignidade da Pessoa Humana deve sempre ser o mais abrangente possível, bem como deve ser tratado como norma suprema dos próprios direitos fundamentais:

Concebido como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais, observam Gomes Canotilho e Vital Moreira, o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta o seu amplo sentido normativo-

constitucional e não qualquer uma ideia apriorística do Homem, não podendo reduzir-se o sentido da dignidade humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos de direitos sociais, ou invoca-la para construir 'teoria do núcleo da personalidade' individual, ignorando-a quando se trate de direitos econômicos, sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 147)

Se posiciona de igual maneira o doutrinador latino Humberto Alcalá:

Dignidade humana é o valor básico que fundamenta os direitos humanos, já que sua afirmação não somente constitui uma garantia de tipo negativo que proteja às pessoas contra vexames e ofensas de todo tipo, mas que deve também se afirmar positivamente através dos direitos com o pleno desenvolvimento de cada ser humano e de todos os seres humanos. (ALCALÁ, 2004, p. 42)

Ainda acerca dos direitos fundamentais, Dalmo de Abreu Dallari (1994, p. 07) narra que “Todas as pessoas têm algumas necessidades fundamentais que precisam ser atendidas para que elas possam sobreviver e para que mantenham sua dignidade. [A pessoa] Tem direitos pelo simples fato de ser uma pessoa humana”. Fica claro, assim, que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é uma fonte jurídico-positiva de latente importância para a manutenção dos direitos e garantias fundamentais que regulam qualquer esfera da relação humana.

Ainda destaca Alexandre de Moraes (2005) que a possibilidade de autodeterminar sua própria vida, é a nítida manifestação da dignidade da pessoa humana. O que por si só, naturalmente toma como essencial o respeito da sociedade em um contexto geral, no que faz relação à autodeterminação de um indivíduo. Lembrando que, ainda segundo Alexandre, a dignidade é naturalmente inexaurível, pois jamais chegará ao máximo de sua satisfação, estando essa sempre clamando por expansão.

É através deste raciocínio que este artigo segue, conforme se demonstra a importância da fixação dos Direitos Fundamentais também à identidade de gênero, tanto quanto para todos os outros aspectos, classes e locais, sob os quais deve recair as proteções destes Princípios, em especial à comunidade transexual, que se faz objeto deste estudo.

2.2 Do Direito à livre orientação Sexual como Direito Fundamental

No entorno dos direitos fundamentais, o princípio da igualdade com relação a orientação sexual é merecedor de especial atenção.

Pelas crescentes ideias sociais de igualdade, que caracterizam o Estado democrático de Direito, o Princípio da Igualdade, naquilo que se refere à sexualidade, traz importantes preceitos proibitivos de qualquer discriminação sexual.

A interpretação ampla do direito à igualdade, quando analisada de forma abrangente, alcança claramente o âmbito da livre orientação sexual. Em foco que o ato de discriminar um ser humano, devido a sua orientação sexual, preceitua uma nítida discriminação sexual, esta por sua vez, constitucionalmente vedada, como o próprio Artigo 5º de nossa Constituição Federal esclarece:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes[...] (BRASIL, 1988, não paginado)

Desse modo, a igualdade sexual se pauta nos princípios da igualdade e da liberdade, onde determinado indivíduo de forma alguma poderia ser discriminado por suas particularidades, ou por sua intimidade.

Assim sendo, o princípio da igualdade e aquele que garante que o Estado fornecera um tratamento isonômico a todos os indivíduos, lhes fornecendo igual respeito e consideração, e garantindo a todos o direito de autotutelar suas vidas (em caráter íntimo) ao sabor de seus próprios interesses, bastando para isso apenas que não violem os direitos de terceiros. Reiterando ainda que o artigo 5º de nossa Constituição Federal (por sinal, cláusula pétrea da mesma) afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

Cabe reiterar ainda, o texto do Artigo 3º inciso IV, de nossa Constituição Cidadã, que ressalta a promoção do bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” como um dos objetivos fundamentais de nosso país.

Fica mais do que claro que, ao pautar-nos nesse princípio, homoafetivos, bissexuais e transexuais possuem direitos idênticos aos de qualquer heteroafetivo, não podendo ser vítimas de preconceito devido à suas condições, afinal todos são iguais “sem distinções de qualquer natureza”.

Obviamente na prática não se torna tão simples assim. A própria sociedade ainda apresenta, em alguns aspectos, posições discriminatórias naquilo que tange a sexualidade que fuja de um padrão binário.

No entanto, dessa discussão podemos facilmente analisar de forma jurídica a liberdade historicamente conquistada, bem como juridicamente garantida, em nosso Estado democrático de direito. Esta, por sua vez, diz respeito ao direito de escolha, e ao falarmos de liberdade sexual, esse direito claramente se refere a liberdade de se escolher de forma livre com quem se relacionar de maneira afetiva (bem como sexual).

Apesar de a liberdade sexual se tratar de um direito de primeira geração, haja vista que é espécie da qual liberdade é gênero, tal direito tem sido elevado, e ressaltado em nosso ordenamento jurídico ainda nos últimos anos.

2.3 Da Liberdade à Orientação Sexual na Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal

Pode-se observar que as relações homoafetivas não eram igualmente tuteladas com relação às heteroafetivas. Para Dias (2011) o fato responsável pela inserção das uniões homoafetivas no Direito das Famílias foi a decisão da Justiça do Rio Grande do Sul, que veio a definir competência do juizado especial da família para analisar as uniões homoafetivas.

Posteriormente, tal reconhecimento, pelo Supremo Tribunal Federal, se deu ao ser julgada a ADPF 132/RJ e a ADI 4.277/DF. Estas decisões foram embasadas pelos princípios abordados neste capítulo, além do pluralismo, e também o direito a buscar-se a própria felicidade, por meio de uma análise que se adequa aos novos anseios sociais. Segue um trecho da ADI 4.277/DF:

[...] reconhecimento do direito à preferência sexual como direta emanção do princípio da ‘dignidade da pessoa humana’: direito a

auto-estima no mais elevado ponto de consciência do indivíduo. Direito à busca pela felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual. O concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais.[...] (SUPRENO TRIBUNAL FEDERAL, 2011)

Resta mais do que evidente que o próprio Supremo Tribunal Federal traz em seu entendimento que a livre orientação sexual é advinda do próprio princípio da dignidade da pessoa humana, reforçando assim aquilo que está sendo abordado na presente proposta.

2.4 Do Direito Constitucional à Busca pela Felicidade

Já se reconhece em nosso ordenamento jurídico o direito à busca pela felicidade, haja vista que tal direito abrange diversos princípios tutelados pela nossa constituição. A felicidade, trata-se de um direito tanto individual quanto coletivo.

Embasados nesse direito – à busca pela felicidade – e amparados pelos valores éticos e princípios que buscam alcançar a Justiça “ideal”, diversos tribunais já vem adotando decisões que protegem os direitos dos homoafetivos e transexuais.

Tais decisões vem reconhecer o direito à orientação sexual livre e auto tutelada, possibilitando ao indivíduo auto tutela-la, seguindo apenas seus anseios, sua necessidade, e seu conceito individual de felicidade.

Luiz Roberto Barroso, atual ministro do STF, dita que tal direito é “um valor interpretativo que permite ao juiz escolher a alternativa que produza mais felicidade”. Nesse sentido, cada vez mais juristas vem visualizando tal direito ao proferir decisões acerca da sexualidade.

Tem-se alcançado, por meio deste direito, a satisfação pessoal e social desses indivíduos. Deve-se ressaltar, que o direito aqui abordado não pode ser obstruído, afinal, é até mesmo dotado de garantia constitucional.

2.5 Da Aplicação dos Direitos Fundamentais

Pode-se abrir este assunto brilhantemente através das palavras de Charles Taylor:

Falar de direitos humanos universais, naturais, é vincular o respeito pela vida e integridade humanas à noção de autonomia. É conceber as pessoas como colaboradores ativos no estabelecimento e garantia do respeito que lhes é devido. E isso exprime uma característica central de nossa perspectiva moral ocidental moderna. Essa mudança de forma se faz acompanhar, naturalmente, de uma alteração do conteúdo, da concepção do que é respeitar alguém. (TAYLOR, 1997, p. 38)

O respeito por outrem, está vinculado à percepção de autonomia relacionada a este próprio indivíduo.

Tal autonomia vem se referir à liberdade de cada pessoa, como um ser exclusivo, tutelar sua própria vida da forma que bem desejar.

A autonomia agora é central a isso. Assim, a trindade lockiana dos direitos naturais inclui o direito à liberdade. E, para nós, respeitar a personalidade envolve como elemento crucial respeitar a autonomia moral da pessoa. Com o desenvolvimento da noção pós-romântica de diferença individual, isso se amplia até a exigência de darmos às pessoas a liberdade de desenvolver a sua personalidade à sua própria maneira, por mais repugnante que seja para nós e mesmo para nosso sentido moral. (TAYLOR, 1997, p. 38)

Em qualquer declaração de direitos humanos que seja, serão tidos como princípios fundamentais basilares a liberdade e a igualdade. O estudo de tais princípios nos possibilita enxergar o óbvio direito à uma digna possibilidade de cada indivíduo guiar sua vida e existência de forma livre, sendo merecedor de um completo respeito, principalmente naquilo que tange assuntos tão intrapessoais, como a identidade de gênero, se masculina, feminina, ou mesmo alheia a esta binariedade.

Em uma verdadeira aula naquilo que tange a liberdade individual, José Reinaldo nos presenteia com um alerta acerca da hipocrisia político-social que ronda estes temas:

[...] é uma razão bastante forte para defender o fim das discriminações pelo exercício da liberdade sexual, dessa parte da vida que nos liga diretamente a outro ser humano e indiretamente a todos os seres humanos. A autonomia tem uma história recente entre

nós. Não terá mais do que duzentos anos como ideia-força da vida social e da moral pública. Essa história recente é ainda mais recente e frágil em sociedades como a brasileira, em que não é difícil encontrar os que afirmam que a autonomia e as liberdades civis não são as primeiras questões de nossa vida pública (LOPES, 2007, p. 48)

Devido ao fato de a autonomia e liberdades civis serem tão recentes em nossa sociedade – mais ainda na sociedade brasileira – tais conceitos ainda são frágeis, e até mesmo desvalorizados por algumas pessoas, que não reconhecem a importância da autonomia e das liberdades civis para uma sociedade efetivamente plena.

[...] Creio que não há nada de questão menor nesse ponto. Nesse ponto, creio que dizer algo nesse sentido, que a liberdade individual, inclusive a liberdade sexual é menor ou pode esperar, significa colocar a pessoa humana abaixo objetivos falsamente mais altos. O argumento é típico dos que não valorizam a autonomia e acreditam que alguém está acima do próprio sujeito para determinar-lhe a vida. O argumento é contradição entre os que têm convicções religiosas (sejam elas religiosas no sentido vulgar, sejam elas convicções políticas com o caráter absoluto da verdade típico das convicções religiosas). (LOPES, 2007, p. 48)

Beira o absurdo algumas pessoas direcionarem discussões essenciais como a da liberdade individual, ou até mesmo da própria liberdade sexual, como sendo questões secundária, desinteressantes ou que não apresentam relevância.

Tal opinião, que tenta secundarizar essas discussões alegando sua irrelevância, costuma partir de indivíduos que enxergam alguém acima do próprio sujeito, e que possuiria mais autonomia do que este para tutelar sua própria vida – comumente pessoas que se mantem fechadas em suas convicções religiosas.

A falsidade disso está em que essa espécie pressupõe muitas vezes um todo universal ('a sociedade') que existe acima e fora dos sujeitos que a compõem. Ora, a noção de autonomia que fundou o constitucionalismo moderno rejeita esta ideia normativa. Para o liberalismo, as pessoas não existem para a sociedade, para a família, para a tradição, para a religião, para uma outra coisa qualquer. (LOPES, 2007, p. 48)

Por diversas vezes, considera-se a sociedade – o coletivo – como estando acima dos sujeitos que a compões, o que fragiliza o conceito de autonomia, prendendo algumas pessoas ao conceito de social, e esquecendo as vezes do conceito (tão importante) de liberdade individual.

Logo, não se pode, sem boas razões, submeter a autonomia dos sujeitos a fins que ele não escolheu e cuja realização não elimina a possibilidade de outros escolherem e realizarem fins diferentes. A liberdade, compreendida no limite do respeito simultâneo e compatível com igual liberdade de outrem, não é objeto de transação, pois se trata de um fim inerente à própria natureza humana, cuja proteção é a razão de um estado de direito constitucional. (LOPES, 2007, p. 48)

Ante o apresentado, resta evidente que a pressão para a manutenção da identidade sexual de determinado indivíduo, alheia à sua própria subjetividade, imposta pelo meio e diversa da sua própria psique, é ao mesmo tempo atentatório à sua própria dignidade e um comprometedor extremamente prejudicial de seu livre desenvolvimento psicossocial.

CAPÍTULO 3. DOS DIREITOS DA PERSONALIDADE, À REDESIGNAÇÃO DO SEXO E DAS RESPECTIVAS CONSEQUENCIAS

No presente capítulo, serão abordados os direitos da personalidade, a fixação de sexo em nosso ordenamento, a redesignação sexual, e suas diversas consequências.

Serão abrangidas as formas de fixação de sexo no ordenamento jurídico brasileiro, analisando como é formalizado o registro civil de nascimento, bem como o que é analisado para a confecção de tal registro.

Bem como será abordada a cirurgia de redesignação sexual, além de todo o processo que deve ser percorrido para se passar por tal procedimento cirúrgico, e suas diversas consequências, com ênfase obviamente em suas principais consequências jurídicas.

Se analisarão também as possibilidades de alteração de prenome, bem como o longo caminho que se deve percorrer para alcançar tal alteração em

nosso país. Além de uma análise da mudança de sexo como causalidade para a alteração do prenome.

3.1. Da Fixação de Sexo no Sistema Jurídico Brasileiro

No ordenamento brasileiro, o sexo é uma informação anotada no registro civil – certidão de nascimento – comumente acompanhado de um prenome que corresponda à identificação deste sexo.

O registro civil, por sua vez, trata-se de ato administrativo que porta fé pública, lavrado em cartório de registro civil. Dessa maneira, ele porta legítima presunção de legalidade e veracidade. O registro lavrado, é baseado única e exclusivamente nas características morfológicas do sexo de determinado indivíduo, mais claramente, sua genitália, haja vista que obviamente seria impossível elaborar-se uma avaliação do “sexo psicológico” a ser aplicada em um bebê ou em uma criança.

Por padrão, verificam-se os órgãos (sexuais) externos, e na quase totalidade dos casos eles são compatíveis com os cromossomos e com as gônadas (A exceção óbvia neste caso é o intersexualismo, ou pseudo-hermafrodita).

Tal anotação do sexo na certidão de nascimento é amplamente importante no ordenamento jurídico brasileiro, pois diversas normas são dirigidas de forma exclusiva a um ou outro sexo, como é o caso do alistamento militar obrigatório – Art. 3º da Lei nº 4.375/1964 – para o sexo masculino, ou o Art. 7º da Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha – que protege as mulheres de violência doméstica e familiar. Além de ser muitas vezes essencial aos interesses do próprio registrado, com o objetivo de exercer diversos direitos ou obrigações.

Por meio de uma muito interessante crítica, Joildo Souza dos Humildes questiona a imutabilidade da anotação do sexo no registro civil, e propõe uma relativização da mesma:

O registro civil impõe-se num lapso de tempo muito curto – poucos dias após o nascimento – com base no sexo biológico, para adquirir

status de imutabilidade. A identidade sexual do indivíduo não se estrutura com a mesma rapidez, daí não haver correlação entre o sexo jurídico e o sexo psicossocial, levando-nos a conclusão de que o estado sexual constante do registro civil é uma ficção jurídica. . (HUMILDES, 2008, p. 17)

Humildes questiona o lapso acelerado de tempo em que o sexo se faz constar no registro civil, lembrando que nenhum indivíduo teria em tão pouco tempo uma identidade sexual já formada. E ainda esclarece que o problema em si não é o tempo em que se registra o sexo, mas o caráter imutável que este adquire.

Partindo desse pressuposto é que se deve relativizar a imutabilidade das informações do registro civil. Por que o registro civil é realizado apenas com base no órgão genital, se os avanços científicos mostram que o sexo biológico é, apenas, um dos vários componentes que formam o sexo de um indivíduo? A importância do sexo psicossocial na formação da identidade sexual do indivíduo impõe uma reavaliação sobre os critérios jurídicos da imutabilidade das informações do registro civil. . (HUMILDES, 2008, p. 17)

Se faz interessante e válida tal discussão, de uma possível relativização do caráter atualmente imutável do sexo registral, haja vista que conforme argumenta Humildes, já é de conhecimento público que o sexo biológico é apenas um dos diversos componentes que contribuem para a formação da sexualidade psicossocial de determinado indivíduo – que atualmente pouco é levada em consideração.

O texto extraído da apelação que se segue, brilhantemente aborda o direito à discricionariedade humana, ao menos naquilo que cerque a individualidade de cada pessoa:

É preciso, inicialmente, dizer que homem e mulher pertencem a raça humana. Ninguém é superior. Sexo é uma contingência. Discriminar um homem é tão abominável como odiar um negro, um judeu, um palestino, um alemão ou um homossexual. As opções de cada pessoa, principalmente no campo sexual, hão de ser respeitadas, desde que não façam mal a terceiros. O direito a identidade pessoal é um dos direitos fundamentais da pessoa humana. A identidade pessoal é a maneira de ser, como a pessoa se realiza em sociedade, com seus atributos e defeitos, com suas características e aspirações, com sua bagagem cultural e ideológica, é o direito que tem todo o sujeito de ser ele mesmo. A identidade sexual, considerada como um dos aspectos mais importantes e complexos compreendidos dentro da identidade pessoal, forma-se em estreita conexão com uma

pluralidade de direitos, como são aqueles atinentes ao livre desenvolvimento da personalidade, etc., para dizer assim, ao final: se bem que não é ampla nem rica a doutrina jurídica sobre o particular, é possível comprovar que a temática não tem sido alienada para o direito vivo, quer dizer para a jurisprudência comparada. Com efeito, em direito vivo tem sido buscado e correspondido e atendido pelos juízes na falta de disposições legais e expressa. No Brasil, ai esta o art. 4º da Lei de Introdução ao Código Civil a permitir a equidade e a busca da justiça. Por esses motivos é de ser deferido o pedido de retificação do registro civil para alteração de nome e de sexo. (RIO GRANDE DO SUL, TJ-RS, Apelação Cível nº 593110547, Terceira Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, relator: Luiz Gonzaga Pila Hofmeister, julgado em 10/03/1994).

É notável o fato de que homens e mulheres pertencem à espécie humana, divididos por uma binariedade biológica. A discriminação que tange a sexualidade, é tão nociva quanto aquela que ataca a cor, ou a religiosidade. A identidade pessoal, a forma que o indivíduo se enxerga, é a única maneira pela qual ele poderá se realizar em sua vida social.

Para atender a essa necessidade de realização social, juízes e tribunais vem suprindo a falta de disposições legais e expressas, e vem firmando jurisprudências que flexibilizam o sexo registral.

Ainda sobre esse assunto, segundo humildes, tal relativização é essencial:

A construção da identidade sexual do indivíduo cuja ficção jurídica do registro civil não se confirmou perpassa pela nova perspectiva de relativização da indisponibilidade do próprio corpo, em prol da construção de sua identidade sexual. (HUMILDES, 2008, p. 17)

Não há nenhuma previsão legal em nosso país que autorize a mudança de sexo no registro civil do indivíduo. No entanto, o nome pode ser alterado, de acordo com o Art. 58 da Lei nº 6.015/1973, Lei de Registros Públicos, mas apenas nos casos: a) Necessidade, quando há modificação do estado de filiação; b) Voluntariamente, quando há erros de grafia; ou c) Em casos de nomes extravagantes ou que causem vexame.

Não existe nada na legislação vigente em nosso ordenamento jurídico que trate, mesmo que brevemente ou de maneira superficial, acerca da retificação do registro civil de indivíduos transexuais, e a única forma de se dar

esta alteração, no momento, é através da via judicial – que como bem se sabe, é imensamente morosa.

3.2. Da Cirurgia de Redesignação e suas Consequências Jurídicas

O art. 194 da CF de 1988 desponta como uma perspectiva que assegura ao transexual o direito positivo do Estado de realizar, gratuitamente, a cirurgia: “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinados a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988).

Desde 2002 o Conselho Federal de Medicina reconhece como possível a “intervenção cirúrgica para tratamento de casos de transexualismo”, conforme a Resolução nº 1955/2010, por onde o Conselho autorizou a realização das cirurgias (bem como de todos os procedimentos complementares) em todo o território nacional. É exigido do candidato à redesignação, conforme tal resolução, que se estejam presentes características transexuais no indivíduo há pelo menos dois anos.

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 1707/2008, inseriu no Sistema Único de Saúde o “Processo Transexualizador”, que explana:

I – A integridade da atenção, não restringindo nem centralizando a meta terapêutica no procedimento cirúrgico de transgenitalização e de demais intervenções somáticas aparentes ou inaparentes; II – A humanização da atenção, promovendo um atendimento livre de discriminalização, inclusive pela sensibilização dos trabalhadores e dos demais usuários do estabelecimento de saúde para o respeito às diferenças e à dignidade humana; III – A fomentação, a coordenação e a execução de projetos estratégicos que visem ao estudo de eficácia, efetividade, custo/benefício e qualidade do processo transexualizador; e IV – A capacitação, a manutenção e a educação permanente das equipes de saúde em todo o âmbito da atenção, enfocando a promoção da saúde, da primária à quaternária, e interessando os polos de educação permanente em saúde. (BRASIL, 2008)

Importante ressaltar que este procedimento foi posteriormente redefinido e ampliado pela Portaria nº 2.803/2013, que abrange de forma muito mais ampla o procedimento legal a ser adotado.

Tal procedimento – Processo Transexualizador – foi amplamente discutido em nossa sociedade, principalmente pelo oferecimento da operação cirúrgica pela rede pública de saúde. A maioria dos críticos alegaram que o Sistema Único de Saúde deveria possuir outras prioridades, ou temas a serem tratados de maneira mais premente, criticando o fato do procedimento ser custeado pelo governo.

Por outro lado, aqueles que defendiam a cobertura, alegaram frequentemente que a atitude seria correta, haja vista que o poder público é responsável por garantir a cidadania à todos os indivíduos, englobando nessa esfera o indivíduo transexual, sendo desta forma a medida adotada decisivamente positiva, ao se tratar de uma ação concreta voltada à eliminação dos desconfortos psicológicos oriundos da condição do transexual (antes de operado) bem como da discriminação e estigmatização da qual tais indivíduos frequentemente são alvos.

No entanto, como já explicitado, muito embora tenha sido garantido ao transexual a possibilidade da cirurgia de redesignação sexual, ainda não se encontra em nossa legislação nada que explique a alteração do sexo civil ou do nome registral.

3.3. Da Possibilidade de Alteração do Prenome

Pontes Miranda (1971) defende que a função identificadora no nome não pode ser, por si só, uma justificativa para torna-lo inalterável. Para o professor, não há princípio jurídico que discorra que o prenome e sobrenome sejam inalteráveis.

Na mesma linha de pensamento, Chaves (1994) considera perfeitamente admissível a alteração do estado sexual do indivíduo transexual que passa pelo processo de resignação terapêutica, assim como considera plausível a adequação de seu prenome, para que passe a coincidir com sua identidade de gênero, garantindo dessa forma ao indivíduo uma vida digna, e com uma menor carga de discriminação.

Ainda nesta linha, Pereira (1991) considera que a alteração do sexo civil, bem como do prenome do indivíduo seria uma consequência lógica da legalização da intervenção cirúrgica transexualizadora. Tal alteração por meio de procedimento cirúrgico seria, nas palavras do próprio autor “um caso excepcional que justificaria a modificação do registro civil”.

A doutrina brasileira se mostra relativamente relutante em aceitar a alteração do sexo registral e do prenome de indivíduos que passaram pela terapia transexualizadora. Tão pouco sólida como a doutrina, era a jurisprudência nacional, que até recentemente possuía um entendimento que poderia ser considerado, de certa maneira, arcaico.

Nos dias atuais, no entanto, pode-se observar uma significativa evolução nos julgados. Estes tem demonstrado um comprometimento muito maior com os esforços em assegurar a cidadania e os direitos fundamentais dos indivíduos transexuais.

Tais julgados começam a apontar suas decisões, bem como suas posições para o fato de que uma imutabilidade judicial do prenome e do sexo registral, de maneira tão rígida, atenta contra a dignidade da pessoa humana, restringindo as relações jurídicas e sociais daquele indivíduo, e o expondo a diversas situações vexatórias.

Seguindo esta corrente, Rosa Maria de Andrade (2003) vai ainda mais fundo, ao defender que, a partir do momento em que altera-se o sexo morfológico por meio do procedimento de redesignação sexual, abre-se a possibilidade de o registro civil acatar tal mudança, sem estabelecer ressalvas, por obediência ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana

3.4. A Jurisprudência Acerca da Alteração do Registro Civil

Embora seja essencial conhecer a teoria acerca de qualquer tema que seja estudado, também vale lembrar que a “palavra final” provem de um julgador, seja este um Juiz de Direito, Juiz Federal, ou até mesmo um tribunal colegiado. Dessa maneira, se torna essencial observar alguns julgados, para se analisar os nuances que a jurisprudência traz acerca do assunto.

Na Apelação Cível que se segue, pede-se a retificação do registro cível de um indivíduo transexual, alterando-se também o prenome deste, sendo ausente neste a cirurgia de redesignação sexual, ou seja, um indivíduo transexual não operado.

Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. RETIFICAÇÃO DO REGISTRO CIVIL. TRANSEXUALISMO. ALTERAÇÃO DO PRENOME E DO GÊNERO. AUSÊNCIA DE CIRURGIA DE REDESIGNAÇÃO SEXUAL. [...]O sexo é físico-biológico, caracterizado pela presença de aparelho genital e outras características que diferenciam os seres humanos entre machos e fêmeas, além da presença do código genético que, igualmente, determina a constituição do sexo - cromossomas XX e XY. O gênero, por sua vez, refere-se ao aspecto psicossocial, ou seja, como o indivíduo se sente e se comporta frente aos padrões estabelecidos como femininos e masculinos a partir do substrato físico-biológico. É um modo de organização de modelos que são transmitidos tendo em vista as estruturas sociais e as relações que se estabelecem entre os sexos. Considerando que o gênero prepondera sobre o sexo, identificando-se o indivíduo transexual com o gênero oposto ao seu sexo biológico e cromossômico, impõe-se a retificação do registro civil, independentemente da realização de cirurgia de redesignação sexual ou transgenitalização, porquanto deve espelhar a forma como o indivíduo se vê, se comporta e é visto socialmente. Sentença confirmada.. (RIO GRANDE DO SUL. TJ-RS. Apelação Cível Nº 70074206939, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Sandra Brisolara... Medeiros, Julgado em 30/08/2017).

Resta evidente o posicionamento da justiça, visto que a apelação foi desprovida por maioria, nota-se o claro entendimento de que para estes julgadores não há o que se falar em retificação do registro civil ou alteração do prenome, antes de se solucionar a incongruência biológica através da cirurgia de redesignação sexual – que como visto, demanda de um longo processo burocrático, que serve como uma espécie de “confirmador” de que o indivíduo não irá voltar atrás. Além, é claro, do obviamente necessário acompanhamento psicológico.

Em outra Apelação Cível, nesta tendo o indivíduo já realizado o procedimento cirúrgico de alteração sexual, o entendimento dos julgadores foi outro, levando obviamente em consideração a necessidade de se adequar o sexo jurídico (registro civil e prenome) ao sexo já alterado bem como à sexualidade psicológica do indivíduo, evitando assim situações vexatórias, como se segue:

Ementa: RETIFICAÇÃO DE REGISTRO DE NASCIMENTO - TRANSEXUAL - CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO JÁ REALIZADA - PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA - MUDANÇA DE NOME - NECESSIDADE PARA EVITAR SITUAÇÕES VEXATÓRIAS - INEXISTÊNCIA DE INTERESSE GENÉRICO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA À INTEGRAÇÃO DO TRANSEXUAL. - A força normativa da constituição deve ser vista como veículo para a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, que inclui o direito à mínima interferência estatal nas questões íntimas e que estão estritamente vinculadas e conectadas aos direitos da personalidade. - Na presente ação de retificação não se pode desprezar o fato de que o autor, transexual, já realizou cirurgia de transgenitalização para mudança de sexo e que a retificação de seu nome evitar-lhe-á constrangimentos e situações vexatórias. - Não se deve negar ao portador de disforia do gênero, em evidente afronta ao texto da lei fundamental, o seu direito à adequação do sexo morfológico e psicológico e a consequente redesignação do estado sexual e do prenome no assento de seu nascimento. Acordão: DERAM PROVIMENTO, VENCIDO O RELATOR. (MINAS GERAIS. TJ-MG - 100240577822030011 MG 1.0024.05.778220-3/001(1) (TJ-MG) Data de publicação: 07/04/2009)

Fica nítido na apelação citada a preocupação judicial com a adequação do sexo jurídico ao novo fenótipo adquirido pelo indivíduo, respeitando assim o princípio da dignidade da pessoa humana, e protegendo o indivíduo de possíveis situações vexatórias que poderiam advir de seu registro civil antigo.

Na Apelação Cível que se segue, o pedido de alteração do prenome e averbação no registro, é realizado por indivíduo que não passou ainda pela operação de redesignação sexual, pautado na fundamental importância individual e social do nome, para o indivíduo como ser humano.

APELAÇÃO CÍVEL. ALTERAÇÃO DO NOME E AVERBAÇÃO NO REGISTRO CIVIL. TRANSEXUALIDADE. CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO. O fato de o apelante ainda não ter se submetido à cirurgia para a alteração de sexo não pode constituir óbice ao deferimento do pedido de alteração do nome. Enquanto fator determinante da identificação e da vinculação de alguém a um determinado grupo familiar, o nome assume fundamental importância individual e social. Paralelamente a essa conotação pública, não se pode olvidar que o nome encerra fatores outros, de ordem eminentemente pessoal, na qualidade de direito personalíssimo que constitui atributo da personalidade. Os direitos fundamentais visam à concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, o qual, atua como uma qualidade inerente, indissociável, de todo e qualquer ser humano, relacionando-se intrinsecamente com a autonomia, razão e autodeterminação de cada indivíduo. Fechar os olhos a esta realidade, que é reconhecida pela própria medicina, implicaria infração ao princípio da dignidade da pessoa humana, norma esculpida no inciso III do art. 1º da Constituição Federal, que deve prevalecer à regra da imutabilidade do prenome. por maioria,

proveram em parte. (segredo de justiça) (RIO GRANDE DO SUL. TJ-RS. Apelação Cível nº 70013909874, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, relator: Maria Berenice Dias, julgado em 05/04/2006).

O entendimento tomado pelos julgadores, foi favorável ao pedido, e pautou-se na defesa dos direitos fundamentais, e no direito à autodeterminação individual como sendo superiores ao caráter de imutabilidade do prenome.

O agravo seguinte é curioso, pois tenta atacar a decisão que impediu a perícia médica de ser realizada na residência atual do indivíduo transexual – New Jersey – por médico atuante naquela localidade.

AGRAVO DE INSTRUMENTO. TRANSEXUALISMO. NECESSIDADE DE PERÍCIA MÉDICA A FIM DE POSSIBILITAR A RETIFICAÇÃO DO REGISTRO PÚBLICO. INVIABILIDADE DA REALIZAÇÃO DE PERÍCIA EM NEW JERSEY - ESTADOS UNIDOS, DEVENDO SER REALIZADA NA COMARCA DE ORIGEM OU EM LOCALIDADE PRÓXIMA, POR PERITO DE CONFIANÇA DO JUÍZO. NEGADO SEGUIMENTO AO AGRAVO. (Agravo de Instrumento Nº 70048958797, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Liselena Schifino Robles Ribeiro, Julgado em 15/05/2012 (RIO GRANDE DO SUL. TJ-RS - AI: 70048958797 RS, Relator: Liselena Schifino Robles Ribeiro, Data de Julgamento: 15/05/2012, Sétima Câmara Cível, Data de Publicação: Diário da Justiça do dia 18/05/2012)

No referido caso foi mantida a decisão à qual o recurso atacava, pois foi considerado que a perícia deve de fato ser realizada por perito de confiança do julgador, na comarca de origem do processo, ou em localidade próxima a esta.

O recurso seguinte, trata novamente da alteração do registro civil em indivíduo transexual não operado, com base no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. O entendimento que segue, conflita com o observado anteriormente.

Ementa: CONSTITUCIONAL. TRANSEXUAL. ALTERAÇÃO DO GÊNERO. REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO. CIRURGIA DE REDESIGNAÇÃO SEXUAL. DESNECESSIDADE. PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. 1. O transexual tem direito à alteração de gênero em seu registro civil, independentemente de cirurgia de redesignação sexual [...] 2. É o princípio constitucional da dignidade humana, que respalda o direito à alteração de nome, que embasa o direito à alteração do gênero no registro civil do transexual, independentemente de cirurgia de redesignação sexual. 3. Recurso conhecido e provido. (DISTRITO FEDERAL. TJ-DF -

20170110301755 Segredo de Justiça 0005942-03.2017.8.07.0016
(TJ-DF) Data de publicação: 02/04/2018

Os julgadores entenderam, no recurso apresentado, pela alteração do registro civil, mesmo sem a alteração do fenótipo sexual, como uma forma de respeitar o Princípio da Dignidade, entendendo, assim, ser a alteração de gênero registral, independente da operação cirúrgica de redesignação sexual.

No recurso que segue, se faz importante observar que, embora o indivíduo transexual ainda não tenha se submetido a operação de redesignação sexual, o recurso se embasa no sexo psicológico do indivíduo – que se diferencia de seu sexo biológico – para embasar o pedido de retificação do registro civil. Conforme segue:

RETIFICAÇÃO DE REGISTRO CIVIL. TRANSEXUAL QUE PRESERVA O FENÓTIPO MASCULINO. REQUERENTE QUE NÃO SE SUBMETEU À CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO, MAS QUE REQUER A MUDANÇA DE SEU NOME EM RAZÃO DE ADOTAR CARACTERÍSTICAS FEMININAS. POSSIBILIDADE. ADEQUAÇÃO AO SEXO PSICOLÓGICO. LAUDO PERICIAL QUE APONTOU TRANSEXUALISMO. Na hipótese dos autos, o autor pediu a retificação de seu registro civil para que possa adotar nome do gênero feminino, em razão de ser portador de transexualismo e ser reconhecido no meio social como mulher. Para conferir segurança e estabilidade às relações sociais, o nome é regido pelos princípios da imutabilidade e indisponibilidade, ainda que o seu detentor não o aprecie. Todavia, a imutabilidade do nome e dos apelidos de família não é mais tratada como regra absoluta. Tanto a lei, expressamente, como a doutrina buscando atender a outros interesses sociais mais relevantes, admitem sua alteração em algumas hipóteses. Os documentos juntados aos autos comprovam a manifestação do transexualismo e de todas as suas características, demonstrando que o requerente sofre inconciliável contrariedade pela identificação sexual masculina que tem hoje. O autor sempre agiu e se apresentou socialmente como mulher. Desde 1998 assumiu o nome de "Paula do Nascimento". Faz uso de hormônios femininos há mais de vinte e cinco anos e há vinte anos mantém união estável homoafetiva, reconhecida publicamente. Conforme laudo da perícia médico-legal realizada, a desconformidade psíquica entre o sexo biológico e o sexo psicológico decorre de transexualismo. O indivíduo tem seu sexo definido em seu registro civil com base na observação dos órgãos genitais externos, no momento do nascimento. No entanto, com o seu crescimento, podem ocorrer disparidades entre o sexo revelado e o sexo psicológico, ou seja, aquele que gostaria de ter e que entende como o que realmente deveria possuir. A cirurgia de transgenitalização não é requisito para a retificação de assento ante o seu caráter secundário. A cirurgia tem caráter complementar, visando a conformação das características e anatomia ao sexo psicológico. Portanto, tendo em vista que o sexo psicológico é aquele que dirige o comportamento social externo do indivíduo e considerando que o

requerente se sente mulher sob o ponto de vista psíquico, procedendo como se do sexo feminino fosse perante a sociedade, não há qualquer motivo para se negar a pretendida alteração registral pleiteada. A sentença, portanto, merece ser reformada para determinar a retificação no assento de nascimento do apelante para que passe a constar como "Paula do Nascimento". Sentença reformada. Recurso provido. (SÃO PAULO, TJ-SP. - APL: 00139343120118260037 SP 0013934-31.2011.8.26.0037, Relator: Carlos Alberto Garbi, Data de Julgamento: 23/09/2014, 10ª Câmara de Direito Privado, Data de Publicação: 25/09/2014)

Nessa apelação, a cirurgia de redesignação é apresentada como um caráter secundário. Mostrada não como um “pré-requisito”, mas sim como um complemento, que auxilia o indivíduo em sua adequação ao sexo psicológico. É interessante ressaltar que o indivíduo desse julgado se apresentava como alguém do sexo oposto já a muitos anos, e a não alteração registral apenas serviria para lhe trazer uma série de situações vexatórias. É óbvio dizer que o recurso foi provido, e o registro civil alterado.

3.5. Posicionamento do Supremo Tribunal Federal

Recentemente, em março deste ano (2018) o Supremo Tribunal Federal se posicionou acerca da possibilidade de alteração do registro civil, mesmo sem a mudança de sexo, ou seja, a referida cirurgia de redesignação sexual.

O Supremo Tribunal, firmou o entendimento de que mesmo sem a submissão do indivíduo à operação cirúrgica de transgenitalização, é possível a alteração, tanto de gênero quanto de prenome no registro civil do indivíduo.

Tal decisão, surgiu durante o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275, ação esta proposta pela Procuradoria Geral da República, e que buscava alterar a interpretação do Art. 58 da Lei 6.015/73, Lei de Registros Públicos, fazendo com que a mesma fosse interpretada às luzes da Constituição Federal, fazendo com que fosse assim reconhecida a possibilidade de alteração do prenome e gênero no registro civil do indivíduo, mediante averbação no registro original, independentemente de este (o indivíduo) ter ou não se submetido à cirurgia de redesignação sexual (procedimento de transgenitalização).

Por unanimidade, os ministros da Corte reconheceram o direito, bem como, em sua maioria, firmaram que para a tal alteração, não deveria ser necessária a autorização judicial. Nesse sentido, seis dos ministros entendem pela não necessidade da referida autorização, enquanto quatro dos julgadores votaram pela exigência de autorização judicial para se dar a alteração registral. Cabe ressaltar, que o ministro Dias Toffoli não votou, pois se declarou impedido de julgar a ADI por ter atuado na mesma pauta enquanto esteve na Advocacia Geral da União.

Em especial, alguns votos realizados no julgamento desta ADI tornaram-se marcos, não apenas para a comunidade de transexuais, mas para a sociedade como um todo, demonstrando um salto social, nos termos de aceitação e proteção das minorias, de uma maneira consideravelmente impactante.

Vale, academicamente, analisar alguns dos votos para melhor compreender a decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal. No trecho que se segue, consta o entendimento do ministro Ricardo Lewandowski, de que a manifestação do Poder Judiciário deve ser exigida para as alterações registrais.

[...]Por tudo isso, faz-se mister dar interpretação conforme ao art. 58 da Lei 6.015/1973, com a redação dada pela Lei 9.708/1998, para reconhecer o direito à mudança de nome social e gênero dos indivíduos “trans”, independentemente de qualquer procedimento médico. Embora inegavelmente concorde com o mérito da ADI, manifestome, porém, de forma contrária ao estabelecimento de requisitos mínimos pré-estabelecidos para a mudança, tal como o prazo proposto pela Procuradoria-Geral da República. Entendo que cabe ao julgador, à luz do caso concreto e vedada qualquer forma de abordagem patologizante da questão, verificar se estão preenchidos os requisitos para a mudança. Para tanto, poderá se valer, por exemplo, de depoimentos de testemunhas que conheçam a pessoa e possam falar sobre sua autoidentificação; ou, ainda, declarações de psicólogos ou médicos, bem assim de outros meios de prova de que o interessado dispuser. Ressalto, ainda, que a abordagem da questão, do modo como proponho, não difere significativamente da forma como outras ações de mudança de nome vem sendo processadas em nosso País. [...] (BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Voto, Ministro Lewandowski. ADI 4275, STF, 2018)

O ministro Lewandowski, após se declarar favorável ao reconhecimento do direito à mudança de prenome e gênero independentemente de qualquer

procedimento médico, se manifestou contrário à fixar-se requisitos mínimos “pré-estabelecidos” para a referida mudança, defendendo que, em seu entendimento, caberia ao julgador responsável pelo caso observar o caso concreto e reconhecer a auto identificação do indivíduo, por meio de testemunhas, ou até mesmo declarações periciais de profissionais da saúde como médicos ou psicólogos.

Por um lado, o que defende o ministro em seu voto é uma abordagem mais humana, menos rotulada, onde tenta-se retirar os estigmas do indivíduo, ao não considerar requisitos pré-estabelecidos que autorizem as alterações registrais, permitindo ao indivíduo se dirigir ao juízo com qualquer meio de prova.

Por outro lado, manter a responsabilidade da autorização de alteração sobre um julgador, acaba convergindo nos dois principais problemas que podem ser vistos atualmente nos julgados que versem acerca da alteração registral de indivíduos transexuais.

O primeiro, obviamente, é a inconsistência das decisões, que dificilmente se tornariam uniformes, haja vista que cada caso concreto seria analisado por um julgador diferente, à luz de suas experiências e vivências, sempre diferentes, gerando uma disformidade de decisões em casos idênticos – como já ocorre.

O segundo, é que manter tal decisão sobre os ombros de um julgador, sujeita o indivíduo transexual a enfrentar a morosidade do sistema judiciário nacional, o condenando, por assim dizer, a uma espera interminável, durante um período em que este permaneceria juridicamente “abandonado”. Além é claro de que manter tal decisão condicionada à figura do juiz, aumenta a carga de trabalho sobre os julgadores, o que por si só, já contribui para o aumento da morosidade do Judiciário.

Gilmar Mendes, por sua vez, se importou em salientar a importância da Autodeterminação com Direito Fundamental:

[...]Entendo, com base nos princípios da igualdade, da liberdade, de autodesenvolvimento e da não discriminação por razão de orientação sexual ou de identificação de gênero, que esta Corte tem um dever de proteção em relação às minorias discriminadas [...] A questão da

alteração de sexo no registro civil dos transgêneros ainda é novidade nesta Corte, porém o direito comparado já conta com decisões que endossam o entendimento que estamos a adotar. [...] (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Voto, Ministro Gilmar Mendes. ADI 4275, STF, 2018)

Em seu voto, Gilmar Mendes lembrou que o debate acerca do registro civil dos transgêneros ainda é novo para a corte suprema, mas se apoiou em outras decisões do STF que abrangem os direitos fundamentais relacionados à sexualidade, como é o caso da decisão acerca do notório caso da união estável entre indivíduos do mesmo sexo – a união homoafetiva.

O relator Marco Aurélio mostrou em seu voto uma considerável preocupação com o direito material, ressaltando, como se segue, que a alteração registral não apaga os passos dados pelo indivíduo até o atual momento de sua vida, continuando este a ser suscetível de responsabilizações pelos atos já praticados.

[...]No campo da forma e da publicidade da mudança do registro civil, cabe acolher o pedido da Advocacia-Geral da União. A adequação do nome à identidade psicossocial de gênero não elimina o caminho trilhado até aquele momento pelo transexual. Trata-se da mesma pessoa, sendo responsável por atos praticados na situação anterior. Inexiste direito absoluto, de modo que a modificação de prenome e sexo no registro civil, embora relativa à esfera íntima, não pode ser justificativa para descontinuidade das informações registradas. É necessário resguardar o interesse público de sanar divergências ou dúvidas relativas ao estado da pessoa, consubstanciado no princípio da veracidade do registro. Isso não significa expor a constrangimentos ou preconceito. Qualquer discriminação por parte de terceiros, decorrente da condição de transgênero, será resolvida no campo da responsabilidade civil. O acesso de terceiros de boa-fé ao teor da averbação atinente à alteração do nome e do sexo deve ser, contudo, condicionado a autorização judicial, conferida em procedimento de jurisdição voluntária no qual demonstrado justo motivo para o levantamento do sigilo sobre o conteúdo da informação. [...] (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Voto, Ministro Marco Aurélio. ADI 4275, STF, 2018)

Nitidamente, embora favorável ao pedido principal, o relator se preocupou no direito de terceiros de boa-fé a serem resguardados, ao proferir em seu voto que mesmo mediante a alteração registral, o transexual permanece sendo o mesmo indivíduo, de forma que o caminho que este trilhou

até este momento, não deve ser completamente eliminado, juridicamente falando.

Para o relator, embora a o sexo registral e o nome estejam relacionados à esfera íntima, estes não podem justificar a descontinuidade de informações registrada, sendo importante resguardar o interesse público, mantendo as informações anteriores à retificação do indivíduo de forma registral, se embasando, para isso, no princípio da veracidade do registro.

Marco Aurélio ainda demonstra em seu voto que resguardar tais registros não seria o mesmo que expor o indivíduo a preconceitos ou constrangimentos, já que o acesso de terceiros ao teor da própria averbação que atine a alteração do nome e sexo no registro civil, devem ser condicionadas a autorização judicial, em processo que demonstre o motivo justo que traz a necessidade de se violar o sigilo acerca de tais informações.

O ministro Celso de Melo, em seu voto, fez questão de ressaltar a importância social do julgamento desta ADI, conforme pode-se observar:

[...]Esta decisão – que torna efetivo o princípio da igualdade, que assegura respeito à liberdade pessoal e à autonomia individual, que confere primazia à dignidade da pessoa humana e que, rompendo paradigmas históricos e culturais, remove obstáculos que inviabilizam a busca da felicidade por parte de transgêneros vítimas de inaceitável tratamento discriminatório – não é nem pode ser qualificada como decisão proferida contra alguém, da mesma forma que não pode ser considerada um julgamento a favor de apenas alguns, mas, sim, de toda a coletividade social. Com este julgamento, não hesito em afirmar que o Brasil dá um passo significativo contra a discriminação e contra o tratamento excludente que têm marginalizado grupos minoritários em nosso País, como a comunidade dos transgêneros, o que torna imperioso acolher novos valores e consagrar uma nova concepção de Direito fundada em nova visão de mundo, superando os desafios impostos pela necessidade de mudança de paradigmas, em ordem a viabilizar, como política de Estado, a instauração e a consolidação de uma ordem jurídica genuinamente inclusiva. [...] (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Voto, Ministro Celso de Melo. ADI 4275, STF, 2018)

O ministro brilhantemente ressaltou que tal decisão busca reiterar o direito à dignidade da pessoa humana, rompendo obstáculos que inviabilizam o tão importante direito à busca pela felicidade, por parte da comunidade de transgêneros, que atualmente são vítimas de um inaceitável tratamento discriminatório.

Salienta o ministro, que a decisão tomada pelo supremo, não se trata de decisão contra alguém – nem pode ser vista dessa forma – bem como não se deve ser considerada como uma decisão que favorece um grupo, mas sim, toda a coletividade, em forma de sociedade.

Celso de Mello ainda considerou a decisão tomada como um passo significativo que o Brasil dá contra o preconceito e contra a discriminação, buscando o combate aos tratamentos excludentes que vem marginalizando minorias neste país. O ministro ainda salientou que, em uma democracia, não há espaço para opressão de minorias por grupos majoritários.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a presidente do Supremo Tribunal Federal, ministra Cármen Lúcia, considerou procedente a ação, fundada nos direitos fundamentais. Para a ministra, não deveria ser necessária a autorização judicial, e nem mesmo o preenchimento dos requisitos propostos.

A presidente ainda declarou que este julgamento marcou “mais um passo na caminhada pela efetivação material do princípio da igualdade, no sentido da não discriminação e do não preconceito”.

Durante seu voto, ela mencionou o basear no direito à honra, à vida privada, e à imagem. Bem como no princípio fundamental da isonomia, da liberdade e da dignidade. Acerca do registro civil, disse a ministra que “o Estado há que registrar o que a pessoa é, e não o que acha que cada um de nós deveria ser, segundo a sua conveniência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar os entornos jurídicos, sociais e até certo ponto filosóficos que circundam a transexualidade, a alteração civil de prenome e a mudança de sexo. Assuntos que até hoje, por mais presentes que estejam em nossa sociedade, ainda são envoltos em preconceitos e mitos.

Muito além de realizar uma mera análise jurídica, o presente projeto busca reavivar a chama da discussão social, trazendo luz ao atual debate por meio do conhecimento. Conhecimento este em forma de informações, haja

vista que nenhum empasse social pode ser resolvido enquanto a própria sociedade se esconde às sombras da ignorância.

Dessa maneira, buscou-se apresentar aquilo que está além do mero estigma – ou do mero preconceito – de forma clara, objetiva, e dentro do possível, imparcial, ao toque de que este projeto se despe das crenças sociais, políticas ou filosóficas de seu idealizador, e traz a maior pureza fatídica possível naquilo em que se propões a analisar.

Para alcançar o objetivo mais amplo, a investigativa utilizou-se de pesquisa literária, caminhando por obras jurídicas e em certos momentos, não jurídicas. Consultas à legislação, análise de julgados e qualquer outro método de acesso a informações que fossem de fato relevantes ao assunto tratado.

O projeto se ateve à proposta de manter sua abordagem na forma de qualitativa, pois como ressaltado diversas vezes, o tema social que aqui foi abordado não pode ser meramente exposto na forma de números frios, como meros dados estatísticos. O que este projeto tratou necessitou de uma abordagem muito mais humanitária, interpretativa, se encaixando com perfeição no campo da subjetividade onde reside tudo aquilo que não se pode discutir simplesmente com números.

A pesquisa foi exploratória, para que pudesse proporcionar uma maior familiaridade com relação àquilo que se abordou, de modo que ao olhar “mais de perto”, se tornasse possível enxergar melhor, ampliando a visibilidade do objeto discutido, e tornando-o explícito, ao – por assim dizer – analisá-lo.

Ao observar a evolução da sexualidade, foi fácil perceber que as diferentes formas de sexualidades existem na sociedade desde sempre. Desde que o homem surgiu no mundo, a sexualidade, em suas diferentes formas, já era um fenômeno presente.

Desde desenhos pré-históricos que ressaltavam a sexualidade através do realce de órgãos genitais, e pederastia na Grécia antiga, as diferentes formas de sexualidade existiam, e com menor influência do estado na forma de agente limitador, por assim dizer. A própria Grécia, até hoje é utilizada como principal exemplo quando se busca demonstrar que diversas sociedades já tiveram a homoafetividade como algo culturalmente normal e aceitável.

Conforme foi observado, formas diferentes de se expressar a sexualidade passaram a ser reprimidas conforme foram sendo consideradas antinaturais e pecaminosas, principalmente por questões religiosas, além das meras questões sociais.

A homoafetividade já foi até mesmo considerada uma doença, o que mostra o quanto já foi significativa a repressão às manifestações de sexualidade que fugissem do padrão binário.

Foi apenas em 1974 que o rótulo de “doente” foi retirado dos homossexuais, graças ao apoio das massas e a pressão popular, exercida majoritariamente por homoafetivos, transexuais e simpatizantes. Pessoas que conhecem, ou ao menos são capazes de compreender o sofrimento causado pelo preconceito e pelos ataques de ódio injustificados que são sabidamente direcionados a estas minorias até hoje.

A história é marcada por perseguições e lutas, muitas vezes impedindo que indivíduos tutelem suas próprias vidas, suas próprias liberdades. De nada adiantaria uma liberdade nominal, se ela é limitada pelo governo ou pela sociedade. Bem como de nada adiantará os direitos protegerem a vida, ou até mesmo a felicidade, se a própria sociedade por diversas vezes se posiciona contra esses direitos.

Felizmente, o momento histórico atual é marcado por uma maior humanidade. Ser “humano” é o que faz homens e mulheres poderem compreender um ao outro, mesmo que tendo vivências totalmente diferentes. Tal empatia, é o que possibilita que se compreenda a dor do outro, mesmo que não compartilhe nada em comum com este. Talvez seja essa humanidade que vem trazendo a sociedade em uma evolução constante quando o termo é a aceitação e combate ao preconceito.

Conforme visto, não foi apenas a sociedade que evoluiu, mas também os direitos, lembrando que desde o surgimento dos direitos fundamentais, estes já tutelam mesmo que minimamente a liberdade sexual.

Ao longo desta evolução, foi garantida a liberdade sexual como um direito individual, que não pode ser tutelado pelo Estado, cabendo a este ser

auto tutelado pelo próprio indivíduo. Dessa forma nenhum Estado Democrático deveria intervir duramente em tais liberdades individuais.

Ao par disso, e prosseguindo nessa linha, foi garantido às minorias também pela evolução dos direitos fundamentais, a proteção estatal contra as desigualdades, haja vista que grupos frágeis da sociedade, bem como qualquer minoria, podem ser consideradas vítimas fáceis de preconceitos e injustiças por sua fragilidade com relação à massa.

Tais direitos, ao buscar tutelar a totalidade dos indivíduos, tenta construir algo que possa ultrapassar uma titularidade meramente singular de direitos, e abranger o coletivo, tentando trazer igualdade ao tutelar e proteger humanos como um todo.

Ao que se refere a direitos fundamentais, foi abordado o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, e pode se constatar que o mesmo visa ser o mais abrangente possível, protegendo todos aqueles que dele dependam, bem como deve este ser tratado como uma norma suprema dentro dos próprios direitos fundamentais.

Todo indivíduo possui necessidades fundamentais que devem ser atendidas para que ele possa não apenas sobreviver, mas viver mantendo sua dignidade. Assim sendo, a possibilidade de autodeterminar a própria vida, pode ser perfeitamente vista como uma manifestação do próprio direito à dignidade humana.

Tal direito à autotutela, como manifestação do direito a Dignidade da Pessoa Humana, naturalmente depende do indispensável respeito da sociedade de maneira geral, e não apenas do Estado. Como já dito, tal direito seria inexaurível, visto que é incapaz de chegar ao topo de sua satisfação, de forma que se mantém a clamar por ampliação.

E é através desse raciocínio, que pôde-se analisar o Princípio da Igualdade, e sua relação com a livre orientação sexual. A interpretação ampla deste direito, alcança claramente o âmbito liberdade sexual, bem como traz importantes preceitos que vetam qualquer tipo de discriminação sexual.

No que tange a igualdade e sua proibição ao próprio ato discriminatório contra outro ser humano por suas diferenças, como sua orientação sexual, ou a

forma de manifestar sua sexualidade, tais atos (discriminatórios) são duramente vetados pelo próprio artigo 5º da Constituição Federal Brasileira.

A Igualdade, como visto, resguarda a qualquer indivíduo o direito de não ser discriminado por suas particularidades ou por sua intimidade. Tal princípio, é responsável pelo tratamento isonômico que o Estado deve conferir aos indivíduos, lhes fornecendo o já explorado direito de auto tutelar suas próprias vidas, ao menos em caráter íntimo, guiados por seus próprios interesses, e não limitados pelos de outrem.

Dessa maneira, homoafetivos, bissexuais e transexuais tem os mesmos direitos ao de qualquer indivíduo heteroafetivo, por assim dizer, sendo plenamente condenável socialmente qualquer atitude de preconceito dirigido a estes por suas características, ao tom de que perante a lei, todos são idênticos.

Dito isto, pode-se ver que relações homoafetivas e heteroafetivas eram juridicamente tuteladas de formas distintas, principalmente no que se referia a união estável ou casamento, ou até mesmo qual seria o juizado responsável por analisar as uniões homoafetivas, entre o juizado cível ou o juizado especial da família.

Posteriormente, ao julgar assuntos inerentes a própria união estável homoafetiva, o próprio Supremo Tribunal Federal veio a posicionar seu entendimento no sentido de que a livre orientação sexual advém do já referido princípio da dignidade da pessoa humana, aliado ao Direito Constitucional à Busca pela Felicidade.

Este último, por sua vez, já reconhecido em nosso ordenamento jurídico. A busca pela felicidade, considera-se um direito tanto individual como coletivo, afinal nada mais humano do que se buscar a felicidade.

É amparando-se no referido direito à busca pela felicidade que diversos tribunais vêm adotando posicionamentos que visam proteger os direitos de indivíduos homoafetivos e transexuais.

Tais tribunais vem reconhecendo o direito a auto tutela e o direito à livre orientação sexual, bem como trazem em seu entendimento que o indivíduo, naquilo que tange a sexualidade, deve seguir suas próprias necessidades e

anseios, na busca pelo seu próprio conceito individual de felicidade, para então alcançar-se a satisfação social e pessoal do indivíduo.

Ainda sobre os direitos fundamentais, foi visto que a igualdade e a liberdade são tidos como princípios basilares dos direitos humanos, de forma que nos possibilitam enxergar o já claro direito que cada indivíduo possui de guiar sua própria vida de forma livre, seguindo suas vontades e particularidades, conforme já muito bem frisado aqui.

Como visto, por diversas vezes tenta-se secundarizar discussões sobre questões de inescusável relevância social, como assuntos que se refiram a liberdade individual, ou até mesmo a liberdade sexual. Tais tentativas partem sempre de pessoas que não visualizam a relevância social de tais assuntos, seja por convicções políticas ou religiosas.

Pouco ou nada importando os motivos que levam a isso, tais atitudes poderiam tornar-se intensamente maléficas para uma sociedade, visto que essa poderia vir a prender-se na preguiça de debater, fugindo de discussões que são essenciais para sua evolução.

Felizmente, nossa sociedade vem debatendo de forma calorosa tais assuntos, tanto dentro do âmbito jurídico quanto fora deste. Tal debate é essencial, pois a participação social é quase sempre o ponto de partida para a evolução.

Durante o presente projeto, debateu-se também a fixação de sexo no ordenamento jurídico brasileiro. Dentro do referido debate, foi possível constatar que via de regra, o registro civil possui, no nome e no sexo registral, o caráter de imutabilidade. Imutabilidade esta que atualmente vem se tornando controversa, haja vista os casos em que a mesma precisa vir a ser alterada por meio de ação judicial, para resguardar o direito de determinado indivíduo.

Tal imutabilidade, já vem sendo questionada por diversos estudiosos jurídicos, que apontam que a anotação de sexo no registro de nascimento é feita em um período curto demais para adquirir um caráter tão severo. Esta opinião comumente se pauta no fato de que a sexualidade psicológica não é levada em consideração no momento da anotação (até porquê não seria

possível) e de que a forma de verificação de sexo é muito rasa, podendo esconder, assim, casos de intersexualismo, por exemplo.

A verificação de sexo é realizada de maneira visual, analisando-se os órgãos genitais visuais externos do indivíduo. Quando estes são compatíveis com os cromossomos e com as gônadas, este seria o sexo biológico do indivíduo (o que por si só dificilmente justificaria o severo caráter de imutabilidade). Conforme visto, o sexo biológico não define o sexo psicológico de um indivíduo, bem como não define sua identidade, ou seja, a forma que este se auto identifica, ou se enxerga em seu âmagô.

A opinião majoritária atual, é de que seria relevante socialmente a relativização do atual caráter imutável do registro civil. Estudos sociais e psicológicos já demonstraram que o sexo biológico é apenas um dos tantos fatores que colaboram com a formação individual da sexualidade psicossocial de um indivíduo.

Embora nossa legislação atual permita efetivamente a alteração do nome registral em alguns casos, tal relativização ainda não existe no que tange o sexo registral. Não há absolutamente nenhuma lei atualmente estabelecendo alguma possibilidade de mudança do sexo registral, sendo tal alteração até o presente momento impossível sem a necessidade do ajuizamento de uma ação.

Conforme visto, juízes e tribunais de todo o Brasil, vêm suprindo a ausência legislativa, ao analisar casos concretos, e relativizar os registros judicialmente quando consideram tal medida necessária. No entanto, é inquestionável que o que não existe no judiciário atualmente é necessária celeridade. Tal carência, dificulta significativamente o processo, haja vista que nos casos em questão, a tal agilidade poderia ser essencial para reduzir a carga de sofrimento de determinado indivíduo.

Sobre a alteração do sexo aparente, a operação de redesignação sexual, conforme demonstrado é oferecida unicamente pelo Sistema Único de Saúde desde 2008, junto de um longo procedimento denominado “Processo Transexualizador”.

Tal processo é composto por etapas que visam resguardar a saúde física e também psicológica do indivíduo que se submete a ele, como o acompanhamento de médicos, e profissionais da saúde mental, por longo período antes de o indivíduo de fato se submeter a operação de redesignação sexual.

Embora tenha à época ocorrido grande discussão quanto as prioridades do Sistema Único de Saúde, é notável que se trata de uma responsabilidade do próprio poder público resguardar a cidadania de todo e qualquer indivíduo, não podendo se diferir neste caso o indivíduo transexual, que também deve ter sua cidadania tutelada e resguardada, modo pelo qual a medida adotada de oferecimento do processo transexualizador pode ser vista como uma ação concreta tomada pelo governo que visa a eliminação dos sofrimentos psicológicos que advém da condição de transexualidade.

Seria lógico, conforme já demonstrado, que sendo o processo de transexualização um longo procedimento repleto de etapas, uma dessas etapas fosse a alteração do nome e sexo registral, para que o processo de transformação do transexual começasse, e efetivamente terminasse com ele plenamente transformado e adaptado ao seu novo fenótipo.

Entretanto, por nada dizer a legislação acerca da alteração registral no caso em pauta, após se submeter a um longo processo de adequação física que se finda com a operação de transexualização, o indivíduo já operado e com o fenótipo adequado à sua sexualidade psicológica, se depara com a dificuldade jurídica de alterar seu registro civil, carecendo de ingressar com ação judicial solicitando a alteração, passando a estar sujeito à análise de um julgador, e refém da morosidade judiciária.

Dessa maneira, resta evidente que o país carece de atualização legal que abranja esses casos, podendo oferecer uma maior celeridade ao indivíduo transexual na alteração de seu registro, bem como desafogar o poder judiciário, que atualmente é responsável por resolver individualmente cada ação de alteração registral por transexualidade.

Ao verificar a jurisprudência, é possível perceber que o posicionamento pende nitidamente para a alteração registral de nome e sexo, mesmo que o

indivíduo ainda não tenha se submetido a cirurgia de redesignação. No entanto, falta uniformidade nas decisões. Mesmo obviamente sendo de suma importância analisar-se o caso concreto, diversos casos de extrema semelhança vêm a ter sentenças diferentes, gerando por alguns indivíduos a possível sensação de injustiça.

As decisões favoráveis em sua totalidade se pautam nos princípios e direitos aqui apresentados, com o princípio da igualdade, o princípio da dignidade, o direito à busca pela felicidade e principalmente o princípio da dignidade da pessoa humana, que conforme vimos, fundamenta a alteração registral de prenome e sexo pelo direito ao respeito e dignidade do indivíduo.

Conforme observado, acerca desse tema o Supremo Tribunal Federal se manifestou nesse mesmo ano, 2018. A discussão se ateve na possibilidade de alteração do registro civil mesmo sem o indivíduo ter se submetido à operação de redesignação sexual, quando efetivamente se alteraria seu fenótipo.

Nos votos, houveram divergências acerca da necessidade de participação do poder judiciário no processo ou não, bem como dos pré-requisitos que deveriam ou não ser necessários para uma possível alteração sem a necessidade de procedimento judicial.

O direito de alteração registral de nome e sexo por transexuais, no entanto, foi uma unanimidade para o tribunal, que o reconheceu prontamente, com votos favoráveis de todos os seus ministros.

Houve também, por parte do Supremo Tribunal Federal, a preocupação de resguardar os direitos de terceiros de boa-fé, salientando que a alteração de prenome e sexo no registro de nascimento, de maneira nenhuma deva efetivamente apagar o caminho já trilhado por este indivíduo, de forma que seja possível, juridicamente falando, a identificação de seu passado civil por meio de ressalva anotada em seu registro de nascimento. Dessa maneira, embora o nome e o sexo registral estejam relacionados à esfera íntima, a alteração destes não justifica a completa descontinuidade das informações registrais. Tal ressalva registral, obviamente, não seria pública, e seu sigilo apenas poderia ser afastado em juízo, mediante plausível necessidade e justificativa.

A decisão do Supremo Tribunal Federal, conforme dito pelos próprios ministros que integram o STF, se torna um marco social na evolução e na aplicação de direitos e princípios tão importantes em nosso ordenamento, aplicados nesta decisão à proteção de uma minoria atualmente frágil, se tornando assim um marco no combate ao preconceito, e na luta pela igualdade social.

Por fim, muito além de qualquer divergência doutrinária, cultural ou social, e também muito além de qualquer binariedade, homens e mulheres, homoafetivos, bissexuais e transexuais, são humanos. Muito mais do que meramente pertencer a mesma espécie, são indivíduos únicos em suas particularidades e em suas peculiaridades, pessoas, para si mesmas e para a sociedade. A discriminação que ataca a sexualidade, é tão nociva quando a que ataca a cor ou a religiosidade. Tal abominação – a discriminação – deve ser combatida em qualquer instância em que esteja, bem como em qualquer grau em que se demonstre, pois o direito à identidade pessoal, é por diversas vezes um dos mais complexos requisitos na própria busca filosófica pela felicidade, e como tal, deve ser protegido.

REFERÊNCIAS

ALCALÁ, Humberto Nogueira. A dignidade da pessoa e os direitos econômicos, sociais e culturais: uma aproximação latino-americana. Revista e direito privado. Ano 5, n. 20, São Paulo, 2004.

AMARAL, Francisco. Direito Civil: Introdução. 6. ed, São Paulo: Renovar, 2006. 248p

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de abril de 2018.

BRASIL. Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 7 de abril de 2018.

BRASIL. Lei n. 4.375 de 17 de agosto de 1964. Lei do Serviço Militar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4375.htm> Acesso em: 5 de abril de 2018.

BRASIL. Lei n. 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6015original.htm> Acesso em: 11 de maio de 2018.

BRASIL. Portaria n. 1.707 de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html> Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. Portaria n. 2.803 de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html> Acesso em: 17 de maio de 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 4275 Julgamento em: 01 de março de 2018 Disponível em <<https://www.conjur.com.br/dl/voto-min-lewandowski-registro-civil.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 4275 Julgamento em: 01 de março de 2018 Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4.275VotoMMA.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 4275 Julgamento em: 01 de março de 2018 Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4.275DFVotodoMin.CelsodeMello.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 4275 Julgamento em: 01 de março de 2018 Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4275VotoGMTransgeneros.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual”. Revista Brasileira de História, v.21, n. 41, 2001.

DA SILVA, Flávia Martins André. Direitos Fundamentais. Disponível em <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2627/Direitos-Fundamentais>> Acesso em: 27 de março 2018.

DIAS, Maria Berenice. Liberdade sexual e direitos humanos. Disponível em <<http://www.ibdfam.org.br/?artigos&artigo=24>> Acesso em: 07 de março de 2018.

DINIZ, Maria Helena. Curso de Direito Civil Brasileiro. v 1. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. 3 vols. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HUMILDES, Joildo Souza dos. Transexualismo e Direito: possibilidades e limites jurídicos de uma nova identidade sexual. Boletim jurídico n. 261. Disponível em <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1946>>, acesso em 10 de novembro de 2017.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 10. ed. São Paulo: Editora Método, 2006.

MARTINS, Flademir Jerônimo Belinati. Dignidade da Pessoa Humana: princípio constitucional fundamental. Curitiba. Juruá, 2006.

PERES, Ana Paula Ariston Barion. Transexualismo: o direito a uma nova identidade sexual. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

TAYLOR, Charles. A construção da identidade moderna. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

**- Citologia no Ensino Médio: desafios didáticos e estratégias possíveis
(Léo Ricardo Mussi)**

Citologia no Ensino Médio: desafios didáticos e estratégias possíveis

Léo Ricardo Mussi⁷

DOI: [10.5281/zenodo.19040176](https://doi.org/10.5281/zenodo.19040176)

RESUMO

O ensino de Citologia no Ensino Médio apresenta desafios significativos relacionados à complexidade dos conceitos e à abstração dos conteúdos, o que frequentemente compromete o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar os principais obstáculos enfrentados na abordagem da Citologia em sala de aula, bem como apresentar estratégias didáticas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica qualitativa, com base em autores da área da educação e do ensino de Biologia. Os resultados apontam que fatores como o excesso de conteúdo, a descontextualização e o uso exclusivo de métodos expositivos dificultam a compreensão dos alunos. Em contrapartida, a adoção de metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e gamificação, aliadas ao uso de recursos concretos e analogias (como a cidade e a fábrica celular), demonstram-se eficazes na facilitação do entendimento e na ampliação do interesse pela disciplina. Conclui-se que a superação dos desafios no ensino de Citologia passa pela ressignificação das práticas pedagógicas, priorizando estratégias centradas no protagonismo estudantil, na contextualização e na experimentação.

Palavras-chave: Citologia. Ensino de Biologia. Metodologias ativas. Recursos didáticos. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A citologia, ramo da biologia que estuda a estrutura e o funcionamento das células, é um dos fundamentos da compreensão dos processos vitais nos organismos vivos. No contexto da Educação Básica, especialmente no ensino médio, esse conteúdo é essencial para que os estudantes desenvolvam uma base sólida para temas mais complexos da Biologia, como genética,

⁷ leoricardobr@gmail.com

bioquímica e fisiologia. Entretanto, o ensino de citologia enfrenta diversos obstáculos nas escolas brasileiras, que vão desde limitações estruturais até dificuldades cognitivas dos alunos em compreender conteúdos abstratos e invisíveis ao olho nu.

No cenário escolar, é comum que os conteúdos citológicos sejam abordados de maneira expositiva, centrada na memorização de conceitos e na utilização do livro didático como principal recurso pedagógico. Essa abordagem, por si só, nem sempre favorece a aprendizagem significativa, sobretudo em contextos onde não há acesso a laboratórios, microscópios ou materiais didáticos interativos. A ausência de recursos visuais e práticos dificulta a formação de imagens mentais claras por parte dos estudantes, gerando desinteresse e baixa retenção dos conteúdos.

Além disso, o ensino de citologia exige do professor a habilidade de transpor didaticamente um conteúdo abstrato para uma linguagem acessível e conectada ao cotidiano dos alunos. No entanto, a sobrecarga de trabalho docente, a falta de formação continuada e a escassez de tempo para planejamento comprometem a qualidade dessa mediação pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar os principais desafios que permeiam o ensino de citologia no ensino médio e, sobretudo, apontar estratégias didáticas viáveis e criativas que possam contribuir para uma abordagem mais significativa, mesmo em contextos de escassez de recursos.

Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas no ensino de citologia no ensino médio, com base em documentos oficiais e literatura acadêmica, e apresentar alternativas pedagógicas acessíveis e eficazes para tornar esse conteúdo mais compreensível e atrativo aos estudantes. Para isso, discute-se inicialmente a importância da citologia no currículo escolar, em seguida os principais obstáculos didáticos enfrentados, e por fim, são exploradas estratégias que favorecem a aprendizagem desse conteúdo essencial da Biologia.

1. CITOLOGIA E SUA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A citologia ocupa um lugar central no ensino de Biologia, pois fornece os fundamentos para a compreensão de diversos processos biológicos que ocorrem nos organismos vivos. Seu estudo permite ao aluno entender a célula como unidade estrutural e funcional da vida, o que é essencial para o desenvolvimento de competências científicas e para o aprofundamento em temas como genética, bioquímica, fisiologia e biotecnologia.

1.1 A importância da citologia no currículo escolar

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular de Ciências da Natureza, espera-se que o estudante do ensino médio seja capaz de “compreender os processos vitais e a organização dos seres vivos, da célula ao organismo, considerando os diferentes níveis de organização da vida” (BNCC, 2018, p. 564). A citologia, nesse contexto, atua como elo entre o micro e o macro, permitindo a articulação entre os níveis molecular, celular e sistêmico.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam o ensino de Ciências na Educação Básica, apontam que a abordagem dos conteúdos de Biologia deve possibilitar a construção de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos organismos e às relações entre estrutura e função (BRASIL, 2002). Nesse sentido, a citologia contribui para a formação de uma visão integrada do corpo humano e dos seres vivos em geral, ao explicar como a estrutura celular está relacionada a processos como respiração, nutrição e defesa.

A célula, por ser a unidade básica da vida, constitui-se como ponto de partida para a compreensão da organização e funcionamento dos seres vivos, sendo essencial para a construção de conhecimentos em diversas áreas da Biologia. (Lopes; Carvalho, 2017, p. 42)

Além disso, o ensino de citologia é pré-requisito para a compreensão de outros temas interligados. Em genética, por exemplo, o entendimento da

mitose, da meiose e da organização do núcleo celular é fundamental para que o aluno compreenda como ocorrem a hereditariedade e a variabilidade genética. Em fisiologia, o conhecimento sobre membranas celulares e organelas como mitocôndrias e retículo endoplasmático ajuda a entender o funcionamento dos tecidos e órgãos. Já em biotecnologia, a manipulação de células e suas estruturas é base para técnicas como a clonagem, a engenharia genética e a cultura de tecidos.

Assim, a citologia não é um conteúdo isolado, mas sim um elemento estruturante da Biologia escolar, que contribui para a formação científica e crítica dos estudantes. Quando bem abordada, ela promove não apenas a compreensão de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, abstração e raciocínio sistêmico — competências essenciais para o letramento científico.

1.2 Características específicas do conteúdo de citologia

O ensino de citologia no ensino médio apresenta desafios didáticos particulares que se originam, principalmente, das características abstratas do conteúdo. Por tratar de estruturas microscópicas e processos invisíveis ao olho nu, a citologia exige do aluno um nível elevado de abstração cognitiva, o que pode dificultar a compreensão, especialmente em turmas com heterogeneidade de níveis de aprendizagem ou em contextos de vulnerabilidade educacional.

Entre os tópicos mais frequentemente abordados estão a organização celular (células procariontes e eucariontes), componentes celulares (membrana plasmática, núcleo, organelas), transporte de substâncias, metabolismo energético e divisão celular. Esses conteúdos demandam a construção de imagens mentais e o entendimento de relações dinâmicas e funcionais entre estruturas que o estudante muitas vezes nunca viu nem consegue visualizar diretamente.

O ensino de conteúdos que envolvem estruturas microscópicas, como a célula e suas organelas, depende fortemente de recursos didáticos visuais e da capacidade do professor em traduzir esses elementos em analogias compreensíveis ao aluno (Amaral e Silva, 2020 p. 88).

Isso torna o papel do docente ainda mais estratégico, pois ele precisa não apenas dominar os conceitos científicos, mas também encontrar caminhos para transpor didaticamente esse conhecimento, utilizando recursos que ajudem o aluno a visualizar e conectar o conteúdo ao seu cotidiano.

Outro aspecto que dificulta o ensino é a linguagem técnica própria da biologia celular, repleta de termos como “mitocôndria”, “ribossomo”, “osmose”, “difusão facilitada”, entre outros. Sem um trabalho de mediação linguística eficaz, muitos estudantes tendem a memorizar os termos sem compreender seus significados e funções, resultando em uma aprendizagem superficial. Para superar isso, o uso de analogias é uma das estratégias mais indicadas, como quando a célula é comparada a uma “cidade” ou “fábrica”, atribuindo funções práticas e conhecidas a cada organela (Zanon; Silva, 2019).

Além disso, a ausência de práticas experimentais contribui para a dificuldade dos alunos em internalizar o conteúdo. A visualização ao microscópio, a produção de lâminas ou a construção de modelos tridimensionais são estratégias que ajudam a tornar o conteúdo mais concreto e significativo. No entanto, em muitas escolas públicas brasileiras, a falta de laboratórios e materiais impede esse tipo de abordagem, tornando o ensino de citologia excessivamente teórico e distante da realidade do aluno.

Portanto, as características do conteúdo citológico exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, que vão além da exposição oral e do livro didático. A adoção de recursos visuais, analogias, simulações e metodologias ativas pode contribuir para reduzir o grau de abstração e tornar o conteúdo mais acessível, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

2. DESAFIOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CITOLOGIA

O ensino de citologia no ensino médio é permeado por diversos desafios de ordem estrutural, pedagógica e cognitiva. Esses obstáculos dificultam a apropriação efetiva do conteúdo por parte dos estudantes, especialmente em contextos escolares com recursos limitados e metodologias tradicionais pouco

adaptadas às necessidades da aprendizagem contemporânea. A natureza abstrata dos temas abordados, aliada à escassez de materiais didáticos específicos e à formação insuficiente de parte do corpo docente, contribui para a baixa compreensão e o desinteresse dos alunos. Nesta seção, serão analisados os principais fatores que dificultam o ensino-aprendizagem da citologia, com foco na infraestrutura escolar, nas práticas pedagógicas dominantes e nas barreiras cognitivas enfrentadas pelos estudantes.

2.1 Infraestrutura insuficiente nas escolas públicas

Um dos principais obstáculos enfrentados no ensino de citologia no ensino médio é a precariedade da infraestrutura das escolas públicas brasileiras. Como se trata de um conteúdo essencialmente microscópico, que envolve estruturas invisíveis ao olho nu, o ensino-aprendizagem idealmente exige laboratórios equipados com microscópios, lâminas, corantes, e materiais de apoio visual e prático. Contudo, a realidade da maioria das instituições de ensino é marcada por escassez de recursos básicos, ausência de equipamentos e espaços físicos inadequados para a realização de aulas práticas.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2022, menos de 30% das escolas públicas de ensino médio no Brasil possuem laboratório de Ciências em funcionamento. Mesmo entre aquelas que declaram possuir laboratórios, muitos enfrentam problemas de conservação, falta de reposição de materiais ou de profissionais capacitados para operar os equipamentos (INEP, 2023). Essa carência compromete seriamente a possibilidade de os alunos visualizarem estruturas celulares reais, prejudicando o entendimento de conceitos como núcleo, citoplasma, mitose, osmose, entre outros.

A ausência de experiências práticas limita o aprendizado ao nível teórico, frequentemente centrado no uso de esquemas em livros didáticos. Embora esses materiais tenham qualidade variável, eles raramente substituem a experiência concreta da observação ao microscópio. Segundo Carvalho e Neves (2021), “a experimentação é uma das estratégias mais eficazes para

tornar conteúdos abstratos mais compreensíveis, especialmente em disciplinas como a citologia” (p. 119). Quando os estudantes não têm acesso a essa vivência, o conteúdo tende a parecer distante, artificial e de difícil aplicação.

Além disso, a limitação estrutural muitas vezes afeta também a disponibilidade de recursos audiovisuais, como projetores, computadores, acesso à internet ou mesmo energia elétrica estável em algumas regiões. Essa falta de suporte impede o uso de recursos digitais alternativos que poderiam, ao menos parcialmente, compensar a ausência de aulas práticas, como animações, vídeos interativos ou simulações em 3D.

A precariedade estrutural, portanto, não é apenas um entrave técnico, mas um fator limitador da equidade no ensino de Biologia, pois alunos da rede pública ficam em desvantagem em relação a estudantes de escolas privadas ou federais que contam com recursos mais avançados. Esse quadro reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à universalização da infraestrutura mínima de ciência, além da valorização e formação de professores capazes de criar alternativas pedagógicas mesmo em contextos adversos.

2.2 Abstração dos conceitos celulares e dificuldades cognitivas

O ensino de citologia apresenta um desafio cognitivo significativo por envolver estruturas invisíveis a olho nu e processos altamente abstratos. Diferentemente de conteúdos mais concretos da Biologia, como anatomia ou ecologia, os temas celulares demandam que o estudante desenvolva a capacidade de imaginar elementos microscópicos e compreender suas funções de forma simbólica e funcional, o que exige níveis mais altos de pensamento abstrato e raciocínio lógico.

Muitos alunos do ensino médio ainda estão em processo de consolidação dessas habilidades cognitivas. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos relacionam-se com conhecimentos prévios de forma estruturada. Entretanto, quando esses conhecimentos prévios são escassos ou imprecisos, o entendimento de

conceitos como mitocôndrias, retículo endoplasmático ou divisão celular torna-se superficial ou equivocado.

Essa dificuldade é agravada pela linguagem científica, frequentemente técnica e distante do vocabulário cotidiano dos estudantes. Termos como "fosfolípidios", "permeabilidade seletiva" ou "transcrição gênica" podem gerar confusão e bloqueios na aprendizagem se não forem acompanhados de estratégias de mediação didática adequadas, como analogias, simulações e recursos visuais.

Além disso, é comum que os estudantes encarem a citologia como um conteúdo "decorativo", cujo objetivo é memorizar nomes e funções de estruturas celulares para fins avaliativos. Essa percepção desestimula o envolvimento ativo e limita o desenvolvimento de um pensamento biológico mais crítico e integrado.

Assim, reconhecer as barreiras cognitivas e linguísticas inerentes ao tema é essencial para o planejamento de estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

2.3 Desarticulação entre teoria e prática

A ausência de articulação entre o conteúdo teórico e as práticas pedagógicas no ensino de citologia é um dos entraves mais recorrentes na realidade escolar. Muitas vezes, os conceitos celulares são apresentados de maneira excessivamente descritiva, sem conexão com fenômenos observáveis ou com aplicações concretas na vida cotidiana dos alunos. Isso pode levar à memorização mecânica, comprometendo o entendimento mais profundo e crítico sobre os processos celulares.

Essa lacuna é acentuada pela escassez de recursos didáticos que permitam a visualização concreta das estruturas celulares. Laboratórios mal equipados, ausência de microscópios ou de lâminas preparadas, e a falta de tempo no cronograma escolar dificultam a vivência prática, essencial para consolidar o aprendizado. Como consequência, muitos estudantes não conseguem associar os conteúdos de citologia a áreas como saúde, genética,

biotecnologia ou ecologia, perdendo a oportunidade de compreender a célula como unidade fundamental da vida.

A BNCC propõe que os conteúdos de Biologia sejam abordados de forma contextualizada, promovendo a reflexão crítica e a integração entre saberes. Nesse sentido, o ensino de citologia deve transcender a transmissão de informações isoladas, favorecendo práticas que estimulem a observação, a experimentação e a resolução de problemas. Superar essa desarticulação entre teoria e prática é, portanto, essencial para tornar o ensino de citologia mais significativo, promovendo uma aprendizagem duradoura e relevante.

3. ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE CITOLOGIA

Diante dos diversos desafios enfrentados no ensino de citologia, torna-se fundamental refletir sobre alternativas metodológicas capazes de tornar esse conteúdo mais acessível, atrativo e significativo para os alunos do Ensino Médio. A superação das barreiras didáticas exige uma postura docente criativa, crítica e comprometida com a aprendizagem ativa, respeitando tanto os limites estruturais das escolas quanto as potencialidades dos estudantes.

Nesse contexto, a adoção de estratégias diversificadas, como o uso de metodologias ativas, recursos visuais, práticas experimentais simplificadas e articulação com temas atuais, pode contribuir para aproximar os conteúdos celulares da realidade discente. Além disso, é preciso considerar o papel da formação docente, da interdisciplinaridade e do uso de tecnologias como elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em citologia.

Nos subtópicos a seguir, são apresentadas algumas dessas estratégias, com base em evidências teóricas e experiências relatadas por professores da educação básica, indicando caminhos viáveis e promissores para o aprimoramento do ensino de citologia nas escolas públicas e privadas.

3.1 Metodologias ativas no ensino de citologia

As metodologias ativas de ensino propõem a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, valorizando sua autonomia, protagonismo e capacidade investigativa. No contexto da citologia, essas metodologias podem contribuir significativamente para tornar os conteúdos celulares mais compreensíveis e atrativos, especialmente diante da sua complexidade e da frequente abstração conceitual envolvida.

O uso das metodologias ativas representa uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem, deslocando o foco do professor como único detentor do conhecimento para o aluno como sujeito ativo, crítico e reflexivo. Quando o estudante se envolve diretamente na construção do saber, especialmente por meio da resolução de problemas, da colaboração e do uso de tecnologias, o aprendizado se torna mais significativo e duradouro. Isso é particularmente importante em disciplinas como a Biologia, que muitas vezes apresentam conteúdos abstratos, como a citologia, exigindo estratégias que estimulem o interesse e favoreçam a compreensão (MORAN, 2015, p. 17).

Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e gamificação têm mostrado bons resultados quando aplicadas ao ensino de biologia celular. A sala de aula invertida, por exemplo, permite que os alunos tenham contato prévio com os conteúdos por meio de vídeos ou textos, e utilizem o tempo em sala para discussão, resolução de dúvidas e aplicação prática dos conceitos. Já a ABP estimula a investigação científica ao apresentar situações-problema que exigem o uso de conhecimentos de citologia para serem solucionadas, promovendo integração com outras áreas da biologia como genética, bioquímica e fisiologia.

A gamificação, por sua vez, desperta o interesse dos estudantes ao transformar conteúdos em desafios lúdicos e interativos. Jogos de cartas, quizzes digitais e atividades de role-playing podem ser adaptados para revisar estruturas celulares, funções dos organelos ou processos como mitose e meiose. Tais abordagens favorecem a memorização, o engajamento e o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Essas estratégias, porém, exigem planejamento cuidadoso e sensibilidade por parte do professor, especialmente quanto ao perfil da turma, aos recursos disponíveis e ao tempo didático. Apesar das limitações, o uso de

metodologias ativas representa uma alternativa potente para transformar a forma como a citologia é ensinada no Ensino Médio, ampliando o interesse e a compreensão dos alunos.

3.2 Exemplos de Aplicação das Metodologias Ativas em Citologia

A adoção de metodologias ativas no ensino de Citologia tem se mostrado uma abordagem eficaz para enfrentar os desafios de abstração e engajamento enfrentados por muitos estudantes. Estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a gamificação favorecem o protagonismo discente, promovem a construção ativa do conhecimento e fortalecem a conexão entre o conteúdo teórico e sua aplicação prática.

As metodologias ativas centram-se na participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, valorizando a interação, a colaboração e a resolução de problemas. Rompem com o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão unidirecional de conteúdos. Os alunos aprendem com mais profundidade quando se envolvem diretamente com os conteúdos, em vez de serem apenas ouvintes passivos. (MORAN, José Manuel. 2015. p. 4.)

Na sala de aula invertida, os alunos acessam previamente o conteúdo teórico — por meio de vídeos, textos, infográficos ou animações sobre estruturas celulares, organelas e processos biológicos — fora do ambiente escolar. Isso permite que o tempo em sala seja dedicado à resolução de dúvidas, debates, experimentações e atividades colaborativas. No ensino de Citologia, essa estratégia permite que o professor atue como mediador da aprendizagem, aprofundando conceitos como síntese proteica, divisão celular ou transporte de membrana por meio de discussões mais ricas e aplicadas.

A ABP (aprendizagem baseada em problemas), por sua vez, estimula o raciocínio científico ao propor situações-problema que exigem que os alunos apliquem seus conhecimentos para solucioná-las. Um exemplo seria apresentar um estudo de caso sobre uma doença genética que afeta as organelas celulares, como a síndrome de Tay-Sachs, e pedir que os estudantes

expliquem, com base nos conhecimentos de Citologia, qual organela está comprometida, como isso afeta o funcionamento celular e quais seriam as possíveis implicações clínicas. Essa metodologia estimula a pesquisa, o trabalho em grupo e o pensamento crítico.

Já a gamificação incorpora elementos de jogos — como desafios, recompensas, rankings ou narrativas — às atividades de ensino, tornando o aprendizado mais lúdico e motivador. Em Citologia, isso pode se traduzir em quizzes interativos sobre as funções das organelas, jogos de tabuleiro com perguntas e respostas, ou plataformas digitais que simulam o funcionamento de uma célula, permitindo aos estudantes explorá-la de forma dinâmica e visual. A gamificação é especialmente eficaz para revisar conteúdos e engajar alunos que demonstram menor interesse pela disciplina.

A integração dessas metodologias amplia as possibilidades de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e participativa. Essas estratégias contribuem para uma formação mais crítica e conectada com o mundo real, estimulando o protagonismo dos estudantes e desenvolvendo competências para além do domínio de conceitos teóricos.

3.3 Recursos acessíveis e criativos no ensino de Citologia

A utilização de recursos acessíveis e criativos é uma estratégia eficaz para tornar o ensino da Citologia mais concreto, lúdico e significativo. Em especial no contexto da escola pública, onde muitas vezes há escassez de laboratórios, microscópios e kits didáticos, o uso de materiais simples — como massinha de modelar, EVA, papelão e outros recicláveis — permite a construção de modelos tridimensionais de células, facilitando a visualização de estruturas microscópicas e favorecendo a aprendizagem ativa e colaborativa.

Dentre esses recursos, as analogias didáticas se destacam como ferramentas poderosas para tornar conteúdos abstratos mais compreensíveis. Duas das mais comuns e eficazes são as analogias da cidade celular e da fábrica celular, que comparam as organelas da célula com elementos presentes no cotidiano dos alunos. A seguir, detalham-se essas analogias.

A cidade celular

- A analogia da cidade celular propõe que a célula funciona como uma cidade altamente organizada, em que cada organela desempenha um papel específico, como os órgãos e instituições que compõem uma cidade real:
- Núcleo – Equivale à prefeitura ou à sede do governo, pois comanda todas as atividades da célula, armazenando o DNA e coordenando a produção de proteínas, assim como a prefeitura coordena os serviços e projetos da cidade.
- Citoplasma – Representa o território da cidade, onde tudo acontece. É o espaço onde as organelas estão distribuídas e onde ocorrem diversas reações químicas.
- Membrana plasmática – Funciona como os muros da cidade ou os postos de controle, regulando o que entra e o que sai, garantindo a segurança e o funcionamento adequado da célula.
- Mitocôndrias – São as usinas de energia, pois produzem ATP, que é utilizado como fonte energética para todas as atividades celulares.
- Retículo endoplasmático rugoso – Seria como uma fábrica de produtos industrializados, onde ocorre a produção de proteínas com a ajuda dos ribossomos (que funcionam como operários).
- Retículo endoplasmático liso – Pode ser comparado a uma refinaria ou fábrica de óleos, pois sintetiza lipídios e realiza a desintoxicação celular.
- Complexo golgiense – Atua como os Correios ou o centro de distribuição, pois modifica, armazena e envia substâncias para diferentes partes da célula ou para fora dela.
- Lisossomos – Seriam os sistemas de coleta de lixo ou usinas de reciclagem, realizando a digestão de substâncias e a eliminação de resíduos.
- Peroxissomos – Como centros de controle de poluição, degradam substâncias tóxicas.

- Citoesqueleto – Representa a infraestrutura da cidade (ruas, postes, viadutos), mantendo a forma da célula e permitindo o deslocamento de substâncias.
- Centríolos – Seriam os engenheiros de obras públicas, envolvidos na divisão celular e organização do citoesqueleto.

A fábrica celular

- A analogia da fábrica celular segue um modelo semelhante, mas enfatiza a ideia da célula como uma grande empresa ou linha de produção altamente especializada:
- Núcleo – Atua como o escritório central ou diretoria, onde estão os projetos (DNA) e de onde partem as ordens para todas as seções da fábrica.
- Ribossomos – São os operários da produção, que executam a fabricação das proteínas seguindo as instruções enviadas pelo núcleo.
- Retículo endoplasmático rugoso – É a linha de montagem, onde os operários (ribossomos) estão posicionados e realizam a produção em série das proteínas.
- Retículo endoplasmático liso – É o setor de produção de lipídios e detox, como uma seção de controle de qualidade ou manipulação química.
- Complexo golgiense – Funciona como o setor de embalagem e expedição, que modifica, embala e envia os produtos para o seu destino.
- Mitocôndrias – São o gerador de energia da fábrica, que produz a eletricidade (ATP) necessária para manter todos os setores funcionando.
- Lisossomos – Representam o setor de manutenção ou descarte de resíduos, que digere e elimina o que não é mais útil.
- Membrana plasmática – É a portaria ou controle de acesso da fábrica, regulando a entrada de insumos e a saída de produtos.
- Citoesqueleto – Pode ser interpretado como as estruturas de suporte e transporte interno, como trilhos ou esteiras rolantes que movimentam os produtos.

A diferença entre as analogias da “cidade celular” e da “fábrica celular” reside, sobretudo, na complexidade e na amplitude dos paralelos que cada uma permite estabelecer. A analogia da cidade oferece uma representação mais rica e abrangente da célula, pois associa seus componentes a elementos variados do cotidiano urbano — como centros administrativos, usinas, serviços de limpeza, sistemas de transporte e comunicação —, permitindo uma compreensão mais holística das funções celulares.

Por sua vez, a metáfora da fábrica tende a ser mais focada e funcional, destacando especialmente os processos produtivos da célula, como a síntese, empacotamento e transporte de proteínas, o que a torna didaticamente útil, porém mais limitada em termos de variedade de associações e ideal para realidades em que o docente dispões de menos tempo hábil.

Assim, enquanto a fábrica celular favorece a objetividade e a clareza, a cidade celular contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e envolvente, especialmente útil para alunos que se beneficiam de narrativas mais visuais e amplas.

Essas analogias não apenas facilitam a compreensão de conceitos complexos, mas também criam conexões cognitivas duradouras ao vincular o conteúdo à realidade concreta do aluno. Além disso, atividades em grupo que envolvem a construção ou encenação dessas analogias — como apresentações teatrais, cartazes ou maquetes — tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

4. CONCLUSÃO

O ensino de Citologia no Ensino Médio apresenta desafios significativos, que vão desde a complexidade conceitual e o excesso de abstração até a carência de recursos didáticos e a limitação metodológica enfrentada por muitos docentes. A fragmentação do conteúdo, o distanciamento em relação ao cotidiano dos estudantes e a dificuldade de visualização de estruturas microscópicas comprometem a aprendizagem e reduzem o interesse pela

biologia celular. Além disso, fatores estruturais, como a desigualdade de acesso a laboratórios, materiais e formação continuada, agravam esse cenário em diversas regiões do Brasil.

Apesar dessas dificuldades, o artigo evidenciou que existem caminhos promissores para tornar o ensino de citologia mais acessível, compreensível e atrativo. Estratégias como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas de aprendizagem, construção de modelos físicos e o emprego de analogias bem fundamentadas — como a cidade e a fábrica celular — revelam-se eficazes para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais profundas e o engajamento no processo de aprendizagem.

Assim, é fundamental que o ensino de citologia vá além da mera transmissão de conteúdos, assumindo uma abordagem pedagógica que valorize a experimentação, a criatividade e o protagonismo estudantil. Para isso, é necessário investir na formação docente, promover a troca de experiências entre professores e estimular o uso de recursos acessíveis e inovadores. Com isso, torna-se possível transformar a sala de aula em um espaço de investigação científica e construção ativa do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes da complexidade e beleza da vida celular.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização com o arco de Magueres: uma perspectiva freireana. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 489-511, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189122933007.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BITTENCOURT, Ig I. et al. Gamification: an analysis of theoretical frameworks. In: *IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED LEARNING TECHNOLOGIES (ICALT)*, 14., 2014, Athens. *Proceedings...* Los Alamitos: IEEE, 2014. p. 381–383. DOI: 10.1109/ICALT.2014.115.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LOPES, Eliane Santana; CARVALHO, Guilherme Alves de. Ensino de Biologia Celular: dificuldades e possibilidades no Ensino Médio. *Revista Ciência & Ensino*, v. 2, n. 1, p. 39-49, 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciaeensino/article/view/1234>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa*. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2022/01/Metodologias-Ativas-Moran-2015.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

- Da escassez à abundância comunicativa: a construção social da urgência na comunicação digital (Léo Ricardo Mussi)

Da escassez à abundância comunicativa: a construção social da urgência na comunicação digital

Léo Ricardo Mussi⁸

DOI: [10.5281/zenodo.19058784](https://doi.org/10.5281/zenodo.19058784)

RESUMO

A história da comunicação interpessoal reflete uma transformação estrutural profunda nas últimas décadas. Historicamente, a comunicação era um evento raro, caro e lento, funcionando como um momento socialmente significativo. Com a digitalização das tecnologias de comunicação e a popularização de aplicativos de mensagens instantâneas, a comunicação tornou-se rápida, fácil e praticamente gratuita, transformando-se de um evento pontual em um fluxo contínuo. Este artigo analisa, a partir da literatura científica, como essa transição histórica da escassez para a abundância comunicativa contribuiu para a construção social de normas implícitas de responsividade e urgência nas interações digitais. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, examina-se como a mudança no padrão comunicacional alterou profundamente o ritmo das interações sociais contemporâneas e gerou novas expectativas sobre tempo de resposta e disponibilidade. Argumenta-se que a urgência comunicacional contemporânea não é apenas uma consequência técnica das tecnologias digitais, mas uma construção social produzida pelas normas emergentes em novo ambiente comunicacional. O artigo discute também as diferenças geracionais na percepção dessa urgência e os impactos psicossociais da abundância comunicativa para indivíduos e grupos sociais.

Palavras-chave: Comunicação digital. Urgência comunicacional. Abundância comunicativa. Psicologia social da comunicação. Normas sociais implícitas.

1. Introdução

A comunicação mediada por tecnologia digital transformou fundamentalmente o ritmo da vida social contemporânea. Aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp, Telegram e similares alteraram profundamente a forma como as pessoas interagem em seu cotidiano, criando

⁸ leoricardobr@gmail.com

um ambiente comunicacional marcado pela continuidade, pela velocidade e pela expectativa de responsividade imediata. Diferentemente das épocas anteriores, quando enviar uma mensagem requeria planejamento deliberado e aceitava-se naturalmente o tempo de espera pela resposta, hoje as interações digitais ocorrem em tempo quase real, em um fluxo aparentemente contínuo de trocas breves e fragmentadas.

Este cenário marca uma transformação histórica significativa. Por séculos, a comunicação interpessoal funcionou sob restrições severas de custo, tempo e distância. Enviar uma carta exigia tempo considerável, recursos materiais e acesso a meios de transporte confiáveis. O telefone, quando se tornou disponível, ainda implicava custos elevados e significava um evento especial na vida das pessoas. Os primeiros sistemas de comunicação digital mantiveram, em certa medida, essas características de escassez: custavam caro, eram lentos ou limitados em sua cobertura. A comunicação, portanto, era um evento (Lee; Luarn, 2026).

Essa realidade mudou drasticamente. Com a expansão global da internet, a popularização de smartphones e o desenvolvimento de aplicativos de mensagens instantâneas, a comunicação tornou-se acessível, rápida e contínua. O custo monetário de uma mensagem é praticamente zero, a entrega é instantânea e a disponibilidade de canais é permanente. Como consequência dessa mudança estrutural, a comunicação deixou de funcionar como um evento pontual e passou a funcionar como um fluxo constante de mensagens. Este novo padrão comunicacional não apenas modificou a forma como as pessoas interagem, mas também alterou as expectativas normativas que cercam essas interações, criando pressões implícitas de disponibilidade e responsividade que carecem de análise aprofundada.

O objetivo deste artigo é examinar, a partir de uma revisão abrangente de literatura científica, como a transição histórica da comunicação de contextos de escassez para contextos de abundância contribuiu para a construção social de normas implícitas de urgência nas interações comunicacionais digitais. Argumenta-se que a urgência comunicacional contemporânea não é uma simples derivação técnica das tecnologias digitais, mas uma construção social

emergente que reflete mudanças culturais e normativas nas interações humanas mediadas por tecnologia.

2. Comunicação em contextos de escassez

Antes da expansão das tecnologias digitais, a comunicação interpessoal funcionava sob um conjunto bem definido de limitações estruturais que determinavam seu caráter, sua frequência e seu significado social. Compreender essas limitações é fundamental para entender a transformação que ocorreu posteriormente.

A comunicação tradicional era caracterizada por barreiras tecnológicas, financeiras e temporais substanciais. Cartas e telegramas representavam os meios de comunicação à distância mais disponíveis para a maioria das pessoas, e ambos implicavam custos significativos. Enviar uma carta exigia não apenas o custo do material (papel, tinta, envelope), mas também o acesso a infraestrutura de correio e a aceitação de que a mensagem levaria dias ou semanas para chegar ao destinatário. Um telegrama era mais rápido, mas significativamente mais caro, tornando-o reservado para situações de urgência genuína. O telefone, quando se tornou mais acessível no século XX, ainda implicava custos por minuto de conversa, o que incentivava uma comunicação breve e planejada. Essas limitações materiais funcionavam como filtros naturais que restringiam drasticamente o volume de mensagens que podiam ser trocadas entre as pessoas.

Essas restrições materiais e temporais tinham importantes implicações sociais e psicológicas. Comunicar-se era um evento deliberado, planejado com antecedência. As pessoas não conversavam casualmente à distância; cada comunicação era precedida de intencionalidade consciente e era socialmente significativa. A chegada de uma carta era um acontecimento na rotina de uma família; seu conteúdo merecia atenção concentrada. O fato de alguém ter "gasto" dinheiro para enviar uma mensagem lhe conferia importância particular.

Essa escassez estrutural de comunicação conferiu a cada mensagem um peso simbólico considerável.

Além disso, a possibilidade de não responder imediatamente era naturalmente incorporada nas expectativas sociais. Não era possível estar sempre "disponível" para o outro. Quando se enviava uma carta, aceitava-se que a resposta poderia levar semanas. Esta era uma norma social estabelecida: o tempo de espera era esperado e considerado normal. As pessoas não desenvolviam ansiedade por não receberem respostas em poucas horas porque tal expectativa seria irreal dado o contexto tecnológico. Neste cenário, a comunicação funcionava sob o que poderia ser chamado de "ritmo lento," onde cada troca comunicacional era um evento discreto, separado no tempo dos demais.

Essa estrutura de escassez tinha, paradoxalmente, certos benefícios psicossociais. A limitação de comunicação criava rituais de interação que reforçavam a importância relacional: a antecipação pela chegada de uma carta, a ritualização da leitura de uma mensagem, o tempo dedicado para uma resposta cuidadosa. A comunicação não invadia a totalidade do tempo vivido; havia espaços claros entre os eventos comunicacionais onde a pessoa podia estar completamente absorvida em atividades não comunicacionais. Esta separação entre tempo de comunicação e tempo de "não-comunicação" era um aspecto estruturante da vida cotidiana.

3. A transição para a abundância comunicativa

A transformação da comunicação de contextos de escassez para contextos de abundância ocorreu de forma relativamente rápida do ponto de vista histórico, intensificando-se especialmente nas duas últimas décadas. Essa transição não foi simplesmente uma questão de novas tecnologias se tornarem disponíveis; representou uma mudança estrutural no ambiente comunicacional que teve implicações profundas para as interações sociais.

A internet ampla e a popularização de dispositivos móveis foram os catalisadores principais dessa transformação. A internet removeu barreiras geográficas e reduziu drasticamente os custos de comunicação para próximo de zero. Com a chegada dos smartphones, a comunicação deixou de ser algo confinado a espaços específicos (como uma mesa com telefone ou um escritório com computador) e tornou-se onipresente: o dispositivo que permite comunicação está sempre no bolso, sempre disponível (Bao, 2026). Aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp, Telegram, Signal e similares revolucionaram a forma como as pessoas se comunicam.

Características técnicas desses aplicativos intensificaram a mudança. A entrega é instantânea ou quase instantânea; as mensagens são breves por natureza; a interface é conversacional, imitando uma conversa face a face; múltiplas pessoas podem trocar mensagens simultaneamente em grupos; há confirmação de entrega e indicadores de leitura que mostram quando alguém viu uma mensagem. Juntas, essas características criaram um ambiente onde a comunicação deixou de ser eventos discretos e tornou-se um fluxo contínuo. Não se "envia uma mensagem" e depois "espera uma resposta"; participar de um grupo de mensagens é estar em um diálogo contínuo que persiste ao longo do tempo (Kalman; Ballard; Aguilar, 2021).

O resultado dessa transformação tecnológica é que a comunicação tornou-se abundante. Mensagens podem ser enviadas a qualquer hora, para qualquer número de pessoas, sem custo. Há virtualmente nenhuma restrição técnica à quantidade de comunicação que pode ocorrer. Se na era anterior havia filtros estruturais (custo, tempo, dificuldade técnica) que limitavam a comunicação, agora os únicos filtros remanescentes são aqueles derivados de vontade individual e de normas sociais emergentes.

Essa abundância comunicativa alterou fundamentalmente a lógica da comunicação. Ela deixou de ser um evento e passou a ser uma condição contínua. O padrão esperado em muitos contextos sociais e profissionais agora é estar conectado, estar participando do fluxo contínuo de mensagens. A ausência de participação começa a ser vista não apenas como uma escolha individual, mas potencialmente como um tipo de negligência social ou

profissional. Emerge, assim, uma "ecologia comunicacional" radicalmente diferente daquela que caracterizou a maior parte da história humana: uma ecologia de abundância contínua, onde comunicação não é um evento raro mas uma condição permanente (Nwagbara, 2025).

4. A construção social da urgência na comunicação digital

A transição para abundância comunicativa não produziu automaticamente uma sensação de urgência nas interações digitais. A urgência não é uma propriedade inerente à tecnologia; é uma construção social que emerge através de práticas, normas e expectativas que as pessoas desenvolvem no novo ambiente comunicacional.

Compreender a construção social da urgência requer análise das normas sociais que emergiram no contexto da comunicação digital abundante. Uma norma social é um padrão compartilhado de comportamento, expectativa e consequência que regulamenta a ação social. No contexto da comunicação digital, normas implícitas sobre responsividade e tempo de resposta começaram a se consolidar. Quando todos têm a tecnologia para responder imediatamente uma mensagem, há uma expectativa crescente de que as pessoas o façam. Essa expectativa não é formalizada em nenhum documento; é implícita, comunicada através de pequenas sanções sociais, de comentários, da maneira como as pessoas reagem em grupos de mensagens (Lee; Luarn, 2026).

Um conceito-chave para entender essa dinâmica é a "chronemic urgency" (percepção de tempo em uma interação), definida como o senso de urgência que os usuários atribuem a mensagens recebidas através de um meio de comunicação específico. Pesquisas mostram que a urgência associada a uma mensagem é uma função tanto da relação interpessoal quanto do meio através do qual a mensagem foi enviada. Mensagens chegam através de canais que são usados principalmente para comunicação urgente; canais que as pessoas verificam com frequência; canais que outros tendem a usar quando

querem contactar alguém urgentemente; e canais que provavelmente levam a respostas mais rápidas acumulam, coletivamente, uma percepção de urgência alta (Kalman; Ballard; Aguilar, 2021).

Especificamente, elementos tecnológicos de plataformas de mensagens instantâneas reforçam psicologicamente a percepção de urgência. Os indicadores de leitura (aqueles sinais que mostram que uma mensagem foi vista) criam uma forma de responsabilidade social: se uma pessoa vê a mensagem, há uma expectativa implícita de que responderá. A ausência de resposta rápida frente a uma mensagem vista começa a ser interpretada como desinteresse, desrespeito ou negligência. O status de "online" que muitos aplicativos mostram adicionalmente intensifica essa pressão: se alguém está online naquele momento, por que não respondeu ainda? Notificações constantes reforçam repetidamente a presença de mensagens pendentes, criando uma forma de pressão cognitiva contínua sobre o usuário (Hu, 2025).

A pressão de responsividade que emerge desse contexto é descrita na literatura como "always-on culture"—uma cultura onde a expectativa é estar permanentemente disponível, conectado, responsivo. Estudos empíricos mostram que essa cultura do "sempre online" gera efeitos psicológicos significativos. Funcionários relatam que mensagens de trabalho chegam em fins de semana e noites, com expectativa implícita de respostas rápidas. Estudantes em grupos de trabalho têm dificuldade em desenganchar completamente de conversas que se desenrolam continuamente. Pessoas em relacionamentos pessoais sentem que devem responder rapidamente ou serão julgadas (Bao, 2026).

A urgência comunicacional que emerge neste contexto não é, portanto, uma exigência tecnológica: não há nada na tecnologia que force uma pessoa a responder imediatamente. É, ao contrário, uma construção social produzida através de práticas cotidianas que estabelecem expectativas normativas sobre como alguém "deve" responder a uma mensagem digital. Essas normas, uma vez estabelecidas, funcionam com força social comparável àquela das regras formalmente codificadas. Violar a expectativa de resposta rápida pode levar a

consequências sociais: estranhamento, interpretação de desinteresse, conflitos relacionais (Mdhluli, 2025).

5. Diferenças geracionais na percepção da urgência comunicativa

As diferentes gerações experimentam e interpretam a urgência comunicacional de formas distintas, refletindo o contexto histórico e tecnológico em que se socializaram. Essas diferenças geracionais são particularmente significativas para compreender como a transição de escassez para abundância comunicativa impactou diferentes grupos etários de formas distintas.

Os Baby Boomers (nascidos entre 1946 e 1964) socializaram-se em um contexto onde a comunicação à distância era de fato rara e significativa. Para essa geração, crescer significava viver em um mundo onde fazer uma ligação telefônica era um evento planejado, onde cartas eram a forma principal de comunicação escrita à distância, onde estar "fora de alcance" era não apenas possível, mas normal. Essa geração tendia a atribuir grande importância a cada oportunidade de comunicação e desenvolveu expectativas de que a comunicação seria planejada e não contínua.

A Geração X (nascida entre 1965 e 1980) vivenciou uma transição. Parte de sua vida transcorreu sob a lógica de escassez (cartas, telefonemas planejados), enquanto outra parte ocorreu sob a lógica emergente de abundância (primeiro email, depois mensagens instantâneas). Essa geração é frequentemente descrita como adaptável, pragmática, capaz de navegar entre diferentes modos comunicacionais. No entanto, sua socialização inicial em um contexto de escassez comunicativa frequentemente deixa traços: tendem a ser mais deliberados em suas comunicações digitais, menos propensos a interpretar ausência de resposta rápida como desinteresse.

Os Millennials (nascidos entre 1981 e 1996) cresceram num período de transição acelerada. Muitos vivenciaram o email em suas carreiras iniciais como forma dominante de comunicação digital; depois vivenciaram a transição

para mensagens instantâneas. Para essa geração, estar conectado digitalmente tornou-se progressivamente a norma durante sua idade adulta emergente. Frequentemente, interpretam mensagens como requerendo respostas mais rápidas do que gerações anteriores, ainda que nem sempre tão rápidas quanto gerações posteriores.

A Geração Z (nascida entre 1997 e 2012), por sua vez, cresceu em um contexto onde a comunicação digital abundante era já a normalidade estabelecida desde a infância. Para essa geração, não há memória viva de um mundo onde a comunicação à distância era rara (Fatikh, 2025). A socialização inicial ocorreu em um ambiente onde múltiplos canais de comunicação simultânea eram normais, onde estar conectado era esperado, onde respostas rápidas eram a norma desde tenra idade. Conseqüentemente, essa geração tem expectativas diferentes: para eles, a urgência não é exceção, mas o padrão.

Essas diferenças geracionais têm implicações práticas significativas. Em ambientes de trabalho compostos por diferentes gerações, indivíduos socializados em contextos de escassez comunicativa — como Baby Boomers e parte da Geração X — tendem a compreender a comunicação como um evento pontual, dotado de maior peso simbólico e relacional. Nesse sentido, uma mensagem recebida frequentemente mobiliza atenção prioritária e demanda resposta considerada, o que pode tornar mais difícil ignorá-la ou adiá-la.

Por outro lado, indivíduos socializados em contextos de abundância comunicativa — especialmente Millennials e Geração Z — tendem a perceber a comunicação como um fluxo contínuo de interações. Nesse cenário, mensagens não necessariamente exigem resposta imediata nem carregam, isoladamente, o mesmo peso simbólico. A gestão da comunicação passa a envolver estratégias de navegação no fluxo, onde ignorar, adiar ou responder seletivamente torna-se não apenas aceitável, mas funcional.

Essas diferenças de percepção podem gerar tensões interpretativas. Enquanto gerações mais antigas podem atribuir maior significado à ausência de resposta — interpretando-a como desatenção ou quebra de expectativa

relacional — gerações mais jovens tendem a normalizar a não responsabilidade imediata como parte do gerenciamento cotidiano do excesso comunicacional.

Além disso, essas diferenças refletem estratégias distintas de adaptação ao ambiente comunicacional. Indivíduos formados sob a lógica da escassez tendem a adotar formas mais deliberadas e seletivas de comunicação, enquanto aqueles formados sob a lógica da abundância desenvolvem competências de gerenciamento de múltiplos canais simultâneos, incluindo filtragem dinâmica, priorização contextual e tolerância a interações incompletas. Paradoxalmente, essa maior fluidez na gestão do fluxo comunicacional pode coexistir com maior exposição aos efeitos negativos da sobreconexão, como sobrecarga informacional e fadiga digital.

6. Impactos psicossociais da abundância comunicativa

A abundância comunicativa e as normas de urgência que dela emergiram têm impactos psicossociais significativos para indivíduos e comunidades. Esses impactos não são uniformes; variam de acordo com contexto, personalidade, capacidades individuais e características estruturais das situações comunicacionais.

Um impacto bem documentado é o que pesquisadores chamam de "information overload" ou sobrecarga de informação. Em um ambiente onde comunicação é contínua e abundante, o volume de informação processada por uma pessoa pode exceder sua capacidade cognitiva de lidar com tudo isso de forma adequada. Mensagens chegam constantemente, exigindo atenção, requerendo processamento cognitivo, demandando uma decisão sobre como responder. Para muitas pessoas, isso gera um senso de estar constantemente "atrás" do fluxo comunicacional: sempre há mensagens não respondidas, sempre há algo que exige atenção (Hu, 2025).

Associada à sobrecarga de informação está a "social media fatigue" ou fadiga de mídia social — um estado de esgotamento emocional e cognitivo resultante do uso prolongado de plataformas digitais. Pesquisa empírica mostra que essa fadiga é produto de múltiplos fatores: quantidade de informação,

número de conexões sociais a manter, expectativas de apresentação de si mesmo, comparação social, medo de perder oportunidades. A fadiga não é simplesmente "cansaço"; é um estado onde a pessoa se sente simultaneamente sobrecarregada de estímulos e desmotivada para continuar participando.

"Fear of Missing Out" (FOMO) — medo de estar perdendo algo importante — emerge como um dos impactos psicossociais mais significativos. FOMO é a ansiedade que surge da percepção de que outros estão tendo experiências recompensatórias das quais se está excluído. No contexto de comunicação digital abundante, FOMO é amplificado: se há um fluxo contínuo de atualizações sobre o que outras pessoas estão fazendo, há mais oportunidades de experienciar essa ansiedade de exclusão. Pessoas relatam sentir compulsão de verificar constantemente seus dispositivos para não perder atualizações, de participar de conversas em grupo mesmo quando estão ocupadas em outras coisas, de manter uma presença online mesmo quando não desejam estar verdadeiramente presentes.

Intimamente conectado à abundância comunicativa está o que poderia ser chamado de "anxiety of responsiveness" ou ansiedade de responsividade — o estresse causado pela expectativa percebida de responder rapidamente a mensagens. Pesquisas mostram que essa ansiedade é particularmente intensa em ambientes de trabalho, onde mensagens podem chegar a qualquer hora com expectativa implícita de resposta. Mesmo fora do horário de trabalho, muitas pessoas experimentam ansiedade sabendo que mensagens de trabalho podem chegar, criando uma forma de disponibilidade mental permanente (Bao, 2026).

O fenômeno denominado "always-on culture" — a expectativa de estar permanentemente disponível e responsivo — tem sido correlacionado com aumentos em estresse, ansiedade, depressão e burnout. A falta de separação clara entre tempo de trabalho e tempo pessoal, mediada pela comunicação digital contínua, impede o descanso e recuperação que indivíduos necessitam para manter bem-estar psicológico. Pessoas descrevem uma sensação de

nunca estar verdadeiramente "fora" da conectividade, nunca estar completamente em repouso.

Há também impactos no sono e no bem-estar físico. A presença de dispositivos que recebem notificações constantemente perturba o sono e a capacidade de descanso profundo. O estado de alerta permanente — estar "sempre pronto" para responder mensagens — impede o relaxamento genuíno. Estudos documentam correlação entre uso intenso de comunicação digital e problemas de sono, particularmente em gerações mais jovens.

Por outro lado, é importante notar que nem todos os impactos são negativos. A abundância comunicativa também permite conexão social que previamente seria impossível: pessoas podem manter relacionamentos através de grandes distâncias; comunidades podem se formar ao redor de interesses específicos; indivíduos podem encontrar apoio social em grupos online. Para algumas pessoas e contextos, a abundância comunicativa aumenta conexão, apoio e bem-estar (Hu, 2025).

Pesquisadores têm identificado estratégias que algumas pessoas desenvolvem para lidar com o fluxo contínuo de comunicação. Algumas estabelecem tempos específicos para revisar mensagens em vez de estar constantemente verificando. Outras silenciam notificações seletivamente, permitindo apenas certas pessoas ou grupos contactá-las urgentemente. Algumas implementam períodos deliberados de "desconexão digital" onde deliberadamente não acessam dispositivos. Outras ainda estabelecem normas locais em seus grupos ou contextos de trabalho que regularizam as expectativas de tempo de resposta de forma mais explícita e realista (Mdhluli, 2025).

7. Considerações finais

Este artigo examinou como a transição histórica da comunicação interpessoal de contextos de escassez para contextos de abundância contribuiu para a construção social de normas implícitas de urgência nas

interações comunicacionais digitais contemporâneas. A análise revela que essa transformação não foi simplesmente um resultado direto do desenvolvimento tecnológico, mas um processo complexo onde mudanças tecnológicas, práticas sociais emergentes e mudanças culturais se entrelaçaram para produzir um novo "regime comunicacional."

Historicamente, a comunicação era definida por limitações estruturais severas: custava caro, era lenta, exigia planejamento deliberado. Essas limitações funcionavam como filtros naturais que restringiam o volume de comunicação e conferiam a cada mensagem significado e peso social particular. O custo e o tempo atuavam não apenas como barreiras práticas, mas como estruturantes psicossociais da experiência comunicacional.

O surgimento e avanço de tecnologias de comunicação digital abundante (especialmente internet móvel e aplicativos de mensagens instantâneas) eliminou a maioria dessas limitações. A comunicação tornou-se rápida, barata, contínua. O resultado não foi meramente uma aceleração das formas anteriores de comunicação, mas uma transformação qualitativa: a comunicação deixou de funcionar como eventos discretos e começou a funcionar como um fluxo contínuo (Lee; Luarn, 2026).

Neste novo ambiente, normas sociais implícitas começaram a emergir em torno da urgência e da responsividade. Essas normas não foram conscientemente codificadas por ninguém; emergiram gradualmente através de práticas cotidianas, através de pequenas sanções sociais, através da interação contínua de pessoas experienciando pressão para estar conectadas e disponíveis. A tecnologia forneceu os meios (indicadores de leitura, status online, notificações persistentes), mas foram as práticas sociais humanas que transformaram esses meios em pressões psicológicas para responder rapidamente e estar permanentemente disponível (Diefenbach, 2022).

As diferenças geracionais na experiência dessa urgência revelam que não é uma característica universal, mas socialmente construída. Aqueles socializados em contextos de escassez comunicativa tendem a interpretar a urgência de forma diferente daqueles que cresceram em contextos de abundância. Essa heterogeneidade nas interpretações é, ela mesma,

significativa: mostra que a urgência não é uma qualidade objetiva inerente à tecnologia digital, mas um produto de processos de socialização e de construção normativa (Fatikh, 2025).

Os impactos psicossociais dessa transformação são substantivos. Fadiga, ansiedade, FOMO, "always-on culture" — essas experiências psicológicas contemporâneas são produtos diretos dessa nova ecologia comunicacional. Não são patologias individuais; são respostas racionais a um ambiente social estruturalmente diferente.

Reconhecer que a urgência comunicacional contemporânea é uma construção social tem implicações importantes. Primeiro, indica que essas normas não são imutáveis ou inevitáveis; podem ser reconsideradas e potencialmente reformuladas. Se a urgência foi construída socialmente, pode ser reconstruída. Segundo, sugere que intervenções efetivas não podem simplesmente focar em indivíduos ("aprenda a usar menos seu telefone"), mas precisam engajar com as estruturas sociais e organizacionais que produzem e reforçam essas normas ("reformule normas no seu grupo de trabalho sobre tempos aceitáveis de resposta").

A compreensão dessa transformação comunicacional também contribui para uma visão mais matizada da tecnologia digital. A tecnologia forneceu as capacidades (comunicação instantânea, sem custo), mas foram processos sociais humanos que transformaram essas capacidades em pressões psicológicas específicas. Isso significa que diferentes sociedades ou comunidades poderiam, potencialmente, construir diferentes normas ao redor dessas mesmas tecnologias, gerando experiências comunicacionais radicalmente diferentes.

Finalmente, reconhecer a dimensão histórica dessa transformação — passando de escassez para abundância — oferece perspectiva sobre o que às vezes é tratado como crise contemporânea de atenção, conexão e bem-estar psicológico. Esses não são problemas simples de "tecnologia ruim" ou "indivíduos fracos" incapazes de resistir à tentação digital. São, ao contrário, manifestações previsíveis e compreensíveis de uma transformação estrutural profunda nas condições sociais de comunicação interpessoal. Compreender

isso é essencial para pensarmos — individual e coletivamente — sobre como queremos construir nossas normas comunicacionais futuras em um mundo de abundância tecnológica contínua.

REFERÊNCIAS

BAO, Liangye. The challenges of being “always online”: a qualitative study on the work-life balance predicament of counselors in Chinese universities. *Acta Psychologica*, v. 1, p. 106500, 2026.

DIEFENBACH, Sarah. Social norms in digital spaces: conflict reports and implications for technology design in the teleworking context. *Psychologie der Informationsgesellschaft*, v. 41, p. 332-346, 2022.

FATIKH, Alfin. Negotiating digital cultural identity and tolerance among Indonesian Gen Z: a cross-cultural communication perspective. *Journal of Social Studies Education*, v. 4, n. 2, p. 2116-2135, 2025.

HUANG, Xiaoxiao. Mindfulness in social media exposure: the pressure-reducing valve for fear of missing out and social media fatigue. *Frontiers in Psychology*, v. 16, 2025.

KALMAN, Yoram; BALLARD, Dawna I.; AGUILAR, Ana. Chronemic urgency in everyday digital communication. *Time & Society*, v. 30, n. 1, p. 3-25, 2021.

LEE, Grace; LUARN, Pin. From letters to LINE to AI: reframing organizational communication norms in the digital era. *SAGE Open*, 2026.

MDHLULI, Nthabeleng I. Perils of perpetual connectivity: navigating the “always-on” culture in the modern workplace. *South African Journal of Human Resource Management*, v. 23, 2025.

NWAGBARA, Blessing Chinelo. Blurring boundaries: the impact of digital communication on academic discourse and student motivation. *International Journal of Modern Language and Special Purpose Learning*, v. 7, n. 1, p. 96-112, 2025.

PAG, Hua. How compulsive WeChat use and information overload affect social media fatigue and well-being during the COVID-19 pandemic? A stressor-strain-outcome perspective. *Telematics and Informatics*, v. 61, 2021.

- Educação inclusiva: uma revisão da literatura sobre os desafios e oportunidades na educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Leila Soares Barros da Gama)

Educação inclusiva: uma revisão da literatura sobre os desafios e oportunidades na educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Leila Soares Barros da Gama⁹

Orientadora: Sandra Karina Mendes do Vale¹⁰

DOI: [10.5281/zenodo.19068393](https://doi.org/10.5281/zenodo.19068393)

RESUMO

Este artigo aborda a educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta é mapear a produção científica recente sobre o tema, destacando os subtemas recorrentes, os locais de publicação, as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas, bem como as lacunas ainda existentes. A metodologia utilizada é a revisão de literatura de quinze publicações acadêmicas entre 2020 e 2025, selecionadas em bases como SciELO, BDTD e ANPEd. Os critérios de seleção consideraram a atualidade, a relevância para o ensino básico e a relação direta com a inclusão escolar de estudantes com TEA. Observou-se que os locais de publicação se concentram majoritariamente em revistas científicas da área da Educação, nos anais da ANPEd e em dissertações da BDTD, com destaque para instituições das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Quanto às metodologias, predominam estudos qualitativos, utilizando entrevistas, observações em campo, análise documental e estudos de caso. Entre as lacunas, destacam-se a escassez de pesquisas aplicadas que avaliem a efetividade de práticas inclusivas em sala de aula e a pouca produção científica em regiões como Norte e Centro-Oeste. Conclui-se que os objetivos do estudo foram atingidos, pois foi possível mapear a produção científica recente, identificar as principais tendências e evidenciar as fragilidades ainda presentes. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e políticas públicas efetivas, a fim de consolidar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Educação inclusiva; Autismo; TEA; Práticas pedagógicas; Formação docente.

ABSTRACT

This article addresses the inclusive education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The proposal is to map recent scientific production on the subject, highlighting recurring

⁹ ¹Mestranda em Ciências da Educação, Licenciada em Matemática, Especialista. Email: leilagama234@gmail.com

¹⁰ ²Doutora em Educação, Pedagoga. E-mail: karinamendes2232@gmail.com

subthemes, publication venues, theoretical and methodological approaches, as well as existing gaps. The methodology adopted is a literature review of fifteen academic publications from 2020 to 2025, selected from databases such as SciELO, BDTD, and ANPEd. The selection criteria considered timeliness, relevance to basic education, and a direct relationship with the school inclusion of students with ASD. The results indicate that publications are mainly concentrated in scientific journals in the field of Education, in the proceedings of ANPEd, and in dissertations from BDTD, with emphasis on institutions from the Southeast and South regions of Brazil. Regarding methodologies, qualitative studies predominate, using interviews, field observations, document analysis, and case studies. The main gaps identified include the scarcity of applied research that evaluates the effectiveness of inclusive practices in classrooms and the limited scientific production in regions such as the North and Midwest. It is concluded that the objectives of the study were achieved, as it was possible to map recent scientific production, identify the main trends, and highlight existing weaknesses. Thus, the study reinforces the need for investments in teacher training, school infrastructure, and effective public policies in order to consolidate a truly inclusive school culture.

Keywords: Inclusive education; Autism; ASD; Teaching practices; Teacher education.

1 Introdução

A educação inclusiva tem ganhado destaque nas políticas educacionais brasileiras, reafirmando o compromisso com o direito de todos os alunos à aprendizagem e à convivência no ambiente escolar. Entre os estudantes que demandam atenção específica, os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios particulares que exigem práticas pedagógicas adaptadas, apoio institucional e formação adequada dos docentes. A inclusão desses alunos ainda representa uma barreira para muitas escolas, especialmente na educação básica, devido à falta de preparo estrutural e pedagógico.

Segundo Mantoan (2003, p. 27), “não se faz inclusão escolar sem transformar a formação de professores”. No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais, o que se observa é a persistência de obstáculos à efetivação de práticas inclusivas voltadas aos alunos com TEA.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral mapear a produção científica recente sobre a inclusão de alunos com TEA na escola regular, buscando identificar lacunas de pesquisa, bem como as ênfases temáticas, teóricas e metodológicas dos estudos publicados nos últimos cinco anos.

Para aprofundar a compreensão sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este estudo tem como objetivos específicos: identificar os estudos iniciais que abordam o tema e os subtemas que se mostram mais recorrentes na literatura recente; analisar os contextos acadêmicos e geográficos onde essas pesquisas vêm sendo mais desenvolvidas, evidenciando os locais com maior concentração de produção científica; investigar as principais teorias e metodologias que embasam os estudos sobre inclusão de alunos com TEA, com destaque para as contribuições que sustentam práticas pedagógicas efetivas; e, por fim, apontar lacunas e fragilidades ainda presentes no campo, de modo a contribuir para futuras pesquisas e políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva.

A metodologia adotada foi a revisão de literatura, com base em estudos publicados nas bases SciELO, BDTD e ANPEd. A busca utilizou palavras-chave como “educação inclusiva”, “autismo”, “TEA” e “práticas pedagógicas”, considerando critérios de atualidade e relevância para o ensino básico.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os dados coletados e os resultados obtidos, organizados em quadros com os principais achados. A seção 2.1 discute os primeiros estudos, locais de pesquisa e subtemas. A seção 2.2 analisa teorias, metodologias e lacunas identificadas. Por fim, a seção 3 traz as considerações finais, retomando os objetivos e principais conclusões do estudo.

A plataforma BDTD reúne dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros. Os trabalhos selecionados nesta base trazem análises aprofundadas sobre a inclusão de alunos com TEA, com foco na prática docente e nos desafios enfrentados em contextos escolares diversos.

Quadro 1 – BDTD: Estudos selecionados sobre Educação Inclusiva

o	Autores e Ano	Título	Subtemas	Principais Contribuições
---	---------------	--------	----------	--------------------------

	Andrade (2021)	A formação docente para a inclusão de alunos na rede pública	Formação docente	Evidencia a fragilidade da formação inicial e a ausência de conteúdos específicos sobre TEA
	Rocha Lima (2020)	Desafios na adaptação curricular para alunos com autismo	Adaptação curricular	Aponta a dificuldade de adequar conteúdos as necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos
	Sousa (2023)	Práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental com alunos autistas	Estratégias pedagógicas	Descreve estratégias como uso de rotina visual e comunicação alternativa
	Pereira Nascimento (2022)	Inclusão e resistência: percepção dos professores sobre alunos com TEA	Percepção docente; resistência institucional	Identifica sentimentos de despreparo, medo e insegurança, entre os professores.
	Martins (2024)	O papel da família no processo de inclusão de estudantes com TEA	Participação da família	Defende a atuação da família como elemento chave na mediação e continuidade da aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos localizados na ANPEd refletem debates atualizados e discussões teóricas sobre políticas educacionais e práticas inclusivas. Os estudos selecionados abordam principalmente a formação de professores, estratégias pedagógicas e as tensões vividas no cotidiano escolar em relação à inclusão de alunos com TEA.

Quadro 2 – ANPEd: Estudos selecionados sobre Educação Inclusiva

o	Autores e Ano	Título	Subtemas	Principais Contribuições
	Oliveira e Santos (2020)	Estratégias de mediação para alunos com TEA em classes regulares	Mediação pedagógica	Apresenta experiências bem sucedidas com apoio de estagiários e mediadores escolares
	Gomes et. al.(2021)	Políticas de inclusão e a realidade das escolas públicas	Políticas públicas	Aponta o distanciamento entre as diretrizes legais e a prática nas escolas de periferia
	Freitas (2023)	Inclusão de alunos autista; desafios para a gestão escolar	Gestão escolar; inclusão efetiva	Defende a necessidade de envolvimento da equipe gestora no planejamento das práticas inclusivas
	Barreto e Lima (2022)	Formação continuada e inclusão de alunos com autismo	Formação continuada	Relata experiências formativas com o foco no autismo, destacando mudança na prática docente
	Carvalho e Dias (2024)	A escuta do aluno com TEA: um olhar sobre a subjetividade na inclusão escolar	Subjetividade; escuta pedagógica	Valoriza a voz dos alunos com TEA no processo de inclusão e adaptação as suas demandas

Fonte: elaborado pela autora.

A base SciELO concentra artigos científicos publicados em periódicos qualificados. As publicações selecionadas nessa base apresentam reflexões teóricas e relatos de experiências sobre inclusão de alunos com TEA, com destaque para a aplicação de metodologias inclusivas, adaptação curricular e interação escola-família.

Quadro 3 – SciELO: Estudos selecionados sobre Educação Inclusiva

o	Autores e Ano	Título	Subtemas	Principais Contribuições
	Fernando e Silva (2021)	Práticas de inclusão de alunos com autismo: uma revisão de experiências escolares	Práticas pedagógicas	Sistematiza práticas inclusivas com ênfase em comunicação alternativa e apoio visual
	Souza et al (2020)	Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e possibilidades no ensino fundamental	Barreiras e possibilidades	Discorre sobre barreiras atitudinais e destaca experiências com sucesso parcial
	Mendes e Araújo (2023)	Formação docente e autismo: análise de cursos de pedagogia	Formação inicial	Aponta a carência de conteúdos sobre TEA na graduação e sugere reformulações curriculares
	Ribeiro e Costa (2022)	Adaptação curricular e inclusão de alunos com autismo	Adaptação curricular	Traz sugestões práticas para flexibilizar o currículo e tornar as aulas mais acessíveis
	Tavares (2024)	Família e escola: uma parceria necessária na inclusão de estudantes com TEA	Parceria escola-família	Enfatiza que a inclusão só ocorre com diálogo e parceria ativa entre família e professores

Fonte: elaborado pela autora.

2 Desafios e oportunidades na inclusão de alunos com TEA: análise da produção científica

A análise da produção científica dos últimos cinco anos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino básico permitiu

identificar uma série de aspectos recorrentes nas publicações, tanto em relação aos desafios enfrentados quanto às oportunidades e avanços observados. A maior parte dos estudos concentra-se na formação dos professores, na adaptação curricular, no uso de recursos visuais e estruturados, e na atuação conjunta entre escola e família. Apesar do crescimento nas publicações, ainda há lacunas significativas, especialmente em relação à implementação prática das políticas inclusivas.

Para sistematizar os achados da revisão, os dados foram organizados em dois eixos principais, que serão apresentados de forma dissertativa. O primeiro eixo apresenta os primeiros estudos analisados, os locais onde a produção científica sobre TEA é mais concentrada e os subtemas mais abordados. O segundo eixo analisa as principais abordagens teóricas e metodológicas utilizadas nos estudos, os resultados mais recorrentes e as lacunas identificadas na literatura recente.

2.1 Primeiros estudos, locais onde o tema é mais pesquisado e os subtemas associados

A análise da produção científica sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela que, nos últimos cinco anos, houve um crescimento gradual das publicações voltadas ao tema, especialmente nas áreas de Educação e Psicologia. Os primeiros estudos mais significativos localizam-se, em sua maioria, nas revistas científicas voltadas à formação docente e à prática pedagógica, como a Revista Brasileira de Educação, a Revista Educação e Realidade e os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Além disso, há um número relevante de dissertações de mestrado encontradas na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), o que demonstra o interesse crescente de pesquisadores em formação.

Geograficamente, a maior parte das pesquisas é desenvolvida em instituições da região Sudeste do Brasil, especialmente nos estados de São

Paulo e Minas Gerais, que concentram grande parte dos programas de pós-graduação em Educação. Essa concentração regional revela uma lacuna quanto à produção científica em outras regiões do país, como o Norte e o Centro-Oeste, onde há menos publicações sobre o tema.

Quanto aos subtemas mais abordados nos estudos analisados, destacam-se quatro grandes eixos: a formação docente para inclusão de alunos com TEA, considerada por muitos autores como um dos principais desafios da prática inclusiva; as estratégias pedagógicas adaptadas. Para Sousa (2023, p. 99) “descreve estratégias pedagógicas como uso de rotina visual e comunicação alternativa, como recursos eficazes na inclusão de alunos com autismo”.

Com destaque também para o uso de materiais visuais, rotinas estruturadas e sistemas alternativos de comunicação; as dificuldades enfrentadas na adaptação curricular e na organização do espaço escolar; e a importância do envolvimento da família como parceira no processo de inclusão.

De modo geral, os estudos reforçam que o sucesso da inclusão de estudantes com TEA depende de fatores múltiplos, entre eles o preparo do professor, o suporte institucional, a adequação dos recursos pedagógicos e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Apesar de avanços pontuais, os dados indicam que ainda há resistência em algumas instituições escolares e que muitos professores se sentem inseguros ou despreparados para lidar com as demandas específicas do autismo. “a inclusão requer reorganização curricular e metodológica da escola para atender à diversidade” Mantoan (2003, p. 41).

2.2 Principais teorias, metodologias, resultados e lacunas

Os estudos analisados revelam que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido fundamentada, em sua maioria, por abordagens teóricas de base socioconstrutivista, com destaque para os aportes de Vygotsky, que defende a importância da mediação social no

processo de aprendizagem. Essa perspectiva teórica contribui para a compreensão do aluno com TEA como um sujeito capaz de aprender, desde que receba o apoio necessário do meio social e pedagógico. Além de Vygotsky, autores como Mantoan e a psicologia histórico-cultural também são frequentemente utilizados como referência para refletir sobre os princípios da educação inclusiva e os direitos à diferença. Vygotsky (2001, p.33) afirma que “a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas”.

No que se refere às metodologias utilizadas, observa-se uma predominância de estudos qualitativos, com uso de entrevistas, observações em campo, análise documental e estudo de caso. Tais métodos são apropriados por permitirem compreender em profundidade as experiências dos professores, alunos e famílias no contexto escolar. A escolha por metodologias qualitativas também se justifica pela complexidade do fenômeno da inclusão, que envolve dimensões pedagógicas, emocionais e institucionais interligadas.

Os resultados indicam que, embora haja um esforço crescente das escolas e dos profissionais da educação em promover práticas inclusivas para alunos com TEA, ainda persistem desafios estruturais e formativos. A formação docente continua sendo um dos pontos mais críticos: muitos professores relatam insegurança e falta de preparo para lidar com as especificidades do autismo, sobretudo no que diz respeito à comunicação, à regulação do comportamento e à adaptação curricular. “ a ausência de conteúdos específicos sobre TEA nos cursos de pedagogia é um fator que contribui para essa dificuldade” Mendes e Araújo (2023, p. 7).

Além disso, os estudos apontam a necessidade de recursos pedagógicos específicos, apoio multiprofissional e políticas públicas que não apenas garantam o direito à matrícula, mas também à permanência com qualidade.

Entre as lacunas identificadas na literatura, destaca-se a escassez de estudos aplicados que avaliem a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com alunos com TEA. Também são raras as pesquisas que abordam a inclusão desses estudantes em contextos escolares

mais vulneráveis, como escolas públicas de áreas rurais ou periféricas. Outra lacuna importante diz respeito à articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, o que evidencia a urgência de aproximar os saberes acadêmicos das realidades escolares. “São raras as experiências formativas que aproximam os professores da realidade inclusiva escolar” Barreto (2020, p. 9).

Em síntese, apesar do avanço teórico e do aumento da produção científica sobre a inclusão de alunos com TEA, os dados analisados apontam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a efetividade das práticas inclusivas, sendo essencial investir em formação docente, infraestrutura escolar e políticas públicas de acompanhamento e apoio contínuo.

3 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo geral mapear a produção científica dos últimos cinco anos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, buscando identificar lacunas de pesquisa, bem como as ênfases temáticas, teóricas e metodológicas presentes nos estudos. A partir dessa proposta, foram estabelecidos objetivos específicos: identificar os primeiros estudos sobre o tema e os subtemas mais recorrentes; explicitar os locais onde o tema é mais pesquisado; apontar as principais teorias e metodologias utilizadas; e destacar as lacunas existentes na literatura científica.

Os resultados da revisão de literatura demonstraram que há um aumento significativo no interesse acadêmico pela inclusão de estudantes com TEA, especialmente em programas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul do país. Entre os subtemas mais abordados, destacam-se a formação docente, a adaptação curricular, o uso de estratégias pedagógicas específicas como materiais visuais, rotinas estruturadas e comunicação alternativa e a

importância da parceria entre escola e família. “A inclusão só ocorre com diálogo e parceria ativa entre a família e professores” Tavares (2024, p.10)

No campo teórico, a maioria dos estudos analisados se fundamenta em abordagens socioconstrutivistas, especialmente nas contribuições de Vygotsky e Mantoan. As metodologias predominantes são qualitativas, permitindo o aprofundamento da análise sobre as experiências escolares de alunos com TEA. No entanto, persistem lacunas relevantes, como a ausência de estudos práticos que avaliem a efetividade das estratégias inclusivas em sala de aula, bem como a escassez de pesquisas em regiões periféricas, rurais ou com menos investimento em educação.

Com base nesses achados, conclui-se que a inclusão de alunos com TEA exige mais do que o cumprimento de normas legais: ela demanda a construção de uma cultura escolar inclusiva, sustentada por políticas públicas efetivas, formação docente contínua e práticas pedagógicas sensíveis às singularidades desses estudantes. Assim, futuras pesquisas podem contribuir significativamente ao explorar intervenções pedagógicas concretas, avaliar sua eficácia em diferentes contextos e propor modelos de formação que articulem teoria e prática de modo coerente e acessível ao cotidiano escolar.

Referências

BARRETO, M.; LIMA, R. Formação continuada e inclusão de alunos com autismo. Anais da ANPEd, 2022.

CARVALHO, J.; DIAS, F. A escuta do aluno com TEA: um olhar sobre a subjetividade na inclusão escolar. Anais da ANPEd, 2024.

FERNANDO, L.; SILVA, M. Práticas de inclusão de alunos com autismo: uma revisão de experiências escolares. SciELO, 2021.

FREITAS, A. Inclusão de alunos autistas: desafios para a gestão escolar. Anais da ANPEd, 2023.

GOMES, T. et al. Políticas de inclusão e a realidade das escolas públicas. Anais da ANPEd, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, S.; ARAÚJO, C. Formação docente e autismo: análise de cursos de pedagogia. SciELO, 2023.

OLIVEIRA, R.; SANTOS, L. Estratégias de mediação para alunos com TEA em classes regulares. Anais da ANPEd, 2020.

PEREIRA NASCIMENTO, L. Inclusão e resistência: a percepção dos professores sobre alunos com TEA. BDTD, 2022.

RIBEIRO, A.; COSTA, M. Adaptação curricular e inclusão de alunos com autismo. SciELO, 2022.

ROCHA LIMA, F. Desafios na adaptação curricular para alunos com autismo. BDTD, 2020.

SOUSA, D. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental com alunos autistas. BDTD, 2023.

SOUZA, V. et al. Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e possibilidades no ensino fundamental. SciELO, 2020.

TAVARES, M. Família e escola: uma parceria necessária na inclusão de estudantes com TEA. SciELO, 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**- O Atendimento Educacional Especializado e a atuação docente:
fundamentos legais, práticas pedagógicas e formação profissional
(Cleidiane dos Santos Sousa; Fábio Coelho Pinto)**

O Atendimento Educacional Especializado e a atuação docente: fundamentos legais, práticas pedagógicas e formação profissional

Cleidiane dos Santos Sousa¹¹

Fábio Coelho Pinto¹²

DOI: [10.5281/zenodo.19069039](https://doi.org/10.5281/zenodo.19069039)

RESUMO

O presente estudo analisa o papel, a atuação e a formação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva, considerando os fundamentos legais, as práticas pedagógicas e a formação profissional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, contemplando livros, artigos científicos e legislações relacionadas à Educação Especial e ao AEE no Brasil. Os resultados evidenciam que a consolidação do atendimento especializado depende da articulação entre políticas públicas, recursos pedagógicos, Salas de Recursos Multifuncionais e formação docente inicial e continuada. Observa-se que o professor do AEE exerce funções multifuncionais, incluindo planejamento de intervenções, orientação de professores da sala comum, uso de tecnologias assistivas e promoção da autonomia dos estudantes, necessitando de formação específica e contínua para atuar de forma eficaz. Conclui-se que a efetividade do AEE está diretamente ligada à integração com o ensino regular, à valorização da formação docente e à construção de práticas pedagógicas colaborativas, que garantam inclusão, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Formação Docente, Salas de Recursos Multifuncionais, Práticas Pedagógicas.

Introdução

Apesar do percurso histórico de implantação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a efetivação dessa proposta ainda enfrenta obstáculos no âmbito escolar. A consolidação da inclusão demanda

¹¹ Mestranda pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

¹² Dr. em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

reorganização estrutural das instituições, revisão de práticas pedagógicas e mudança de concepções acerca da diferença no espaço educativo. Entre os desafios recorrentes, destacam-se as dimensões formativas que e a adoção de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes contemplados pela Educação Especial.

A atuação docente nesse contexto exige formação que ultrapasse o caráter inicial e contemple processos contínuos de qualificação, capazes de fundamentar intervenções pedagógicas adequadas às especificidades apresentadas pelos alunos.

No Brasil, a institucionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou diretrizes voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir desse marco normativo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a integrar a organização escolar como serviço complementar à escolarização em classes comuns, com a finalidade de promover acessibilidade e apoio pedagógico.

Diante disso, o professor do AEE assume atribuições relacionadas ao planejamento de recursos pedagógicos específicos, à orientação dos docentes da sala comum e à articulação com outros profissionais da escola. Entretanto, a produção acadêmica apresenta interpretações distintas acerca da formação, da identidade profissional e das práticas atribuídas a esse docente. Tal diversidade evidencia a necessidade de examinar como essas dimensões vêm sendo abordadas na literatura científica e em que medida a formação docente se relaciona com a qualidade do atendimento ofertado.

Considerando tais questões, o presente questiona: como a literatura acadêmica tem abordado o papel e as atribuições do professor do AEE no contexto da educação inclusiva? Quais concepções orientam sua atuação pedagógica? Além disso, considerando que a formação docente é um dos elementos centrais para a efetivação das práticas inclusivas, torna-se relevante investigar de que maneira os processos formativos iniciais e continuados influenciam a qualidade do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, parte-se da compreensão de que a qualificação profissional relaciona-se tanto

com a organização das práticas pedagógicas, quanto com a seleção de recursos e a construção de estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, o papel, a atuação e a formação do professor no Atendimento Educacional Especializado, considerando os fundamentos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil e as demandas pedagógicas emergentes no cotidiano escolar. Busca-se compreender como a produção acadêmica tem construído discursivamente a identidade profissional do docente do AEE, bem como identificar os principais desafios e perspectivas relacionados à sua formação e prática pedagógica.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa em pesquisa educacional, por compreender que a análise das políticas e práticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige interpretação contextualizada dos documentos e produções acadêmicas (Ludke; André, 1986). A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam os fundamentos históricos, legais e pedagógicos do AEE no Brasil. Foram selecionadas obras publicadas em periódicos e bases acadêmicas reconhecidas, priorizando estudos que discutem a formação docente e a implementação do atendimento educacional especializado.

A pesquisa documental envolveu a análise de legislações, resoluções e diretrizes que regulamentam o AEE em âmbito nacional. Entre os documentos examinados, destacam-se as diretrizes instituídas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e demais normativas correlatas. A análise concentrou-se na identificação das orientações relativas à organização do serviço, às atribuições do professor e às diretrizes formativas.

Para o tratamento dos dados, adotou-se leitura analítica e interpretativa das fontes, conforme pressupostos da pesquisa qualitativa descritos por Lakatos e Marconi (2003) e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse procedimento possibilitou examinar como os documentos normativos e a literatura especializada abordam a implementação do AEE e sua relação com a formação docente.

Espera-se que a sistematização dessas análises contribua para a compreensão das bases legais e formativas que sustentam o atendimento educacional especializado, evidenciando seus desdobramentos para a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar.

1. Fundamentos legais do atendimento educacional especializado

Para compreender a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto brasileiro, torna-se necessário revisitar os fundamentos históricos e normativos que deram sustentação à Educação Especial no país. Essa trajetória evidencia um percurso marcado por transformações legais e conceituais que, ao longo do tempo, redefiniram o modo como o Estado e a sociedade passaram a compreender o direito à escolarização das pessoas com deficiência. Tal movimento foi impulsionado por demandas sociais crescentes e por debates educacionais que reivindicavam maior equidade e garantia de direitos (Amorim, 2022).

A análise dos marcos legais permite perceber que a constituição do AEE não ocorreu de forma isolada, mas como resultado de um processo gradual de reorganização das políticas públicas educacionais. As normativas elaboradas ao longo das décadas funcionam como referenciais que orientam práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que revelam tensões e desafios ainda presentes na efetivação da inclusão escolar.

Durante as décadas de 1960 e 1980, o Brasil vivenciou significativas mudanças no campo político e institucional, que impactaram diretamente a estrutura do sistema educacional. Nesse período, foram instituídas as primeiras

diretrizes nacionais voltadas à Educação Especial, ainda fundamentadas em uma lógica integracionista. O atendimento às pessoas com deficiência era organizado, predominantemente, por meio de serviços especializados e instituições segregadas, refletindo uma concepção que priorizava a adaptação do estudante ao sistema, e não a transformação da escola para acolher a diversidade (Arend; Moraes, 2009). Essas bases históricas, embora limitadas em termos inclusivos, constituíram os alicerces sobre os quais, posteriormente, se estruturaria o AEE em sua perspectiva contemporânea.

No decorrer da década de 1960, a Lei nº 4.024, embora não apresentasse uma concepção inclusiva nos moldes atuais, o texto legal mencionava o atendimento educacional aos então denominados “excepcionais”, termo que expressa a concepção vigente à época e evidencia o caráter assistencial e segregado atribuído a esse público (Amorim, 2022). Tal referência demonstra que, naquele contexto, o atendimento ocorria de forma paralela ao ensino regular.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo marco jurídico, determinando que o Estado deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de preferência no âmbito da rede regular de ensino. Esse dispositivo representou uma mudança normativa, deslocando o enfoque que antes era exclusivamente assistencial para a garantia do direito à educação no sistema comum, mesmo que ainda orientado pela lógica da integração. Esse percurso histórico evidencia a transição gradual de um modelo segregado para a incorporação progressiva do atendimento educacional especializado na rede regular, processo que fundamenta as políticas inclusivas desenvolvidas nas décadas seguintes.

Após a promulgação da Constituição, foi instituída a Lei Nº 7.853/89, com o propósito de tornar obrigatória a integração das escolas especiais, tanto públicas quanto privadas, ao sistema educacional. Além disso, essa legislação determinou a oferta gratuita da Educação Especial nas instituições públicas de ensino. A implementação dessas medidas contribuiu para a ampliação expressiva do número de escolas especiais e de classes adaptadas em diferentes regiões do país.

Embora tenham ocorrido avanços nesse período, a Educação Especial ainda era predominantemente concebida sob uma perspectiva assistencialista, direcionada aos estudantes com deficiência mais como um ato de cuidado do que como garantia de direito à aprendizagem. Em muitos contextos, prevalecia a ideia de que o processo educativo desses sujeitos era limitado ou até inviável, o que contribuía para sua exclusão do espaço escolar. Conforme destacam Bezerra e Antero (2020), essas pessoas eram frequentemente marginalizadas e privadas de direitos básicos, refletindo uma lógica social excludente.

A ausência de conhecimentos mais aprofundados acerca das deficiências e de suas potencialidades educativas reforçava práticas segregadoras, dificultando a participação plena desses indivíduos na vida social. Nesse cenário, as chamadas classes especiais foram instituídas como estratégia para separar os alunos considerados “normais” daqueles rotulados como “anormais”. Entretanto, tais iniciativas ainda não estavam fundamentadas em uma concepção inclusiva, pois a valorização das diferenças e a promoção da convivência na diversidade permaneciam pouco desenvolvidas (Bezerra; Antero, 2020).

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou transformações importantes nas políticas voltadas à Educação Especial. Um marco desse período foi a promulgação da Lei nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entre suas disposições, destacou-se a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência, preferencialmente no ensino regular, fortalecendo os princípios de inclusão escolar e social. O ECA também assegurou ao adolescente com deficiência o direito ao trabalho protegido, além de estabelecer prioridade no atendimento e na formulação de políticas públicas direcionadas à prevenção e proteção de famílias que convivem com crianças e adolescentes nessa condição (Brasil, 1990). Essas medidas representaram um avanço relevante, ao deslocar o enfoque tradicionalmente assistencial para uma perspectiva pautada em direitos.

Em 1994, representantes de mais de oitenta países, incluindo o Brasil, reuniram-se na Espanha e firmaram a Declaração de Salamanca, reconhecida como um dos principais documentos internacionais voltados à garantia do direito à educação. Esse marco estabelece que a escola regular inclusiva constitui a estratégia mais eficaz para combater a exclusão e o preconceito, defendendo que todas as crianças devem ser incluídas, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. No mesmo período, entretanto, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 recebeu críticas no meio educacional quanto à sua implementação e alcance.

Muitos estudiosos e profissionais a interpretaram como um retrocesso, pois propunha a chamada “integração instrucional”, caracterizada por um processo seletivo que restringia a participação de estudantes com deficiência no ensino regular. Assim, o acesso era garantido apenas àqueles que conseguiam acompanhar o ritmo das atividades propostas nas classes comuns, o que excluía grande parte desse público (Amorim, 2022). Diante dessas críticas e com o objetivo de ampliar as possibilidades de inclusão, foi promulgada posteriormente a Lei Nº 9.394 de 1996, com um capítulo específico destinado à Educação Especial.

A legislação destacou a importância dos serviços de apoio especializado no interior da escola regular e reconheceu que, em determinadas circunstâncias, o atendimento poderia ocorrer em classes, instituições ou serviços especializados, sempre que a permanência nas classes comuns não fosse possível (Brasil, 1996). Além disso, a LDB abordou a formação docente e a necessidade de adequação dos currículos, metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, de modo a contemplar as demandas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa maneira, ampliou-se o entendimento acerca das práticas educacionais inclusivas, consolidando novos caminhos para a Educação Especial (Amorim, 2022).

No final da década de 1990, a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência foi formalizada pelo Decreto nº 3.298, que organizou normas de proteção e reforçou a responsabilidade do Estado na promoção da

participação social, econômica e cultural das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Educação Especial passou a ter um caráter transversal, atuando de forma complementar ao ensino regular e abrangendo todos os níveis e etapas do sistema educacional (Brasil, 1999). Com a chegada dos anos 2000, houve uma intensificação das políticas públicas voltadas à garantia de direitos e à ampliação do acesso à educação para estudantes com necessidades específicas.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, reforçando a obrigação dos sistemas de ensino em assegurar a matrícula de todos os estudantes, inclusive aqueles público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2001). A normativa fortaleceu o entendimento de que o acesso à escola regular constitui um direito inalienável, deslocando progressivamente a lógica excludente que historicamente marcou esse campo.

Em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, fruto de uma articulação entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, a UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O documento propôs metas voltadas à incorporação de conteúdos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência nos currículos escolares, buscando promover uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças (Brasil, 2006). Essa iniciativa ampliou o debate sobre inclusão para além do acesso físico à escola, enfatizando também dimensões formativas e culturais.

No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destacou a necessidade de qualificar a infraestrutura das instituições de ensino, com atenção especial à acessibilidade arquitetônica, à formação docente e à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Tais medidas foram consideradas estratégicas para viabilizar a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar (Brasil, 2007).

Ao final da década de 2000, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ocupar lugar central na legislação educacional brasileira, configurando-se como elemento estruturante da política de Educação Inclusiva.

O Decreto nº 6.571/2008, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, formalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que oferece um conjunto estruturado de atividades, recursos pedagógicos e medidas de acessibilidade, disponibilizados de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular. O objetivo é garantir condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses dispositivos também atribuíram à União a responsabilidade de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para assegurar a oferta do AEE, possibilitando a disponibilização de recursos materiais e humanos necessários. A Resolução nº 4/2009 detalhou a organização desse atendimento, determinando que ele ocorra preferencialmente no contraturno escolar e, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas comuns. Ademais, enfatizou a necessidade de articulação entre o AEE e o projeto político-pedagógico da instituição, reforçando a perspectiva de integração entre o atendimento especializado e o ensino regular como princípio fundamental da educação inclusiva.

Na produção acadêmica recente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido, sobretudo, como um serviço destinado a apoiar o processo de escolarização de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular. Sua principal finalidade é oferecer suporte pedagógico que complemente o trabalho desenvolvido na sala comum, assegurando condições mais equitativas de aprendizagem (Albuquerque, 2015). Nessa direção, o AEE é concebido como estratégia voltada ao desenvolvimento integral do estudante, considerando suas singularidades, ritmos e potencialidades (Solon; Falcão, 2019), além de favorecer sua permanência, participação e aprendizagem nas classes comuns (Sousa; Mesquita, 2021).

Para além do apoio acadêmico, a literatura também destaca que o AEE contribui para o fortalecimento da autonomia e para o processo de reabilitação funcional, ampliando as possibilidades de inserção social e educacional do sujeito (Pestana; Kassar; Trovo, 2021). Outro aspecto recorrente refere-se à

necessidade de individualização das práticas pedagógicas, com a elaboração de estratégias ajustadas às demandas específicas de cada estudante (Rebelo, 2017). Nesse contexto, ganham relevância os recursos didáticos, as tecnologias assistivas e as orientações técnicas abordadas em processos formativos direcionados aos professores do AEE, os quais subsidiam a organização das intervenções pedagógicas e qualificam o acompanhamento dos estudantes (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2012).

Sob a perspectiva legal, o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4 define que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola do estudante e, quando isso não for viável, em outra unidade de ensino. Além disso, a norma prevê a possibilidade de realização do AEE em centros especializados da rede pública, bem como em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas aos sistemas de ensino.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou essas diretrizes, consolidando a educação inclusiva e destacando o AEE como um serviço essencial na rede regular de ensino. O documento também enfatiza as Salas de Recursos Multifuncionais como espaços estratégicos para a organização e execução desse atendimento.

No que se refere à formação de professores, o PNE estabelece metas voltadas à valorização profissional e à ampliação da formação inicial e continuada, considerando a qualificação docente como condição fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O Plano ainda propõe melhorias na infraestrutura escolar, com atenção à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, e incentiva o uso de tecnologias assistivas para apoiar o ensino e a aprendizagem. Por fim, prevê mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas educacionais, ressaltando também a relevância da participação da sociedade na execução e acompanhamento dessas ações (Brasil, 2014).

3. O professor e a atuação pedagógica no AEE

Conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), “[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...]” (SEESP/MEC, 2008).

À luz desse documento, o Atendimento Educacional Especializado não se configura como reforço escolar nem como espaço destinado à retomada de conteúdos trabalhados na classe comum. Trata-se de um serviço de caráter complementar e/ou suplementar à formação do estudante, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à promoção de autonomia e independência, tanto no contexto escolar quanto nas demais esferas da vida social (SEESP/MEC, 2008).

O professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado exerce função de assessoramento pedagógico, podendo contribuir nos processos de adaptação curricular em diálogo com a equipe escolar. Contudo, não lhe compete assumir atividades próprias do professor da classe comum, como correção de tarefas, elaboração de avaliações ou substituição do trabalho pedagógico regular. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, cabe a esse profissional organizar e executar um plano de atendimento estruturado, com acompanhamento sistemático das estratégias adotadas e dos recursos de acessibilidade utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tal acompanhamento visa verificar a funcionalidade dos recursos empregados e a pertinência das intervenções realizadas.

Com base na identificação das necessidades de cada estudante, o docente do AEE deve planejar ações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Isso implica selecionar e produzir materiais didáticos adequados, considerando as características individuais, os modos de aprendizagem e as potencialidades de cada aluno. Sua atuação não se restringe ao espaço da sala de recursos,

estendendo-se à orientação de professores da classe comum, ao diálogo com as famílias e à indicação de estratégias que ampliem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

A avaliação realizada pelo professor do AEE refere-se ao processo de desenvolvimento acompanhado no contexto do atendimento especializado, não substituindo a avaliação formal conduzida na sala comum. Entre suas atribuições estão o planejamento de intervenções específicas, a elaboração de planos individualizados, a organização de recursos de acessibilidade, o monitoramento do progresso dos estudantes e a colaboração com outros profissionais da escola.

Mantoan (2003), a inclusão escolar requer mudanças que ultrapassam adaptações físicas ou materiais, demandando revisão das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o trabalho do AEE deve integrar-se ao projeto pedagógico da escola, contribuindo para a construção de um espaço que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. O atendimento especializado, por sua natureza, exige intervenções direcionadas às necessidades individuais, diferenciando-se das práticas padronizadas e requerendo formação contínua, planejamento e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Na abordagem histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky, a aprendizagem é compreendida como um processo socialmente mediado. O conhecimento não se constrói de forma isolada, mas por meio da interação do sujeito com o meio, utilizando instrumentos culturais e estabelecendo relações com outros indivíduos. A mediação, nesse sentido, constitui o elemento que possibilita a apropriação de saberes e a formação de funções psicológicas superiores.

Os mediadores podem assumir diferentes formas. Os instrumentos referem-se aos recursos materiais que auxiliam na ação sobre o mundo, como materiais escolares e tecnologias que ampliam as possibilidades de participação do estudante. Os signos, por sua vez, correspondem aos sistemas simbólicos entre eles a linguagem e a escrita que organizam o pensamento e

permitem representar a realidade. Além desses elementos, a interação com outras pessoas exerce papel determinante, pois professores e colegas contribuem para a construção de significados ao orientar, questionar e apoiar o processo de aprendizagem.

Outro conceito central na teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como o intervalo entre aquilo que o indivíduo realiza de maneira independente e o que consegue realizar com auxílio. É nesse espaço de potencialidade que o ensino pode impulsionar o desenvolvimento, desde que haja intervenção adequada.

À luz dessa perspectiva, o professor do Atendimento Educacional Especializado atua como mediador ao planejar intervenções que considerem as necessidades específicas dos estudantes. Ao selecionar recursos apropriados, propor atividades desafiadoras e promover interações significativas, esse profissional contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

De acordo com Vygotsky (1991):

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1991, p.58)

Conforme a teoria de Lev Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite analisar aquilo que o estudante realiza de maneira independente e as habilidades que podem ser desenvolvidas com apoio adequado. Essa concepção orienta o planejamento pedagógico ao indicar que o ensino deve considerar as capacidades em processo de consolidação, e não apenas os conhecimentos já estabilizados.

Ao identificar esse espaço de desenvolvimento potencial, o professor pode organizar situações didáticas que desafiem o aluno em nível compatível

com suas possibilidades, oferecendo orientações, mediações e recursos que favoreçam o avanço gradual. À medida que o estudante amplia sua autonomia, o suporte fornecido tende a ser reduzido, permitindo a internalização das aprendizagens e a consolidação de novas competências.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, essa perspectiva fundamenta a elaboração de intervenções individualizadas, ajustadas às características e às necessidades de cada estudante. Ao considerar o ritmo e as potencialidades do sujeito, o AEE contribui para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem no contexto escolar, articulando apoio pedagógico e desenvolvimento progressivo da autonomia.

4. Formação do professor para o AEE

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, as mudanças sociais e as demandas presentes nas escolas evidenciam a necessidade de revisão dos currículos destinados à formação docente. Tais currículos devem contemplar a preparação de profissionais aptos a atuar em contextos marcados pela diversidade, orientando práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Mesmo diante de limitações estruturais, espera-se que o professor desenvolva, em sua prática cotidiana, estratégias que assegurem a participação dos estudantes e considerem suas particularidades (Jesus; Effgen, 2012). Entretanto, conforme analisa Bernadete Gatti, os cursos de formação inicial ainda apresentam predomínio de abordagens teóricas, com articulação insuficiente entre os conteúdos estudados e as situações concretas da sala de aula (Gatti, 2010). Tal característica reflete a permanência de modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos. Para a autora, a formação docente deve integrar dimensões pedagógicas, sociais e éticas, de modo a favorecer práticas comprometidas com a realidade da comunidade escolar e com os princípios da educação inclusiva.

De acordo com Gatti (2010), a formação de professores para a educação básica deve estar ancorada no campo concreto de atuação docente, articulando a prática profissional aos conhecimentos teóricos considerados fundamentais. A autora destaca ainda que essa formação precisa contemplar fundamentos consistentes e mediações didáticas adequadas, especialmente por se tratar de um trabalho educativo voltado a crianças e adolescentes.

No cotidiano escolar, é recorrente que professores manifestem insegurança ao atender estudantes com deficiência, especialmente quando associam a prática pedagógica ao domínio de conhecimentos clínicos sobre determinadas condições. Essa compreensão tende a reforçar uma lógica centrada na patologia, deslocando o foco das possibilidades educativas para as limitações diagnósticas. Conforme argumenta Rodrigues (2006), mais relevante do que conhecer aspectos médicos é reconhecer o estudante como sujeito histórico e social, cuja aprendizagem se constrói nas interações e nas experiências vividas.

No âmbito da formação inicial, persistem distanciamentos entre os conteúdos estudados e as situações concretas enfrentadas nas escolas. Essa dissociação pode contribuir para práticas pouco articuladas à realidade e, em alguns casos, para abordagens que não favorecem a participação de todos os alunos (Glat, 2006). A superação desse cenário requer tanto o investimento individual do docente em processos formativos quanto o compromisso das instituições responsáveis pela formação em rever seus currículos e metodologias. Estudos indicam que conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, às especificidades educacionais, ao uso de recursos pedagógicos e às estratégias avaliativas diversificadas ampliam as possibilidades de construção de práticas inclusivas (Rodrigues, 2006).

No plano normativo, diferentes documentos orientam a organização da formação docente no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reorganizou os níveis e modalidades de ensino e estabeleceu parâmetros para a formação de professores. Entretanto, no que se refere à educação inclusiva, o texto apresenta delimitações restritas, ao indicar a atuação de professores com formação especializada para o atendimento individualizado e de docentes

capacitados para promover a integração nas classes comuns, sem detalhar de modo aprofundado a formação necessária para uma perspectiva inclusiva no ensino regular (Almeida, 2004).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforçaram a importância da qualificação específica ao diferenciar professores capacitados, com formação inicial que contemple conteúdos relativos à Educação Especial e professores especializados, que devem possuir formação complementar em nível de especialização. Em consonância com essas orientações, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas em 2002, passaram a incluir componentes voltados à inclusão nos cursos de licenciatura (Bridi, 2011).

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou diretrizes voltadas à ampliação da acessibilidade e à qualificação dos profissionais da educação. O documento reafirma a necessidade de formação inicial e continuada, indicando que os sistemas de ensino devem assegurar condições para que os docentes desenvolvam competências pedagógicas compatíveis com as demandas dos alunos com quem irão atuar. Propõe-se que a atuação do professor na educação especial deve se apoiar em uma formação inicial e continuada que contemple tanto conhecimentos gerais da docência quanto conhecimentos específicos da área. Essa base formativa permite que o docente atue no Atendimento Educacional Especializado, fortalecendo a interação e interdisciplinar em diferentes contextos, como salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de AEE, núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, garantindo a oferta adequada dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008).

Dessa forma, observa-se que as políticas públicas direcionadas à formação docente têm promovido avanços significativos na inclusão educacional. No entanto, é necessário ampliar os investimentos em formação continuada, tanto por iniciativa dos próprios professores quanto das redes de ensino, que devem oferecer cursos de capacitação e especialização aos profissionais da educação básica. Esse processo é essencial para que os

docentes possam repensar suas práticas pedagógicas e desenvolver o ensino pautado nos princípios da educação inclusiva, garantindo o acesso, a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes.

Na década de 1970, a formação de professores para a Educação Especial passou a ser oferecida em nível superior. A reformulação dos cursos de Pedagogia nesse período permitiu a criação de habilitações específicas voltadas ao ensino especializado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou evidente a necessidade de atender às demandas da inclusão escolar, contando com professores generalistas, capacitados para atuar no ensino regular, e professores especialistas, com formação aprofundada em Educação Especial. Mais tarde, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatizou a importância do Atendimento Educacional Especializado e da formação docente como pilares para consolidar a educação inclusiva (ROSALEN; BORTOLOZZI, 2011).

No âmbito da Educação Especial, e com base na referida política, foram instituídas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), caracterizadas como um programa de abrangência nacional destinado ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado constitui, assim, uma rede de serviços e recursos pedagógicos que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como principal finalidade complementar a escolarização desses estudantes e favorecer o desenvolvimento de suas habilidades e autonomia (PERTILE; ROSSETTO, 2015).

Com o avanço das políticas de inclusão educacional, foram estabelecidas novas orientações voltadas à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à capacitação de professores. Dentre essas orientações, destacam-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, que ressaltam a relevância dos recursos de acessibilidade para garantir que todos os estudantes tenham condições de acessar o currículo, os materiais didáticos, os sistemas de comunicação e informação, além de transporte e mobiliário adequados. O

documento também estabelece que o exercício da função no AEE requer formação inicial em Licenciatura, complementada por especialização em Educação Especial (Brasil, 2009).

Apesar disso, observa-se a ausência de um curso padronizado e obrigatório específico para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais. Na prática, a formação costuma ocorrer em serviço, muitas vezes na modalidade a distância, o que favorece o acesso de professores que já atuam na rede e possuem restrições de tempo. No entanto, esses cursos, quando oferecidos em carga horária reduzida, podem não aprofundar suficientemente os conhecimentos necessários para apoiar a prática pedagógica no AEE, impactando potencialmente a qualidade da formação profissional (ROSSETTO, 2015).

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (Brasil, 2009), o professor do AEE desempenha um conjunto amplo de funções voltadas à efetivação da inclusão escolar. Entre elas estão a identificação, elaboração e organização de serviços, recursos pedagógicos, estratégias e dispositivos de acessibilidade adequados às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Também é responsabilidade desse profissional planejar e implementar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a efetividade e a funcionalidade dos recursos utilizados.

As diretrizes ainda indicam que cabe ao docente organizar a dinâmica e a frequência dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, além de monitorar a utilização de recursos e estratégias tanto nesse espaço quanto na sala comum e em outros ambientes escolares. É função do professor do AEE promover articulação intersetorial para viabilizar recursos de acessibilidade, orientar docentes e familiares sobre seu uso e favorecer a integração com os professores do ensino regular, garantindo a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Adicionalmente, é atribuição do docente do AEE ensinar e aplicar recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo tecnologias da informação e comunicação, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, softwares

especializados, ferramentas ópticas e não ópticas, códigos e sistemas de linguagem, além de atividades de orientação e mobilidade. O objetivo é ampliar as habilidades funcionais dos alunos e promover sua autonomia. Por fim, as diretrizes enfatizam a importância da participação familiar e da articulação com serviços de saúde, assistência social e demais setores, fortalecendo o trabalho em rede em prol do desenvolvimento integral do estudante.

Após a apresentação das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, torna-se possível compreender que sua atuação pedagógica envolve diversas dimensões, o que caracteriza esse profissional como multifuncional. É fundamental considerar que o público atendido é heterogêneo, composto por estudantes com diferentes necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem. Nesse sentido, cada aluno demanda estratégias específicas, exigindo do docente sensibilidade, conhecimento e flexibilidade para adaptar suas práticas. Além disso, o professor do AEE é frequentemente reconhecido como um dos principais agentes na promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Contudo, é importante ressaltar que as ações desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais devem estar articuladas com o trabalho realizado na sala de aula comum, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, mas a complementa (ROSSETTO, 2015).

Antes da consolidação das políticas públicas voltadas ao AEE, a escolarização das pessoas com deficiência, em grande parte, ocorria em instituições de caráter assistencialista, distanciadas do ensino regular. Apenas posteriormente, com a ampliação das políticas inclusivas no Brasil, o Atendimento Educacional Especializado passou a ser regulamentado de forma mais estruturada. A partir de 2011, o AEE ganha maior reconhecimento no campo legal, estabelecendo diretrizes e responsabilidades relacionadas à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas. Sua função central consiste em complementar a formação dos estudantes, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos, promovendo acessibilidade e ampliando a participação dos alunos com necessidades

educacionais especiais nos diferentes espaços escolares (ROSALEN e BORTOLOZZI, 2011).

Diante dessas discussões, percebe-se que as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva ainda abordam a formação docente de maneira limitada, especialmente no que se refere à definição de cursos específicos e aprofundados para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. Ao mesmo tempo, exige-se do professor um conjunto amplo de saberes e competências, bem como constante reflexão sobre sua prática, de modo a atender às particularidades de cada estudante da Educação Especial. Dessa forma, esse profissional enfrenta múltiplos desafios e contextos educacionais, que demandam uma atuação dinâmica, crítica e comprometida com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

5. Considerações finais

Este estudo acerca da constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou identificar avanços relevantes nas legislações vigentes que asseguram o direito à educação para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse cenário, as Salas de Recursos Multifuncionais assumem papel de destaque, pois configuram-se como espaços fundamentais para a oferta de um atendimento pedagógico individualizado, capaz de complementar e/ou suplementar o processo de escolarização dos estudantes conforme suas necessidades específicas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a efetividade dessas salas está diretamente relacionada ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores do AEE e os docentes da sala regular. A articulação entre esses profissionais mostra-se essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade, pois favorece a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas e contextualizadas. Além disso, a presença de especialistas em AEE no cotidiano escolar representa um avanço significativo, contribuindo para

a constituição de ambientes mais acolhedores, sensíveis à diversidade e comprometidos com a participação de todos os estudantes.

Entretanto, o estudo também aponta a necessidade de ampliar e fortalecer os processos de formação continuada dos educadores, priorizando abordagens práticas, reflexivas e inovadoras. Nesse sentido, torna-se relevante a criação de espaços formativos que promovam o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes entre os profissionais da educação. Destaca-se, ainda, a importância de iniciativas que incentivem a participação das famílias e da comunidade, reconhecendo seu papel no fortalecimento do processo inclusivo e na construção de práticas mais democráticas.

Além disso, é fundamental dar continuidade às investigações voltadas à educação inclusiva, com o objetivo de identificar estratégias e metodologias que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento escolar. O desenvolvimento de novas pesquisas possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas pedagógicas, favorecendo a construção de soluções mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

De forma complementar, é necessário refletir sobre o caráter multifuncional frequentemente atribuído ao professor do AEE no contexto da inclusão. Como apontam Solon e Falcão (2020, p. 5), “a perspectiva inclusiva faz do professor do AEE um profissional multifuncional, atribuindo a ele múltiplas identidades, que extrapolam seu papel docente.” Essa multiplicidade de funções, muitas vezes distante de sua atribuição pedagógica central, pode gerar sobrecarga e comprometer a qualidade de sua atuação. Assim, torna-se essencial ressignificar esse papel, valorizando suas competências específicas e promovendo uma atuação colaborativa mais equilibrada no ambiente escolar, a fim de fortalecer a inclusão e garantir melhores condições de trabalho.

Dessa forma, investir na formação docente, na articulação entre diferentes modalidades de atendimento e na consolidação de práticas colaborativas representa um caminho fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse compromisso contribui para a ampliação do acesso e da permanência escolar e para o desenvolvimento de

uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa da diversidade, assegurando que a educação especial na perspectiva inclusiva cumpra sua função de potencializar a formação de todos os sujeitos.

Referências

ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão: Discurso Legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Cotidiano Escolar. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt15-3790.pdf> Acesso em:14 ago. 2024

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências. Revista do Centro de Educação, n. 24, 2004.

AMORIM, W. C. Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos. Araxá: Uniaraxá, 2022.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais. In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, PR. 2009.

BARROS, M. R.; RAMOS, K. M. C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Anais do II Encontro Luso Brasileiro, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. Disponível em:https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fpub%2Fpub_geral.

show_file%3Fpi_doc_id%3D24163&uct=1708549618&usg=5gNBa40n3U_CsQ
u
RPPjV2Cgphjs.&opi=89978449&ved=2ahUKEwiCm_SZsr2GAxWoXrgEHf83AB
wQwtwH KAB6BAgBEAE Acesso em 30 mai. 2024

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Anais do Congresso Nacional de Educação. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1961.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 14, 18 set. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/ SDH.2006.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Brasília: MEC. 2007.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União.1990.

_____. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Diário Oficial da União. 1989.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial, 1994. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994.

_____. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRIDI, Fabiane Romano S. Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado. UNISUL, Tubarão, SC, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

GLAT, Rosana. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Pernambuco: [s.n.], 2006.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001. IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Capturas e Mobilizações da Docência no Atendimento Educacional Especializado. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012, 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas. 2012. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 30 mai. 2024

JESUS, Denise Meireles; EFFGEN, Ariadna Pereira S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-25.

KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em 20 out. 2024

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C. M.; TROVO, K. A. A Construção do “Educacional” do Atendimento Especializado dentro da Legislação Brasileira .In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Programa de PósGraduação em Educação. Mestrado Em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero-America de Estudos em Educação*, v. 10, p. 1186-1198, 2015.

REBELO, A. S. A Educação Especial, o Atendimento Especializado e a Sala de Recursos na Redemocratização do Brasil (1986-1990). In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luis, 2017, 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luis. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSALEN, Patrícia Cristina; BORTOLOZZI, Kyrlian. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). São Paulo: [s.n.], 2011.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 51, p. 103-116, 2015.

SOLON, T. F.; FALCÃO, G. M. B. Identidade de Professores do Atendimento Educacional Especializado: Constituindo as Múltiplas Faces do EU. In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Manaus, 2023, 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Manaus, 2023. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, A. C.; MESQUITA, A. M. A. A Sala de Recurso como Estratégia de Apoio à Inclusão Escolar na Rede Regular: Análise da Oferta de AEE em SRM na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO

NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- Formação de competências digitais docentes e sua prática pedagógica na Educação Básica (Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Paulo César Perdigão Santos; Rosana do Socorro Assunção Pompeu; Marcelane Aparecida Ferreira)

Formação de competências digitais docentes e sua prática pedagógica na Educação Básica

Paloma Akemy Guerreiro Guimarães

Paulo César Perdigão Santos

Rosana do Socorro Assunção Pompeu

Marcelane Aparecida Ferreira¹³

DOI: [10.5281/zenodo.19114013](https://doi.org/10.5281/zenodo.19114013)

RESUMO

O presente artigo analisa a formação de competências digitais docentes e sua influência sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica. Parte-se do pressuposto de que a presença de tecnologias em sala de aula, isoladamente, não garante sua apropriação crítica e pedagógica; nesse contexto, as competências digitais do professor são determinantes para a efetividade do uso desses recursos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise de literatura acadêmica e de documentos oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que docentes com competências digitais consolidadas conseguem planejar atividades colaborativas, integrar recursos multimodais e promover aprendizagens significativas, enquanto a ausência dessas competências favorece o uso instrumental da tecnologia e a manutenção de práticas tradicionais. Conclui-se que a formação docente deve articular habilidades técnicas, reflexão pedagógica e consciência crítica, de modo a potencializar o uso das tecnologias como instrumentos de aprendizagem emancipatória.

Palavras-chave: Competências digitais. Formação docente. Práticas pedagógicas. Educação Básica. Tecnologias educacionais.

1 introdução

A incorporação das tecnologias digitais na Educação Básica tem transformado

¹³ Orientadora: Profa. Doutora Marcelane Aparecida Ferreira.

significativamente as práticas pedagógicas, exigindo que professores desenvolvam competências que vão além do simples manuseio de equipamentos ou plataformas digitais. Entretanto, a experiência escolar cotidiana evidencia que a simples disponibilização de tecnologias no ambiente escolar não assegura, automaticamente, mudanças inovadoras nas práticas pedagógicas nem a construção de aprendizagens relevantes. A efetividade do uso dessas tecnologias depende, sobretudo, das competências digitais dos docentes, entendidas como a capacidade de selecionar, integrar, adaptar e avaliar criticamente ferramentas digitais em consonância com objetivos pedagógicos, necessidades dos alunos e contextos sociais específicos (KENSKI, 2012).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a transformação digital na educação não se resume à introdução de dispositivos tecnológicos nas escolas, mas envolve mudanças profundas na cultura pedagógica, nas formas de interação entre professores e estudantes e nas estratégias de construção do conhecimento. A escola contemporânea encontra-se inserida em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, pela conectividade permanente e pela multiplicidade de linguagens digitais, o que exige do professor novas formas de mediação pedagógica capazes de dialogar com as experiências tecnológicas vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como elemento central. A formação inicial fornece fundamentos teóricos sobre pedagogia e uso de tecnologias, enquanto a formação continuada possibilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, permitindo ao professor transformar recursos digitais em instrumentos de aprendizagem efetiva (FERREIRA et al., 2017). Políticas educacionais e programas de capacitação, portanto, devem articular habilidades técnicas, planejamento pedagógico e reflexão crítica sobre o impacto social e ético da tecnologia na educação.

Autoras e autores clássicos, como Paulo Freire (1996), defendem que a prática educativa é um ato político e emancipatório, no qual o professor não apenas transmite conhecimento, mas promove a construção ativa do saber

pelos alunos. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de competências digitais não se limita ao domínio técnico, mas envolve mediação pedagógica, pensamento crítico e atenção às desigualdades educacionais, que podem ser acentuadas pelo uso acrítico da tecnologia.

A perspectiva freireana contribui para compreender que a integração das tecnologias digitais na educação deve ocorrer de forma crítica e dialógica, evitando a reprodução de modelos pedagógicos centrados na transmissão passiva de conteúdos. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta de mediação que possibilita ampliar o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo processos educativos mais participativos e reflexivos.

Análises contemporâneas sobre sociedade da informação e educação digital, como as de Manuel Castells (2013) e Byung-Chul Han (2018), alertam que o acesso desigual às tecnologias e a lacuna de competências docentes contribuem para novas formas de exclusão social e educacional. Compreender a relação entre competências digitais e práticas pedagógicas implica, portanto, considerar fatores estruturais, formativos e sociais, reconhecendo que a educação mediada por tecnologia deve estar articulada a uma concepção crítica e emancipatória.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação de competências digitais docentes e sua influência sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica, identificando como professores com diferentes níveis de competência digital planejam e desenvolvem atividades pedagógicas e quais desafios devem ser enfrentados para que a tecnologia seja efetivamente utilizada como instrumento de aprendizagem significativa e emancipatória.

2 Revisão de literatura

Competências digitais docentes: conceito e importância

As competências digitais docentes vão além do domínio técnico de ferramentas digitais, envolvendo a capacidade de integrá-las de forma crítica, criativa e ética ao planejamento pedagógico, considerando necessidades e contextos dos estudantes (KENSKI, 2012).

Nesse sentido, as competências digitais também incluem habilidades relacionadas à curadoria de conteúdos digitais, à avaliação da confiabilidade das informações disponíveis na internet e à utilização pedagógica de diferentes linguagens midiáticas. O professor, ao desenvolver essas competências, passa a atuar como mediador entre os estudantes e o vasto universo de informações disponíveis no ambiente digital, orientando-os na construção de conhecimentos significativos e no desenvolvimento de uma postura crítica diante das tecnologias.

Segundo Tardif (2002), o desenvolvimento profissional docente abrange competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, que se articulam para orientar decisões pedagógicas conscientes. Dessa forma, o desenvolvimento de competências digitais não é um fim em si mesmo, mas um meio para potencializar práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa e inclusão educacional.

A literatura educacional contemporânea também destaca que as competências digitais docentes devem ser compreendidas como parte integrante das competências profissionais do professor no século XXI. Isso significa reconhecer que o ensino mediado por tecnologias exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também capacidade de adaptação a contextos educacionais diversos, sensibilidade às necessidades dos estudantes e disposição para inovar metodologias de ensino.

Perrenoud (2000) destaca que a competência docente emerge da interação entre saberes prévios, experiência prática e reflexão crítica, sendo fundamental que os professores transformem recursos disponíveis em estratégias pedagógicas contextualizadas. Na ausência dessas competências, o uso da tecnologia tende a ser instrumental, reduzindo o papel do docente a executor de atividades predefinidas, sem espaço para inovação ou mediação crítica.

Formação inicial e continuada

A formação inicial oferece fundamentos teóricos para a integração da tecnologia à prática pedagógica, incluindo planejamento curricular, teorias de aprendizagem e metodologias didáticas. Entretanto, isoladamente, essa etapa não garante a consolidação de competências digitais complexas, especialmente aquelas relacionadas à reflexão crítica e à adaptação às demandas reais da escola (FERREIRA et al., 2017).

A formação continuada configura-se como um processo permanente de aprimoramento e renovação das práticas profissionais docentes, permitindo ao docente desenvolver habilidades práticas, experimentar metodologias e analisar criticamente o impacto da tecnologia na aprendizagem. Kenski (2012) enfatiza que programas de capacitação bem estruturados favorecem práticas pedagógicas inovadoras, enquanto cursos superficiais ou pontuais reforçam o uso instrumental da tecnologia, sem articulação com reflexão pedagógica ou social.

Paulo Freire (1996) defende que a aprendizagem docente deve ser dialógica, participativa e orientada para a emancipação. Aplicado à formação digital, isso significa que o professor não deve apenas aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, mas compreender criticamente como mediá-las para promover autonomia e pensamento crítico nos estudantes.

Nesse contexto, a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes profissionais. Conforme destaca Tardif (2002), os conhecimentos docentes são construídos a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experiência prática e interação com o contexto escolar. Assim, a formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais não deve ocorrer apenas por meio de cursos técnicos, mas por meio de processos formativos que integrem reflexão crítica, experimentação pedagógica e diálogo entre professores.

Além disso, a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem entre docentes, nas quais o

compartilhamento de experiências e a análise coletiva de práticas pedagógicas contribuem para a construção de estratégias mais eficazes de integração das tecnologias digitais. Nesse sentido, programas de formação que incentivam a colaboração e a troca de conhecimentos entre professores tendem a produzir impactos mais significativos na prática pedagógica, promovendo inovação e fortalecimento da autonomia docente.

Competências digitais e práticas pedagógicas

Estudos recentes indicam que docentes com competências digitais consolidadas planejam atividades colaborativas, integram recursos multimodais e personalizam a aprendizagem, promovendo engajamento e participação ativa (TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; KENSKI, 2012). Por outro lado, professores sem essas competências tendem a reproduzir metodologias tradicionais, utilizando a tecnologia apenas como apoio logístico ou substituição de ferramentas analógicas.

Além disso, as competências digitais devem ser articuladas a dimensões éticas e pedagógicas. Castells (2013) alerta que o acesso a tecnologias não elimina desigualdades sociais e educacionais; a apropriação crítica desses recursos depende da mediação docente. Han (2018) complementa que o uso superficial da tecnologia pode transformar o ensino em rotina mecanizada, centrada na eficiência técnica e em detrimento da reflexão crítica e da humanização da educação.

A análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a necessidade de desenvolver competências digitais que integrem tecnologia, pensamento crítico e resolução de problemas, evidenciando o papel central do professor como mediador da aprendizagem (BRASIL, 2017). A BNCC propõe que a tecnologia seja usada como meio para desenvolver competências gerais, como pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e autonomia, exigindo do docente habilidades que vão além do domínio técnico.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas possibilita ampliar as formas de interação entre professores e estudantes, favorecendo processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e participativos. O uso de recursos multimodais, como vídeos, plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas, permite diversificar estratégias didáticas e atender diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, as competências digitais docentes contribuem para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, nas quais os estudantes assumem papel mais protagonista no processo de aprendizagem. Estratégias como projetos colaborativos, produção de conteúdos digitais e resolução de problemas mediados por tecnologia estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.

Contudo, para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que o professor exerça uma mediação pedagógica consciente, orientando os estudantes na seleção e interpretação das informações disponíveis no ambiente digital. Dessa forma, as competências digitais tornam-se fundamentais para garantir que a tecnologia seja utilizada como instrumento de construção do conhecimento, e não apenas como ferramenta de acesso à informação.

Desafios e perspectivas

Entre os desafios mais evidentes destacam-se a desconexão entre a formação inicial e a continuada, a fragilidade das políticas educacionais e as desigualdades no acesso às tecnologias e a infraestrutura tecnológica. Ferreira et al. (2017) destacam que o desenvolvimento de competências digitais deve articular habilidades técnicas, reflexão pedagógica e consciência crítica, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma transformadora, e não apenas instrumental.

Tardif (2002) e Perrenoud (2000) reforçam que o desenvolvimento docente é contínuo e cumulativo, e que práticas pedagógicas inovadoras

emergem da interação entre experiência, reflexão e contexto social. Nesse sentido, o avanço das competências digitais está diretamente relacionado à capacidade do professor de mediar experiências de aprendizagem significativas, promovendo engajamento, autonomia e inclusão, conforme os princípios da educação emancipatória defendidos por Paulo Freire (1996).

Entre as perspectivas para o fortalecimento das competências digitais docentes destaca-se a necessidade de políticas educacionais que integrem infraestrutura tecnológica, formação docente e apoio institucional às escolas. A simples disponibilização de equipamentos não garante mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sendo fundamental investir em programas formativos que promovam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Outra perspectiva importante refere-se à construção de uma cultura educacional que valorize a inovação pedagógica e o uso consciente das tecnologias digitais. Nesse processo, gestores escolares, professores e instituições formadoras desempenham papel essencial na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, capazes de estimular a experimentação de novas metodologias e compartilhamento de experiências pedagógicas.

Dessa forma, o avanço das competências digitais docentes deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de transformação da educação, no qual a tecnologia é integrada de maneira crítica e significativa às práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, combinando métodos bibliográfico e documental, fundamentada em uma perspectiva crítica e interpretativa. Foram analisadas obras clássicas sobre educação e

competências docentes, incluindo Tardif (2002), Perrenoud (2000), Freire (1996) e Kenski (2012), bem como artigos contemporâneos sobre formação de competências digitais e seu impacto na prática pedagógica (FERREIRA et al., 2017; KENSKI, 2012).

Além disso, foram examinados documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com o objetivo de compreender como as competências digitais são conceituadas, estruturadas e orientadas nas diretrizes nacionais para a Educação Básica. A análise interpretativa possibilitou articular o referencial teórico à realidade escolar, identificando lacunas entre formação docente, práticas pedagógicas e apropriação crítica das tecnologias digitais. Essa abordagem permitiu refletir sobre a complexidade da integração tecnológica na educação, considerando dimensões pedagógicas, sociais e éticas.

4 RESULTADOS

A análise da literatura e dos documentos oficiais evidenciou os seguintes pontos:

- **Infraestrutura e recursos:** A disponibilidade de dispositivos e conectividade é necessária, mas não suficiente para práticas pedagógicas significativas. Professores precisam desenvolver competências digitais para transformar recursos tecnológicos em estratégias pedagógicas relevantes (KENSKI, 2012). Observou-se também que, em contextos escolares nos quais há infraestrutura tecnológica adequada, mas ausência de formação docente específica, os recursos disponíveis tendem a ser subutilizados. Nessas situações, equipamentos digitais acabam sendo utilizados apenas para atividades administrativas ou para reprodução de conteúdos, sem explorar seu potencial para promover interação, colaboração e construção ativa do conhecimento.
- **Formação inicial e continuada:** A formação inicial fornece fundamentos teóricos, enquanto a formação continuada consolida competências

críticas e reflexivas. Programas de capacitação bem estruturados favorecem práticas inovadoras, ao passo que cursos superficiais reforçam o uso instrumental da tecnologia (FERREIRA et al., 2017). Observa-se que a formação inicial desempenha papel fundamental na construção das bases conceituais que orientam a prática docente, permitindo que futuros professores compreendam a relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem. No entanto, considerando a rápida evolução das tecnologias digitais, os conhecimentos adquiridos durante a graduação tendem a se tornar insuficientes ao longo do tempo, o que torna a formação continuada indispensável para atualização profissional. Nesse sentido, programas de formação continuada que promovem espaços de reflexão coletiva, troca de experiências entre docentes e experimentação de metodologias inovadoras contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências digitais mais consistentes. Além disso, iniciativas formativas que articulam teoria e prática permitem que os professores reflitam criticamente sobre o uso pedagógico das tecnologias, analisando suas potencialidades e limitações no contexto escolar. Conforme apontam Ferreira et al. (2017), processos formativos contínuos favorecem a construção de uma cultura pedagógica voltada para a inovação e para o uso consciente das tecnologias, fortalecendo a autonomia docente e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

- **Influência nas práticas pedagógicas:** Docentes com competências digitais desenvolvidas planejam atividades colaborativas, promovem aprendizagem personalizada e utilizam recursos multimodais. Professores sem essas competências tendem a reproduzir metodologias tradicionais, limitando a tecnologia a apoio logístico (TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000). A presença dessas competências permite ao professor explorar diferentes estratégias pedagógicas que ampliam as formas de interação e construção do conhecimento em sala de aula. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, recursos audiovisuais e ferramentas digitais que possibilitam a produção de conteúdos pelos próprios estudantes.

Tais práticas favorecem maior participação discente, estimulando o protagonismo dos alunos e promovendo aprendizagens mais dinâmicas e significativas. Por outro lado, quando as competências digitais docentes são limitadas, a tecnologia tende a ser utilizada apenas como instrumento de apoio à exposição de conteúdos, substituindo recursos tradicionais, como o quadro ou o livro didático, sem promover mudanças efetivas na dinâmica pedagógica. Nesses casos, o potencial transformador das tecnologias digitais acaba sendo reduzido, mantendo-se modelos de ensino centrados na transmissão de informações. Assim, a influência das competências digitais nas práticas pedagógicas torna-se evidente, uma vez que o modo como o professor compreende e utiliza a tecnologia impacta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

- **Desafios críticos:** Lacunas entre teoria e prática evidenciam a necessidade de articular habilidades técnicas e reflexão ética, pedagógica e social. A ausência dessa dimensão contribui para a perpetuação de desigualdades educacionais (CASTELLS, 2013; HAN, 2018). Entre os principais desafios identificados na literatura está a dificuldade de integrar, de forma equilibrada, os aspectos técnicos e pedagógicos relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação. Em muitos contextos escolares, observa-se que políticas educacionais priorizam a aquisição de equipamentos e infraestrutura tecnológica, sem garantir processos formativos adequados para que os docentes possam utilizar esses recursos de maneira crítica e pedagógica. Essa situação gera um descompasso entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e a capacidade de integrá-las efetivamente às práticas educativas. Outro desafio relevante refere-se às desigualdades sociais e educacionais que influenciam o acesso e o uso das tecnologias digitais. Castells (2013) destaca que a sociedade em rede amplia as possibilidades de circulação de informação, mas também pode aprofundar desigualdades quando determinados grupos não possuem acesso às condições necessárias para participar plenamente desse ambiente digital. No contexto educacional,

tais desigualdades podem se manifestar tanto na falta de infraestrutura tecnológica quanto na ausência de formação docente adequada. Han (2018) acrescenta que o uso acrítico da tecnologia pode contribuir para a superficialização dos processos educativos, privilegiando a rapidez e a eficiência em detrimento da reflexão e da construção crítica do conhecimento. Dessa forma, enfrentar esses desafios implica reconhecer que a integração das tecnologias digitais na educação exige não apenas investimentos materiais, mas também mudanças na cultura pedagógica, valorizando a formação docente e o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a autonomia, a inclusão e a emancipação dos estudantes.

5 Discussão

Os resultados corroboram que o desenvolvimento de competências digitais docentes é central para práticas pedagógicas significativas. A literatura evidencia que o uso acrítico da tecnologia tende a reproduzir desigualdades e práticas tradicionais, consolidando um modelo de ensino centrado na técnica e na eficiência. Esse cenário revela que a integração das tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada de processos formativos que incentivem a reflexão pedagógica e a inovação metodológica. Quando o professor desenvolve competências digitais associadas a uma postura crítica, torna-se capaz de utilizar a tecnologia como ferramenta de problematização da realidade, favorecendo a construção de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes. Por outro lado, professores com formação crítica conseguem articular planejamento, avaliação e mediação tecnológica, promovendo aprendizagem colaborativa, personalizada e emancipatória (FREIRE, 1996; KENSKI, 2012).

A análise da BNCC demonstra que políticas educacionais reconhecem a necessidade de competências digitais integradas à prática pedagógica, mas a efetividade depende de formação contínua, condições estruturais e suporte

institucional (BRASIL, 2017). Assim, a tecnologia deve ser mediada pelo professor como agente transformador, e não como recurso neutro, corroborando a perspectiva de Tardif (2002) e Perrenoud (2000), que definem a competência docente como produto de experiência, reflexão e conhecimento contextualizado.

Esses achados destacam que, para além da aquisição de habilidades técnicas, é essencial desenvolver capacidade de mediação pedagógica, pensamento crítico e sensibilidade para questões de inclusão e equidade. O avanço das competências digitais deve ser compreendido como um processo contínuo, articulando teoria, prática e reflexão crítica, em consonância com os princípios da educação emancipatória defendidos por Paulo Freire (1996).

6 Considerações finais

Este estudo evidencia que o desenvolvimento de competências digitais docentes é essencial para transformar práticas pedagógicas em experiências significativas e inovadoras na Educação Básica. Além disso, torna-se fundamental reconhecer que o avanço das tecnologias digitais continuará impactando profundamente os processos educacionais nas próximas décadas. Nesse contexto, investir na formação de professores capazes de compreender criticamente essas transformações é condição indispensável para que a escola permaneça relevante na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. A formação inicial fornece os alicerces teóricos, mas é na formação continuada que o professor consolida habilidades que permitem mediar o conhecimento de forma reflexiva, ética e contextualizada. Dessa forma, a construção de uma cultura pedagógica voltada para a integração crítica das tecnologias digitais deve ser entendida como um processo coletivo, envolvendo professores, gestores, instituições formadoras e políticas públicas educacionais. Somente por meio dessa articulação será possível promover uma educação que utilize as tecnologias de forma consciente, democrática e orientada para a emancipação humana.

Professores com competências digitais bem desenvolvidas conseguem transformar a tecnologia em aliada da aprendizagem, promovendo colaboração, autonomia e pensamento crítico nos estudantes. Nessas situações, o uso da tecnologia deixa de ser apenas instrumental e se torna uma ferramenta que potencializa a construção ativa do saber, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada aluno.

No entanto, o avanço das competências digitais depende não apenas do esforço individual dos docentes, mas de políticas públicas que ofereçam formação continuada de qualidade, infraestrutura adequada e apoio institucional. Somente assim será possível garantir que a tecnologia contribua para uma educação inclusiva, democrática e humanizadora, capaz de fortalecer a cidadania e preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Em última análise, o professor não é apenas usuário de tecnologia; é mediador, orientador e transformador da experiência educativa. Valorizar a dimensão humana da educação, mesmo em um contexto cada vez mais digital, é reconhecer que a tecnologia é poderosa quando guiada pelo olhar atento e crítico de quem ensina.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, Priscila Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1234–1249, 2017.

BORÓN, Atílio A. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

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

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FERREIRA, Gisele Martins dos Santos et al. *Educação e tecnologias: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

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

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOBBSAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea. In: HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 41–62.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2012.

MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vital Ataíde da. *Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

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

UNESCO. *Tecnologias digitais e educação: desafios e oportunidades*. Paris: UNESCO, 2021.

- Educação Inclusiva: uma revisão da literatura sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com transtorno do espectro autista nível 1 (Selma da Silva Lima)

Educação Inclusiva: uma revisão da literatura sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com transtorno do espectro autista nível 1

Selma da Silva Lima¹⁴

Orientadora: Sandra Karina Mendes do Vale¹⁵

DOI: [10.5281/zenodo.19119136](https://doi.org/10.5281/zenodo.19119136)

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre o uso de jogos lúdicos como estratégia pedagógica inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1. O objetivo geral é investigar a produção científica recente sobre essa temática, buscando compreender as contribuições dos jogos para o processo de escolarização e identificar lacunas teóricas e metodológicas. Foram analisados 15 estudos publicados entre 2020 e 2025, selecionados nas bases BDTD, ANPEd e SciELO. Os resultados revelam que os jogos lúdicos têm sido utilizados como ferramentas relevantes para promover o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental dos alunos com TEA, favorecendo a comunicação, a interação entre pares e a adaptação curricular. A maioria dos estudos adota abordagens qualitativas e referenciais teóricos alinhados ao sociointeracionismo de Vygotsky, destacando o papel do mediador na aprendizagem. Os subtemas mais recorrentes envolvem aspectos pedagógicos, cognitivos, sociais e comportamentais. Observou-se uma concentração geográfica das pesquisas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com predominância de instituições privadas, evidenciando a limitação de estudos voltados ao ensino médio e à rede pública. Também se identificou a ausência de investigações longitudinais e maior diversidade metodológica. Assim os jogos lúdicos representam uma estratégia promissora para a educação inclusiva de alunos com TEA nível 1, embora ainda haja necessidade de ampliar o escopo das pesquisas e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas. Este estudo contribui para o aprimoramento das ações educativas e para o direcionamento de futuras investigações no campo da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Jogos Lúdicos. Estratégias Pedagógicas. Revisão Integrativa.

ABSTRACT

¹⁴ Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/FICS

¹⁵ Professora Doutora em Educação na Universidade Federal do Pará - UFPA

This article presents an integrative literature review on the use of playful games as an inclusive pedagogical strategy for students diagnosed with Level 1 Autism Spectrum Disorder (ASD). Its primary aim is to examine recent scientific research on this topic, seeking to understand the contributions of playful games to the schooling process and to identify theoretical and methodological gaps. The review analyzed 15 studies published between 2020 and 2025, selected from the BDTD, ANPEd, and SciELO databases. Findings indicate that playful games have been employed as relevant tools to support the cognitive, social, and behavioral development of students with ASD, enhancing communication, peer interaction, and curricular adaptation. Most of the studies adopt qualitative approaches and are grounded in Vygotsky's socio-interactionist theory, emphasizing the role of the educator as a mediator in the learning process. The most frequent subthemes include pedagogical, cognitive, social, and behavioral aspects. Research is geographically concentrated in Brazil's Southeast and South regions, with a predominance of private institutions, revealing a limitation in studies focused on high school education and the public school system. The review also highlights a lack of longitudinal research and methodological diversity. Overall, playful games emerge as a promising strategy for inclusive education of students with Level 1 ASD, although further research is needed to expand the scope of studies and strengthen context-based pedagogical practices. This work contributes to the advancement of educational strategies and offers direction for future investigations in the field of school inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Playful Games. Pedagogical Strategies. Integrative Review.

1- Introdução

A educação inclusiva configura-se como um princípio orientador das práticas pedagógicas contemporâneas, reafirmando o compromisso das instituições escolares com a equidade e o respeito à diversidade. Entre os estudantes que demandam atenção educacional especializada, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, cujas particularidades cognitivas, comunicativas e comportamentais exigem estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, os jogos lúdicos despontam como recursos didáticos capazes de integrar aprendizagem, interação e autonomia, especialmente em contextos que valorizam o protagonismo do aluno. Ao reunirem aspectos de prazer, desafio e criatividade, essas práticas pedagógicas favorecem a construção de conhecimentos significativos, promovendo o envolvimento dos estudantes em situações educativas que respeitam suas singularidades. Segundo Kishimoto (2003, p. 15), “todo jogo,

por si só, é educativo, seja ele direcionado ou livre, pois de uma forma ou de outra, a criança sempre adquire conhecimento por meio deste”. Essa concepção reforça o valor formativo do brincar como instrumento para o desenvolvimento global dos educandos.

Neste trabalho, propõe-se uma revisão integrativa da produção científica recente sobre o uso de jogos lúdicos no processo de escolarização de alunos com TEA nível 1. A análise contempla quinze estudos publicados entre os anos de 2020 e 2025, oriundos das bases BDTD, ANPEd e SciELO, selecionados com base em critérios de relevância acadêmica, acessibilidade e alinhamento aos princípios da inclusão.

Adicionalmente, busca-se identificar lacunas na literatura, sobretudo no que diz respeito à aplicabilidade de jogos digitais, sensoriais e estratégias de gamificação em contextos educacionais inclusivos. Este estudo alinha-se ao compromisso ético de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, responsivas e humanizadas, em consonância com o que afirmam Oliveira e Albrecht (2021, p. 2), ao destacarem que “a educação inclusiva tem se consolidado como um princípio essencial nas diretrizes educacionais contemporâneas, com o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas particularidades”.

Nesse sentido, a presente revisão também visa subsidiar propostas educativas que promovam acessibilidade, equidade e participação ativa no cotidiano escolar, considerando os desafios enfrentados pelas instituições no acolhimento de estudantes com TEA nível 1. Como enfatizam Silva et al. (2019, p. 485), esses alunos, apesar de maior autonomia, enfrentam dificuldades que impactam diretamente sua trajetória acadêmica, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação, interação social e flexibilidade cognitiva.

A educação inclusiva tem se consolidado como um campo fundamental na construção de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Dentre os grupos que demandam atenção especializada, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1, destacam-se por apresentarem maior autonomia funcional, mas também desafios específicos relacionados à comunicação,

flexibilidade cognitiva e interação social. Nesse contexto, os jogos lúdicos surgem como estratégias didáticas promissoras, capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma adaptada e significativa.

Os objetivos específicos desta revisão da literatura são: identificar os primeiros estudos que abordaram o uso de jogos lúdicos na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, mapeando sua evolução conceitual e temporal; reconhecer os subtemas mais recorrentes associados à temática, como aspectos cognitivos, sociais, comportamentais e pedagógicos; explicitar os locais e contextos institucionais onde esse tema tem sido mais investigado, evidenciando possíveis concentrações geográficas ou acadêmicas; apontar as principais teorias e metodologias adotadas nos estudos analisados, destacando as abordagens interdisciplinares que permeiam o campo, e por fim, identificar as lacunas presentes na produção científica, tanto em termos de escopo temático quanto de escolhas metodológicas, visando contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e para o direcionamento de futuras pesquisas.

A análise dos quinze estudos selecionados evidenciou a diversidade de abordagens adotadas na educação inclusiva voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1, com ênfase no uso de jogos pedagógicos, sejam eles analógicos, digitais ou gamificados. As produções contemplam diferentes contextos educacionais brasileiros entre os anos de 2020 e 2025, revelando avanços conceituais e práticos na promoção da aprendizagem significativa desses alunos por meio de estratégias lúdicas e tecnológicas.

Com o intuito de sistematizar os dados, os estudos foram organizados em três quadros analíticos, conforme suas plataformas de publicação: BDTD, ANPEd e SciELO. Essa categorização contribui para uma leitura comparativa e interpretativa, permitindo identificar padrões metodológicos, referenciais teóricos e contribuições específicas de cada grupo de pesquisa. Além disso, favorece a compreensão das nuances entre as propostas educacionais e suas respectivas implicações para a inclusão de alunos com TEA nível 1.

A partir dessa organização, foi possível observar que os jogos educativos e lúdicos têm sido utilizados como estratégias que potencializam a aprendizagem, a comunicação e a autonomia, especialmente em ambientes que valorizam o protagonismo dos estudantes e a personalização das práticas pedagógicas. As estratégias gamificadas, por sua vez, apresentaram resultados promissores na motivação e envolvimento dos alunos, destacando-se como recursos inovadores e inclusivos.

2 Análise dos estudos da plataforma BDTD

Os cinco trabalhos provenientes da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) revelam avanços significativos na utilização de jogos lúdicos físicos, digitais e sensoriais como estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1. Os estudos evidenciam o impacto dessas práticas no desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, destacando abordagens metodológicas inovadoras em diferentes contextos do ensino básico.

Quadro 1 – Estudos selecionados da BDTD sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com TEA

o	Autores e ano	Título	Tipo de jogo	Principais contribuições
	Cunha (2021)	Jogos digitais e vocabulário: ensino de linguagem a crianças com TEA	Jogo de computador	Ampliou o vocabulário e a comunicação de estudantes por meio de jogo digital interativo.
	Martins e Silva (2020)	Jogos educativos como apoio à alfabetização de estudantes com TEA	Jogos educativos	Desenvolveu jogos voltados à leitura e escrita no ensino fundamental.

	Ribeiro e Melo (2021)	Jogos educativos digitais no ensino de ciências em turmas inclusivas	Jogos digitais educativos	Criou jogos interativos que ajudou na aprendizagem de ciências.
	Peixoto e Venturini (2021)	Jogos pedagógicos na aprendizagem de ciências e matemática na inclusão escolar	Jogos pedagógicos físicos	Aplicou jogos físicos para mediar conteúdos curriculares em contextos inclusivos.
	Andrade e Costa (2022)	Estratégias lúdicas para promover a atenção de alunos com TEA	Jogos lúdicos sensoriais	Avaliou jogos sensoriais como recurso para estimular a concentração e atenção.

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

A análise qualitativa dos estudos indica que os jogos digitais, em especial, têm desempenhado papel relevante na expansão do repertório linguístico e na promoção da autonomia comunicativa dos alunos com TEA. Cunha (2021) enfatiza que tais recursos digitais favorecem o desenvolvimento de habilidades emocionais e de interação social, corroborando o potencial inclusivo dos jogos computadorizados.

Em perspectiva complementar, Martins e Silva (2020) destacam que, embora haja reconhecimento docente sobre o valor dos jogos na alfabetização, seu uso ainda é incipiente nas rotinas escolares, o que sinaliza a necessidade de maior inserção desses recursos nos planejamentos pedagógicos. De forma semelhante, os estudos de Ribeiro e Melo (2021) e Peixoto e Venturini (2021) apontam para os benefícios dos jogos educativos na mediação de conteúdos de Ciências e Matemática, promovendo maior acessibilidade aos saberes escolares.

Por fim, Andrade e Costa (2022) demonstram que os jogos sensoriais, ao estimular os sentidos e a concentração, constituem estratégias eficazes para potencializar a atenção dos estudantes com TEA durante as atividades regulares. As contribuições dos trabalhos da BDTD evidenciam a importância de práticas inclusivas pautadas na ludicidade, reconhecendo os jogos como instrumentos que ampliam as possibilidades de participação, expressão e aprendizagem dos alunos com autismo.

Nesse sentido, os estudos analisados reforçam a necessidade de incorporar propostas lúdicas no cotidiano escolar, com metodologias adaptadas às singularidades dos estudantes, promovendo ambientes mais inclusivos, equitativos e responsivos à diversidade educacional.

3 Análise dos estudos da ANPED

Os estudos selecionados na base da ANPEd evidenciam o valor dos jogos lúdicos, especialmente na forma de gamificação, jogos digitais, sociais e didáticos como ferramentas pedagógicas promissoras para a inclusão e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1. As contribuições apresentadas abordam múltiplas dimensões do aprendizado, como cognição, interação social, autonomia e comportamento, promovendo experiências educativas adaptadas à neurodiversidade.

A síntese dos trabalhos está organizada no Quadro 2, conforme apresentado a seguir:

Quadro 2 – ANPEd: Estudos selecionados sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com TEA

o	Autores e ano	Título	Tipo de jogo	Principais contribuições
	Pereira e Barwaldt (2022)	Gamificação como estratégia pedagógica para alunos com	Gamificação	Mostrou como jogos gamificados potencializam

		autismo		habilidades cognitivas em turmas inclusivas.
	Silva e Biazoli (2024)	Gamificação inclusiva: crianças atípicas e o desenvolvimento de habilidades sociais	Gamificação	Investigou como os jogos favorecem a comunicação entre crianças neurodivergentes.
	Castro e Rodrigues (2023)	Tecnologias digitais e aprendizagem de estudantes com autismo	Jogos digitais educativos	Destacou o papel dos jogos digitais na aprendizagem e inclusão de estudantes com TEA.
	Lima e Dantas (2021)	Interações sociais mediadas por jogos em salas inclusivas	Jogos lúdicos sociais	Avaliou o uso de jogos como ponte entre estudantes com e sem deficiência.
	Oliveira e Delgado (2022)	Jogos educativos problematizadores no ensino de ciências	Jogos educativos	Apontou como jogos educativos contribuíram com o processo de inclusão de alunos com TEA

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

As pesquisas revelam que a gamificação desempenha papel central na construção de metodologias ativas que favorecem o envolvimento dos estudantes e o estímulo à cognição. Conforme Pereira e Barwaldt (2022), a utilização de elementos de jogos em contextos educacionais gamificados tem potencial para ampliar o interesse e o desenvolvimento de competências

intelectuais, alinhando-se à concepção vygotskiana de mediação simbólica no processo de ensino.

De maneira complementar, Silva, Coelho (2022) destacam que a gamificação contribui para o fortalecimento da autonomia, sendo considerada uma ferramenta relevante no desenvolvimento da capacidade de autorregulação dos estudantes autistas. Os resultados de Silva e Biazoli (2024) reiteram que os jogos colaborativos promovem a construção de habilidades sociais, com destaque para a comunicação interpessoal e o trabalho em grupo entre crianças neurodivergentes.

No estudo de Castro e Rodrigues (2023), observa-se que os jogos digitais educativos proporcionam maior personalização das atividades, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais como resiliência, pensamento crítico e resolução de problemas. Lima e Dantas (2021) destacam que os jogos sociais contribuem para a construção de vínculos entre os alunos, atuando como catalisadores da integração e da empatia no ambiente escolar.

Os autores Oliveira e Delgado (2022) destacam que jogos educativos problematizadores contribuem significativamente para o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1. Os autores defendem tais práticas como estratégias pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências, evidenciando que o caráter colaborativo dos jogos favorece o manejo comportamental, amplia a permanência dos alunos em sala de aula e estimula a participação ativa nas atividades. Dessa forma, os estudos da ANPED reafirmam que práticas lúdicas diversificadas, quando incorporadas de forma intencional e adaptada, podem transformar a realidade escolar de alunos com TEA, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, sensível às suas especificidades e rica em possibilidades formativas.

4 Análise dos estudos da plataforma SCIELO

A amostra de estudos provenientes da base SciELO revela abordagens metodológicas diversificadas voltadas ao uso de jogos lúdicos na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1. As pesquisas exploram jogos digitais, multimodais e sérios, destacando contribuições significativas para o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e de autonomia funcional dos alunos. A seguir, apresenta-se a síntese dos estudos analisados:

Quadro 3 – SciELO: Estudos selecionados sobre o uso de jogos lúdicos para alunos com TEA

o	Autores e ano	Título	Tipo de jogo	Principais contribuições
	Leite e Borges (2025)	O uso de jogos lúdicos no ensino de crianças com autismo	Jogos lúdicos diversos	Demonstrou benefícios na atenção e nas relações interpessoais dos alunos com TEA.
	Hummel e Ferreira (2023)	Jogos digitais como recurso assistivo na alfabetização	Jogos digitais assistivos	Evidenciou melhorias na alfabetização e com jogos interativos.
	Pires e Moreira (2023)	Jogos sérios digitais na educação inclusiva	Jogos sérios digitais	Realizou estratégias pedagógicas significativas com uso de jogos digitais.
	Oliveira e Tavares (2021)	Jogos digitais e aprendizagem inclusiva no ensino de história	Jogos digitais educativos	Criou jogos históricos interativos e mediu seu impacto no engajamento escolar.
	Mendes e Rocha (2022)	Jogos como mediação para a linguagem e	Jogos educativos	Apresentou avanços na linguagem e

		autonomia de estudantes com autismo	multimodais	organização pessoal dos alunos com TEA.
--	--	-------------------------------------	-------------	---

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Os dados analisados indicam que os jogos utilizados nas pesquisas da SciELO oferecem múltiplas possibilidades de personalização, adaptação e estímulo ao desenvolvimento de competências diversas. Leite e Borges (2025), por exemplo, demonstram que os jogos lúdicos podem ser efetivos na promoção da atenção e da interação social, aproximando-se das contribuições teóricas de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem mediada por instrumentos culturais.

Os autores Hummel e Ferreira (2023) evidenciam que jogos digitais assistivos impactam positivamente o processo de alfabetização, sobretudo em crianças autistas, alinhando-se à concepção de Prensky (2001), que reconhecem o papel transformador das tecnologias no ensino centrado no aluno. Pires e Moreira (2023), ao utilizar jogos sérios digitais com fundamentação na análise comportamental proposta por Skinner (1953), reforçam a aplicabilidade desses jogos no ensino de habilidades específicas e na modificação de comportamentos disfuncionais.

Em outra perspectiva, Oliveira e Tavares (2021) destacam que o uso de jogos digitais no ensino de História elevou a participação e o interesse dos alunos com TEA nas atividades escolares, reforçando os princípios defendidos por Kishimoto (2003), sobre ludicidade como ferramenta pedagógica. Complementando essa abordagem, Mendes e Rocha (2022) indicam que os jogos multimodais podem ampliar as possibilidades de expressão e independência dos estudantes autistas, em consonância com os referenciais de Mantoan (2015), que defende práticas inclusivas centradas na valorização das potencialidades dos sujeitos. Esses estudos sustentam a ideia de que o uso de jogos pode ser uma extensão moderna das práticas lúdicas, especialmente no ensino de alunos com TEA.

Assim, os estudos da SciELO demonstram que os jogos lúdicos, quando empregados com intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica,

podem constituir-se como instrumentos significativos para o fortalecimento da aprendizagem, da inclusão e do desenvolvimento integral de alunos com TEA nível 1.

Este estudo fundamenta-se em uma revisão integrativa da literatura, considerada como uma abordagem metodológica relevante para reunir, sistematizar e analisar produções acadêmicas sobre determinado objeto de investigação. Conforme Mendes et al. (2008, p. 15), trata-se de uma estratégia pertinente para "traçar o panorama atual de uma área do saber, apontar lacunas existentes e sinalizar direcionamentos de pesquisa." No contexto da presente pesquisa, essa metodologia foi adotada com o propósito de compreender as práticas pedagógicas inclusivas que envolvem o uso de jogos lúdicos no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1.

A escolha por essa abordagem decorre da diversidade de concepções que permeiam o campo da educação especial, bem como da necessidade de investigar como os princípios da mediação docente, da interação social e do respeito à singularidade dos educandos vêm sendo incorporados às práticas lúdicas descritas na literatura recente. Nessa perspectiva, busca-se verificar o grau de influência dos referenciais teóricos de Vygotsky (1934) e Piaget (1950) sobre as propostas didáticas destinadas a esse público, considerando que alunos com TEA nível 1 apresentam maior autonomia funcional e maior capacidade de comunicação, sem prescindir de adaptações pedagógicas específicas.

A coleta dos estudos foi realizada em três importantes bases científicas da área da educação:

BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações): mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), reúne trabalhos *stricto sensu* produzidos nas principais universidades do país;

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): principal espaço de difusão científica da área educacional no Brasil, com ênfase em eventos e publicações de programas de pós-graduação;

SciELO (Scientific Electronic Library Online): biblioteca eletrônica que agrega periódicos científicos revisados por pares da América Latina, Caribe e outras regiões.

Para a seleção dos estudos foram adotados os seguintes critérios:

Publicações entre os anos de 2020 a 2025;

Investigações que abordem diretamente o uso de jogos educativos (analógicos ou digitais), práticas gamificadas ou recursos lúdicos aplicados a alunos com diagnóstico de TEA nível 1;

Disponibilidade integral dos textos nos respectivos repositórios;

Clareza metodológica e articulação teórica com autores como Vygotsky e Piaget.

Foram excluídos da análise os estudos com abordagem técnica dissociada do campo educacional, textos duplicados entre bases e produções que, embora mencionem jogos lúdicos, não apresentam aprofundamento teórico ou metodológico sobre sua aplicação em contextos inclusivos.

A fase analítica contemplou uma leitura exploratória inicial, seguida por leitura aprofundada e organização dos seguintes aspectos: tipo de jogo utilizado (educativo, digital, sensorial, gamificado), referencial teórico, público-alvo atendido e evidências empíricas dos resultados obtidos. Segundo Silva et al. (2020, p. 42), “os jogos educativos favorecem a construção de habilidades comunicativas e sociais em crianças com transtorno do espectro autista, promovendo maior interação e desenvolvimento da linguagem “. Azevedo et al. (2023, p. 56) também destacam que “o uso de recursos digitais com intencionalidade pedagógica pode ampliar a autonomia e a atenção dos estudantes, por analogia à gestão da inteligência emocional em contextos colaborativos.”

Complementarmente, Vulpini (2025, p. 49) defende que “a criatividade desempenha um papel fundamental na concepção de soluções inovadoras para os desafios contemporâneos,” o que posiciona a gamificação como estratégia promissora de ensino adaptado às especificidades cognitivas e comportamentais dos alunos com TEA nível 1.

O artigo propõe uma revisão da literatura sobre o uso de jogos lúdicos como estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com TEA nível 1, destacando seus efeitos na aprendizagem e participação escolar. A seção 2 apresenta os resultados gerais da revisão, evidenciando os tipos de jogos e suas contribuições. A seção 2.1 realiza um mapeamento da produção científica, identificando os locais, subtemas e evolução temporal dos estudos. Já a seção 2.2 analisa os fundamentos teóricos e metodológicos adotados, além das lacunas presentes na literatura, como a limitada presença de estudos no ensino médio e na educação pública.

5 Jogos lúdicos como estratégias inclusivas no TEA

A presente revisão bibliográfica possibilitou identificar elementos essenciais acerca da utilização de jogos lúdicos como recursos pedagógicos voltados a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1. Nesse sentido, as investigações examinadas evidenciam que a implementação de jogos digitais, analógicos, corporais ou sensoriais encontra-se diretamente relacionada ao aprimoramento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Conforme evidenciado nos estudos, tais práticas contribuem para a consolidação de processos de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, favorecendo tanto a permanência quanto a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Dessa forma, observa-se que os jogos lúdicos constituem estratégias pedagógicas relevantes, capazes de promover maior participação, estimular interações sociais e ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Os dados foram levantados a partir de pesquisas nas bases BDTD, ANPEd e SciELO, entre 2020 e 2025, a partir de palavras-chave como “jogos lúdicos”, “autismo nível 1”, “educação inclusiva” e “estratégias pedagógicas”. Ao todo, foram selecionados 15 textos acadêmicos com critérios de relevância e aderência ao tema. A seguir, são apresentados os resultados da análise.

Quadro 4 - Resultados e levantamentos – parte 1

Primeiros estudos	Locais da pesquisa	Subtemas associados
A partir de 2017	Sudeste e Sul do Brasil	Jogos sensoriais e expressão emocional
Crescimento a partir de 2020	Portugal e Espanha	Autonomia, socialização e gamificação
Expansão em 2022	Instituições Federais do Norte	Inclusão digital e interação lúdica

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Quadro 5 - Resultados e levantamentos – parte 2

Teorias/autores	Metodologias utilizadas	Principais resultados e lacunas encontradas
Vygotsky, Piaget, Bruner	Estudo de caso, abordagem qualitativa	Melhora na socialização e iniciativa dos alunos
Psicologia da aprendizagem (Goleman, Gardner)	Pesquisa documental e etnográfica	Jogos ampliam autonomia, mas faltam estudos sobre ensino médio
Neurociência educacional (Arns, Franco)	Relatos de experiência e análise de campo	Falta de padronização dos instrumentos de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Estes resultados mostram que há forte concentração de estudos em regiões com maior acesso tecnológico e que os jogos lúdicos são reconhecidos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem para alunos com TEA nível 1. No entanto, também evidenciam lacunas importantes, como a escassez de pesquisas aplicadas à educação pública, à adolescência no ensino médio e à mensuração objetiva dos impactos das práticas lúdicas.

5.1 Mapeamento inicial da produção científica sobre jogos lúdicos na educação inclusiva

A análise dos estudos revisados revelou que as primeiras pesquisas sobre o uso de jogos lúdicos no contexto da educação inclusiva voltada a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1, começaram a ganhar relevância a partir do ano de 2020. Esse crescimento está diretamente associado à ampliação dos debates sobre práticas pedagógicas inclusivas e ao avanço das tecnologias educacionais.

As regiões com maior concentração de produção científica sobre o tema são os estados do Sudeste e Sul do Brasil, especialmente São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Também há registro de contribuições significativas vindas do Norte e Nordeste, além de estudos internacionais localizados em Portugal e Espanha que apresentam afinidade conceitual com as abordagens brasileiras. As instituições federais e os programas de pós-graduação em educação têm se destacado como espaços de produção teórica e empírica sobre o uso de jogos com alunos neurodivergentes.

Quanto aos subtemas recorrentes, observou-se uma predominância de propostas que envolvem:

- o desenvolvimento da linguagem e da comunicação funcional por meio de jogos simbólicos;

- a promoção da autonomia e da atenção por meio de atividades sensoriais e interativas;

- o fortalecimento da socialização em ambientes coletivos;

- o uso de jogos digitais adaptados em disciplinas como História, Ciências e Matemática;

- e a aplicação da gamificação como metodologia ativa para personalizar o ensino e estimular o protagonismo discente.

A seguir, apresenta-se o quadro com a síntese dos dados:

Quadro 6 – Resultados do levantamento

Primeiros estudos	Locais da pesquisa	Subtemas associados
2020–2021	São Paulo, Porto Alegre	Jogos simbólicos; alfabetização lúdica; socialização

2021–2022	Salvador, Recife	Sensoriais e cognitivos; inclusão digital
2022–2023	Belém, Manaus	Expressão emocional; jogos interativos
2023–2024	Lisboa, Coimbra	Gamificação inclusiva; autonomia escolar
2024–2025	Fortaleza, Brasília	Jogos digitais em disciplinas específicas

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Esses achados demonstram o avanço conceitual e metodológico nas práticas que valorizam o lúdico como elemento mediador da aprendizagem inclusiva. A diversificação dos formatos de jogos e sua aplicação em diferentes disciplinas refletem um movimento de abertura pedagógica às demandas dos alunos com TEA nível 1, respeitando suas singularidades e estimulando o desenvolvimento integral.

5.2 Fundamentos teóricos e caminhos metodológicos na educação lúdica inclusiva

A presente revisão da literatura permitiu identificar aspectos centrais sobre a aplicação de jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas voltadas ao público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1. Os estudos analisados demonstram que o uso de jogos digitais, analógicos, corporais ou sensoriais está associado ao desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e sociais dos estudantes, favorecendo a permanência e participação no ambiente escolar. Além disso, a literatura evidencia que tais práticas contribuem para o estímulo da atenção conjunta, da resolução de problemas e da criatividade, aspectos frequentemente desafiadores para esse público. Outro ponto relevante é que os jogos, ao promoverem interações estruturadas e previsíveis, reduzem a ansiedade e aumentam a motivação, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e prazeroso. Observa-se também que a utilização de recursos lúdicos potencializa a autonomia dos estudantes, fortalece vínculos afetivos entre pares e professores e amplia as

oportunidades de aprendizagem significativa, alinhando-se às diretrizes da educação inclusiva e ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Os dados foram levantados a partir de pesquisas nas bases BDTD, ANPEd e SciELO, entre 2020 e 2025, a partir de palavras-chave como “jogos lúdicos”, “autismo nível 1”, “educação inclusiva” e “estratégias pedagógicas”. Ao todo, foram selecionados 15 textos acadêmicos com critérios de relevância e aderência ao tema.

A seguir, são apresentados os resultados da análise em dois quadros:

Quadro 7 – Resultados do levantamento – parte 1

Primeiros estudos	Locais da pesquisa	Subtemas associados
A partir de 2017	Sudeste e Sul do Brasil	Jogos sensoriais e expressão emocional
Crescimento a partir de 2020	Portugal e Espanha	Autonomia, socialização e gamificação
Expansão em 2022	Instituições federais do Norte	Inclusão digital e interação lúdica

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Quadro 8 – Resultados do levantamento – parte 2

Teorias/autores	Metodologias utilizadas	Principais resultados e lacunas encontradas
Vygotsky, Piaget, Bruner	Estudo de caso, abordagem qualitativa	Melhora na socialização e iniciativa dos alunos
Psicologia da aprendizagem (Goleman, Gardner)	Pesquisa documental e etnográfica	Jogos ampliam autonomia, mas faltam estudos sobre ensino médio
Neurociência educacional (Arns, Franco)	Relatos de experiência e análise de campo	Falta de padronização dos instrumentos de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora Lima, Selma, 2025

Considerações finais

Esta revisão integrativa permitiu compreender o papel dos jogos lúdicos como estratégia pedagógica inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, revelando avanços significativos e desafios persistentes na educação brasileira. Os resultados demonstram que os jogos digitais, sensoriais e gamificados, quando fundamentados em abordagens teóricas consistentes como o sociointeracionismo e o Design Universal para Aprendizagem, contribuem efetivamente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais desses estudantes. Contudo, a análise crítica dos estudos revelou importantes limitações na implementação dessas práticas em escala nacional.

Um dos principais obstáculos identificados é a concentração das pesquisas nas regiões Sudeste e Sul do país, o que evidencia disparidades no acesso a recursos tecnológicos e especializados entre diferentes áreas geográficas. Soma-se a isso a ausência de uniformidade nos métodos de avaliação e o número ainda limitado de estudos realizados em escolas públicas, o que compromete a representatividade dos resultados. Além disso, observa-se uma lacuna importante relacionada à pouca presença de pesquisas voltadas ao ensino médio, etapa essencial para o desenvolvimento da autonomia em adolescentes com TEA.

Diante das evidências analisadas, a revisão aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que promovam: a democratização do acesso a recursos lúdicos pedagógicos em todas as regiões do país; a criação de diretrizes nacionais para desenvolvimento e avaliação de jogos adaptados; e investimentos substantivos na formação docente para o uso crítico dessas ferramentas. Recomenda-se especialmente a priorização de pesquisas que investiguem intervenções lúdicas em ambientes com limitações sociais e educacionais, contemplando diversas fases do desenvolvimento dos estudantes.

Embora os jogos lúdicos tenham demonstrado potencial transformador em contextos específicos, sua consolidação como ferramenta de inclusão educacional exigirá superar barreiras estruturais por meio de ações

coordenadas entre pesquisadores, educadores e gestores públicos. Esta revisão, ao sistematizar evidências e apontar caminhos, reforça a ludicidade como linguagem educacional poderosa desde que contextualizada nas reais necessidades e diversidades do sistema educacional brasileiro. Os desafios identificados não minimizam os avanços alcançados, mas destacam a importância de se construir pontes entre a produção acadêmica e as práticas pedagógicas cotidianas em diferentes realidades escolares.

Referências

AZEVEDO, M.; LIMA, S.; COSTA, R. Gamificação e ludicidade em práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educação & Realidade*, v. 48, n. 1, p. 56–72, 2023.

CUNHA, R. Jogos digitais e vocabulário: ensino de linguagem a crianças com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 132 f, 2021.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, p. 172, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, p. 64, 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C.; GALVÃO, C. M. Integrative review: research method for evidence-based practice. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 16, n. 4, p. 758–764, 2008.

OLIVEIRA, J.; ALBRECHT, A. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 84, p. 1–18, 2021.

PEIXOTO, D.; VENTURINI, F. Jogos pedagógicos na aprendizagem de ciências e matemática na inclusão escolar. ANPEd, p. 12, 2021.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, p. 340, 1950.

PRENSKY, M. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, p. 442, 2001.

SILVA, J.; BIAZOLI, J. Gamificação inclusiva: crianças atípicas e desenvolvimento de habilidades sociais. ANPEd, p. 10, 2024.

SILVA, P. et al. Jogos educativos e inclusão de crianças com autismo: uma revisão. Revista Psicologia e Educação, v. 22, n. 3, p. 40–52, 2020.

SKINNER, B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan, p. 462, 1953.

VULPINI, R. Neurodiversidade e inovação pedagógica na educação inclusiva. Cadernos de Educação Especial, v. 31, p. 45–60, 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p. 224, 1934.

- A inclusão escolar e as relações entre a legislação e a educação especializada (Cleidiane dos Santos Sousa; Sandra Karina Mendes do Vale)

A inclusão escolar e as relações entre a legislação e a educação especializada

Cleidiane dos Santos Sousa¹⁶

Sandra Karina Mendes do Vale¹⁷

DOI: [10.5281/zenodo.19261650](https://doi.org/10.5281/zenodo.19261650)

RESUMO

O artigo trata da Inclusão escolar e as relações entre a legislação educacional e a educação especializada. Tem como objetivo identificar por meio de revisão de literatura os primeiros estudos, locais mais pesquisado, subtemas associados, principais teorias, metodologias, resultados e lacunas no conhecimento científico. Para a análise foram selecionados 02 artigos da plataforma Scielo, 02 dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 01 tese da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Quanto à metodologia optou-se por um estudo de revisão de literatura, com ênfase em procedimentos de análise de conteúdo. Como resultados, os estudos contemplam diferentes locais de pesquisas com temas e subtemas que tem efeito de produção de conhecimentos sobre inclusão no contexto escolar, os desafios e possibilidades, pois os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos aplicados com diferentes estratégias de ensino colaboram com a formação dos alunos e permite o cumprimento da legislação educacional, principalmente para o atendimento especializado, porém ressaltamos que ainda temos lacunas em relação de investigação e estudos que permita ter uma visão completa dos processos formativos da educação escolar inclusiva.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Legislação educacional. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar possibilita para os educandos a oportunidade para a participação e a integração no desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas ao acesso ao aprendizado, de modo que sua consolidação esteja em consonância com o nível de seu universo sócio-histórico e cultural dos

¹⁶ Mestranda em Ciências da Educação. Pedagoga. E-mail: cleidianesanches@yahoo.com.br

¹⁷ Doutora em Educação. Pedagoga. E-mail: mendeskarina37@gmail.com.

educandos, pois a própria legislação educacional (lei 13.146/2015), contribui para a construção dos conhecimentos.

Segundo Mittler (2003, p. 19) “a inclusão escolar é a garantia do acesso e permanência do aluno no ambiente de sala de aula”, pois caracteriza-se pelo acolhimento e reconhecimento das diferenças como uma das estratégias dos indivíduos interagirem com experiências de modo a garantir sua aprendizagem, uma vez que a legislação educacional prever princípios e direitos à educação para todos.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é mapear a inclusão escolar e as relações entre a legislação e a educação Especializada, visando identificar as lacunas e ênfases temáticas, teóricas e metodológicas presentes no conhecimento científico. Especificamente: a) identificar os primeiros estudos sobre a inclusão escolar; b) explicitar os locais onde o tema é mais pesquisado; c) perceber os subtemas associados à inclusão escolar; d) apontar as principais teorias e autores acionados; e) evidenciar as principais metodologias utilizadas; f) analisar as ênfases, distanciamentos e lacunas em estudos referentes a inclusão e as relações entre legislação e a Educação Especializada.

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família segundo a Constituição Federal Brasileira de 1998, pois nela destaca que a sua finalidade é proporcionar condições e oportunidades para o desenvolvimento da pessoa humana, garante seu pleno crescimento para promover o preparo para a vida, o trabalho, cidadania e a integração no contexto da sociedade.

A Educação Inclusiva é um “direito garantido pela legislação brasileira e, é um modelo educacional que visa garantir a aprendizagem de todos os alunos independentemente de suas condições intelectuais ou físicas” (Brasil, 2015, inciso 1º). Trata-se da inclusão como uma das estratégias de participação, interação e integração no acesso ao aprendizado.

Mantoan (2003, p. 18) define a educação inclusiva como um modelo de “educação que integra todas as crianças sem fazer nenhuma distinção”, pois é uma das estratégias políticas que permite ao aluno com ou sem deficiência o

acesso à escola, à aprendizagem, promovendo a sua integração na cultura escolarizada.

A Lei 7.853 de 1989 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência destacando a inserção das escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino, concedendo-lhes o direito e a garantia ao acesso à educação como uma das formas de transformar as realidades de vida das pessoas com necessidades educativas específicas.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido um tema bastante discutido na esfera educacional e ainda é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, pois requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para aluno com deficiência de maneira a garantir o acesso e a permanência do aluno em turmas regulares de ensino, porém garante aperfeiçoamento especializado quando for necessário.

A pessoa com deficiência durante muito tempo foi considerada como alguém fora dos padrões normais pela visão histórico-cultural, que sempre ditou para a sociedade critérios para a normalidade. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos que, evidenciam lutas e reivindicações em vista de uma educação para todos.

Segundo Alves (2005, p. 15), a educação inclusiva pode ser entendida como uma “concepção de ensino contemporâneo que têm como objetivo garantir o direito de todos à educação”, nesta mesma direção a Constituição Federal de 1998, já prevê a universalização do ensino para todos e o dever do Estado e da família como os responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento dos educandos na participação e integração nos processos formativos do aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 2º destaca:

[...] a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade

do plano de desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, visa com isso, a própria integração do sujeito no contexto da sociedade.

Com os avanços dos Direitos Humanos registraram-se consideráveis progressos na conquista da igualdade e do exercício de direitos e o que se sente e observa atualmente são os instrumentos legais de políticas educacionais brasileiras, tendo como grande enfoque a busca da inclusão destas pessoas historicamente marcadas pela segregação, pelo preconceito e pela rejeição.

Quando debatemos sobre o processo inclusivo, segundo Bruner (2001, p. 38), devemos entender que esta, pressupõe “a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, históricas e culturais”, e que a escola seja, um dos espaços de acolhimento; de modo a garantir o acesso e a participação na aprendizagem de todos, sem exceção, ou seja, o direito à educação, segundo a Constituição Federal de 1988 é universal abrange os seguimentos de diferentes pessoas que compõe a sociedade.

Consideramos que para o ambiente escolar a inclusão é extremamente importante, segundo Alves (2005, p. 14), pois cria um “espaço inclusivo acolhedor e participativo a todos”, permite assim, o enriquecimento ainda mais das interrelações de vida dos sujeitos; reflete nas condições e realidades que estão inseridos, mudança de atitudes e comportamentos inadequados ao contexto do processo de inclusão escolar, que requer respeito às diferenças e ritmos de aprendizagens, de acordo com suas especificidades.

Neste artigo, em reação à metodologia, utilizamos revisão de literatura em bases de dados, como Scielo 02 artigos, 02 dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 01 tese da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), uma produção de textos que servem de base para a construção e análise da pesquisa.

Os dados coletados serão analisados a partir da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2006, p. 19), análise de conteúdo é definida “como um método empírico, pois é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico

em constante movimento”, que visa identificar as comunicações, seu sentido, representação social, revelando que está explícito ou implícito nas mensagens de comunicação.

Bardin (2006) propõe três fases para a análise de conteúdo, conforme a seguir: 1) Fase da pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Em cada fase é interessante perceber os movimentos e as articulações de análise articulado com o objeto pesquisado. Trata-se de um caminho que possibilita releitura, interpretação e a descrição, conduzindo assim, para a construção dos conhecimentos.

Para a organização do artigo destacamos a seguinte estrutura: Reflexões sobre inclusão escolar e os princípios da legislação educacional especializada; as dimensões dos primeiros estudos, locais mais pesquisados e os subtemas associados; principais teorias, metodologias, resultados e lacunas, debate sobre o que os teóricos trazem como produção de conhecimento, porém ressaltando as lacunas, ou seja, os espaços da pesquisa que precisam ser preenchidos a posteriori de outros estudos.

2. INCLUSÃO ESCOLAR E OS PRINCÍPIOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

O estudo se desenvolveu a partir do levantamento de revisão de literatura em revista de publicação eletrônica como SCIELO e plataformas acadêmicas como ANPED e BDTD que apresentaram um conjunto de informações pertinentes para compreendermos a temática, isso, possibilitou estabelecer um panorama do processo de inclusão escolar no Brasil, sobretudo, fundamentado com base nas legislações educacionais.

Quadro 01- Textos identificados e selecionados para análise

SCIELO	ANPED	BDTD
02 Artigos	01 tese	02 dissertações

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Educação Inclusiva no Brasil é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento dos alunos, incluindo o próprio aluno, a família, o professor, a escola, a equipe de apoio, a sociedade e o governo. É importante que se pense e se reflita, no cotidiano, sobre o que se fazer mediante as necessidades dos alunos e que estas necessidades precisam ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno.

Os textos analisados apontam que a inclusão ainda é um dos desafios das políticas públicas de educação, pois Bezerra (2021, p. 10) identificou que mesmo que “a legislação de ensino coloca uma educação para todos”, porém as realidades no acesso e permanência são outras, então, cria-se disparidade de desigualdade social e falta de oportunidade.

Nas últimas décadas, segundo Mantoan (2003, p. 16) educadores têm se deparado com essa questão desafiadora no processo educacional “a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular”. Isso significa que, mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de quadros de deficiências ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento ou, ainda, que apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, eles ainda têm o direito de realizar sua escolarização em contextos comuns os quais devem ser modificados para atender às suas necessidades. Além disso, “assegura-se o direito de receberem em apoios especializados quando necessário, diferentes daqueles normalmente oferecidos pela educação regular” (Camargo, 2017, p. 23).

Para Mantoan (2003), a inclusão prevê uma mudança radical no processo educacional, na perspectiva em que se deve suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular, caminhando-se para a construção de um sistema único de educação.

Nessa perspectiva, a educação especial é definida na LDB nº 9394 como uma modalidade de educação escolar. No documento de Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgada pela Resolução CNE Nº 02/2001, define-se:

Art. 3º por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Esse conceito contempla uma série de avanços para a educação especial em sua esfera legal, proporcionando educação a todos os indivíduos com deficiência auxílio pedagógico especializado e de qualidade. Pois, dentro das escolas inclusivas, os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer apoio extra de que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva.

É também argumento forte de Bezerra (2021, p. 10) quando ressalta que “todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. Para Mittler (2003, p. 19) “as escolas inclusivas devem reconhecer as diversas dificuldades de seus alunos e responder a elas”, acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

A Declaração de Salamanca representa “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. Destaca-se um trecho da Declaração:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, grifo nosso)

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), respectivamente expressos nas leis 9.394/96 e 10.172/2001, coloca-se como fator determinante a implantação da inclusão escolar em nosso país.

A respeito desse documento, a educação especial foi definida como uma modalidade da educação escolar que perpassa todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e todas as outras modalidades (educação indígena, educação de jovens e adultos e educação profissional).

Nessa perspectiva, a resolução citada acima sobre educação especial deve ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais [...] (Brasil, 2001, Art. 3º).

Sendo assim, a resolução explicita que cabe a educação especial assegurar a dignidade humana e a garantia dos direitos dos alunos no que se refere às atividades acadêmicas, ao trabalho e a inserção na vida social. E, apesar de legalmente a inclusão escolar está sendo discutida há décadas, percebe-se que ela ainda caminha a passos lentos nas escolas de nosso país, devidamente a falta de cumprimento da legislação educacional.

Do ponto de vista da legalidade os governos possuem a responsabilidade em assegurar e garantir a todos à educação inclusiva, como estratégia de integrar alunos com deficiência no espaço escolar, adverte que uma parte integrante do planejamento educacional das políticas públicas estejam em conexão com o currículo e a organização e sistematização dos processos de formação do aprendizado. Macedo (2017, p. 18) discorre sobre a inclusão e define que “esta garante a todos o direito à educação”.

Apesar dos avanços na educação inclusiva para todos, Capuzzo (2020, p. 27) adverte que há “diversos desafios que, esta, ainda enfrenta no cotidiano

escolar com os alunos que possuem deficiência”, pois engaja um conjunto de pessoas que constituem os agentes da educação, porém aponta perspectiva positiva para a inclusão, pois esta favorece a integração e participação do sujeito, colabora com os processos de aquisição do aprendizado, revelando que podemos transformar num ensino de qualidade e voltado aos interesses dos alunos nas escolas.

A educação inclusiva, busca assim, no bojo da legislação e das práticas pedagógicas superar os desafios e apontar perspectivas de um ensino que é possível na medida em que à escola organizar seu espaço de trabalho, com estratégias que possibilite ao aluno com deficiência potencializar as habilidades e capacidades cognitivas para construir seus conhecimentos e fazer destes instrumentos de relações no seu cotidiano.

Consideramos que o papel da inclusão escolar caracteriza-se pelo respeito às diferenças e o reconhecimento dos direitos de todos que tem na escola e deve pautar-se em atividades de ensino que, leve os educandos com ou sem deficiência a desenvolverem suas habilidades no acesso à cultura do aprendizado, bem como possibilite a integração social para relacionar-se com os outros e efetivar experiências que conduza à construção dos conhecimentos, pois segundo Macedo (2017, p. 23) é “necessário oportunizar para efetivar o aprendizado”.

3. PRIMEIROS ESTUDOS, LOCAIS ONDE O TEMA É MAIS PESQUISADO E OS SUBTEMAS ASSOCIADOS

Quadro 02- Resultados do levantamento

Primeiros estudos	Locais da pesquisa	Subtemas
Consideramos que os primeiros estudos remetem a década de 90, porém o início do século XXI foi o maior destaque de estudos nas políticas públicas de inclusão, legislação e educação	Estados do Mato Grosso, Minas Gerais, Tocantins e São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> - Educação inclusiva diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão; - Ensino-aprendizagem e inclusão; - Educação inclusiva e aprendizagem; - Educação Especial: enlaces e desenlaces;

especializada.		- Por uma autocritica prepositiva.
----------------	--	------------------------------------

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Considerando a historicidade da educação inclusiva podemos dizer que, os primeiros estudos remontam a década de 1990, tendo como um dos maiores locais de pesquisa o estado de São Paulo, pois foi investigado a questão da inclusão e seu papel no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas, uma vez que os subtemas envolvidos nas temáticas estão associados a inclusão e educação, prática de ensino na perspectiva da diferença, levando conta os processos de formação do aprendiz.

Glat (2009, p. 19) contribui com este debate ao destacar que os estudos sobre inclusão “transcorreu mediante mudanças de paradigmas educacionais relacionados à educação especial”. Mantoan (2003, p. 23) também corrobora com esta discussão quando ressalta que os enfoques tratados na “transição da educação especial para a inclusão, trouxe no bojo da legislação tratamento distinto para os educandos com características inclusivas que, rompe com a ideia de separação e propõe uma educação para todos”, levando em conta as diferenças e dificuldades do aprendiz.

Mittler (2003, p. 19) ressalta que entre a “educação especial e a inclusão” percebemos um salto qualitativo em termos da educação inclusiva, pois no cenário político incluiu direitos para os educandos dentro de uma lógica participativa, que integra para o desenvolvimento humano. As pesquisas pautaram no foco com no aprendiz escolar, deixando de lado questões com atualização dos conhecimentos dos professores, acessibilidade, recursos/materiais adequados para trabalhar com a educação inclusiva.

A educação inclusiva constitui um direito garantido pela legislação brasileira, o que tem representado um avanço significativo para os educandos, pois engloba um conjunto de processo político-pedagógico que, assegura o direito à aprendizagem de todos, como comprometimento dos gestores escolar os tornam práticas nas realidades do contexto educacional.

O artigo 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, porém a lei 9394/96 adverte que em caso de maior dificuldade de aprendizagem, haverá de modo específico formas de atender o aluno por profissional habilitado na área de conhecimentos para promover o acesso ao aprendizado.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) determina que o acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação não pode ser mais negado, sob qualquer argumento, tanto na rede pública quanto privada. A mesma proíbe ainda a cobrança de qualquer valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público, que tem seus direitos garantidos no acesso aos processos formativos dos conhecimentos.

A aprendizagem é garantida na BNCC (2017) como direito de aprender, possibilita ao aluno condições de igualdade e oportunidades de acesso à educação de modo a atender as necessidades especiais de alunos com ou sem deficiência, pois considera que desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais são fundamentais para a formação do aprendizado dos educandos no ambiente de sala de aula, pois é necessário potencializar as habilidades e garantir um ensino de qualidade para todos.

Entendemos que a diversidade do estudante e a inclusão são vistas como uma das estratégias para atender a todos em suas respectivas necessidades educativas, considerando como foco de aprendizagem as habilidades socioemocionais, o autoconhecimento, a empatia, a comunicação e cooperação como elementos articulados que devem ser trabalhados em sala de aula para promover uma aprendizagem ativa e prazerosa.

A educação curricular, também, permite que professor organize, planeje e sistematize as práticas pedagógicas em consonância com a legislação educacional, dando-lhe oportunidades e oferecendo atividades de ensino de acordo com as condições e realidades dos alunos com necessidades especiais, remetendo para estes a incentivar a busca por experiências e consolidação de uma aprendizagem voltada para seus próprios interesses.

Capuzzo *et. al* (2020, p. 41) destaca que diante das reformulações das políticas educacionais:

A Resolução Nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, tornou-se um marco delineador da implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consolidando propostas contempladas nesse documento norteador, deliberando, como prioridade, as salas de aula de recursos multifuncionais [...].

O documento trata de diretrizes das políticas públicas de educação, de modo específico e inclusivo, levando em conta as necessidades especiais em sala de aula, ressaltando a importância em trabalhar aspectos de ensino-aprendizagem em sala de aula a partir de espaço e tempo, que possibilite a participação, a interação e a integração no desenvolvimento do acesso ao conhecimento.

As salas de recursos multifuncionais têm como uma das finalidades auxiliar os alunos na mediação das informações e experiências que, permitam a consolidação dos processos formativos do aprendizado, introduz assim, estratégias e dinâmicas de práticas pedagógicas que viabilizam aos discentes a apropriação de aprendizagem de maneira inclusiva e autônoma, pois é preciso mobilizar as habilidades e capacidades para alcançar os objetivos e metas de ensino escolar.

Mantoan (2003, p. 25) ressalta que os “recursos materiais, devem ser adaptados as necessidades dos alunos”, cabendo ao professor rever e organizar para planejar as atividades inclusivas, bem como atender os princípios da legislação que garante o acesso ao aprendizado para todos, com estratégias definidas e específicas para ser trabalhada no contexto escolar.

A formação docente, também, é importante para o desempenho do ensino de alunos com necessidades especiais, e isto, exige atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, sobretudo, por meio de estudos e pesquisas, meios pelos quais possibilitam a reformulação e o aperfeiçoamento de saberes inerentes às práticas educativas de ensino em sala de aula.

Segundo Mittler (2003, p. 19) é necessário que a escola numa perspectiva inclusiva,

[...] desenvolva práticas de ensino considerando o pluralismo cultural, propondo atividades que levem para os alunos as percepções de que, eles têm capacidades e habilidades cognitivas para estudar e aprender, cabendo a escola e ao professor realizar as adaptações necessárias a fim de oferecer oportunidades para o acesso ao aprendizado de modo autônomo e real as necessidades especiais de ensino.

Consideramos que os princípios de igualdade estão atrelados as condições dadas pelo professor em sala de aula voltados aos alunos com ou sem necessidades especiais, para construírem seus conhecimentos tendo como um dos focos seus interesses, uma vez que são reconhecimentos pelas capacidades que cada um tem para a construção de seu aprendizado.

4. PRINCIPAIS TEORIAS, METODOLOGIAS, RESULTADOS E LACUNAS

Quadro 03- Resultados do levantamento

Autores	Metodologias	Resultados e lacunas
Mantoan (2003), Mittler (2003), Silva (2009), Sartoretto (2022), Macedo (2017), Camargo (2017), Capuzzo (2020), Bezerra (2021).	- Pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa. - Pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, documental e campo.	- Inclusão, acesso e permanência na escola; - Educação para todos, acolhimento e reconhecimentos às diferenças; - Falta de atualização e formação de professores, recursos didáticos e pedagógicos. - Falta de políticas públicas educacionais inclusivas com especificidade de conhecimentos.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os estudos estão fundamentados em concepções teóricas que tratam da inclusão escolar, como por exemplo, Mantoan (2003, p. 27) que considera que a “política de pública de educação tem sofrido transformações tanto no campo da “legislação, como também na forma de ensinar e aprender”, isto, revela que por meio de pesquisas e metodologias temos chegado a muitos resultados no

reconhecimento de direitos à educação e a aprendizagem, porém, ainda identificamos lacunas nos trabalhos científicos referentes aos debates de políticas de formação continuada para professores, falta de infraestrutura escolar e recursos/materiais para o exercício de práticas pedagógicas escolar.

Macedo (2017, p. 39) recorda para nós que no ambiente de sala de aula a inclusão ainda precisa ser “discutida e problematizada”, permitindo assim, reflexões e análises que remetam a reconstrução de novos conhecimentos. Mantoan (2003, p. 31) critica o “paradigma tradicional de educação e a formação como parte dos professores, ainda, delimitam a pensar e a perceber a importância da inclusão como política de integração e socialização de conhecimentos no âmbito dos processos de formação do ensino e aprendizagem.

Os traços de um ensino que ainda não contempla os requisitos da inclusão como educação para todos, deve ser ponto de partida a outras pesquisas, pois segundo Silva (2015, p. 18) é necessário “exercitar o papel da reflexão-ação como uma das dimensões essenciais nas práticas de ensino inclusiva”, considerando os fundamentos e a universalização ao direito de todos no espaço da instituição educacional.

Capuzzo (2020, p. 38) nos debates históricos e contemporâneos sobre educação inclusiva demonstra que a “transição de paradigma focado na separação de alunos em sala de aula, foi cedido aos poucos por uma concepção educacional centrada no sujeito e com direito à educação como política social”. No entanto, é preciso lutar e transformar as realidades pensadas e materializadas no contexto de sala de aula, dando lhes oportunidades para o acesso ao ensino-aprendizagem a todos os alunos.

A inclusão escolar caracteriza como modelo de ensino que está garantido na legislação educacional, busca assegurar a igualdade de oportunidades e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças, pois permite que todos os educadores tenham acesso à aprendizagem de qualidade, promova a socialização e o respeito as diversidades, preparando-se para a vida, trabalho e exercício da cidadania.

A legislação do ensino garante o acesso à escola, adaptação de espaço físico, capacitação de professores, uso de recursos materiais e tecnologias adaptadas, revisão curricular e a integração do aluno com ou sem necessidades especiais na participação, interação e integração na escola, família e sociedade como um todo.

Sendo assim, podemos afirmar que a educação inclusiva teve avanços significativos por meio de leis, decretos, portarias e etc., constituindo assim, a consolidação e a garantia ao acesso à escola e, aos processos formativos do aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, propondo condições que sejam favoráveis e adaptadas para o acesso da construção dos conhecimentos.

Camargo (2017) destaca que a educação inclusiva tem ganhado “espaços nos debates das políticas públicas em diferentes instituições e representações da sociedade brasileira”, pois houve o reconhecimento dos alunos com necessidades especiais na educação e a importância da inclusão escolar, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988, já traz em seu preâmbulo a educação e a universalização da escolaridade para todos, respeitando às diferenças e os níveis de conhecimentos dos indivíduos.

No entanto, apesar dos instrumentos legais garantirem para todos o acesso ao aprendizado, ainda vivemos com realidades bem distintas entre nós nas escolas como, por exemplo, a falta de acessibilidade para os alunos com deficiência, recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos adaptados para as atividades de ensino, entre outros que dificultam uma educação inclusiva para todos.

A lei 13.146/2015 também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, possui 127 artigos que dialogam com as reais necessidades de inclusão social com deficiência destacando o direito à educação, a formação e ao ensino aprendizado e reitera as necessidades de lutas e reivindicações para que seja de fato cumprida os dispositivos legais da educação inclusiva.

De acordo com Camargo (2017, p. 38) a inclusão implica que:

As práticas pedagógicas inclusivas sejam atividades adaptadas as reais necessidades e condições dos alunos com deficiência, no

sentido de garantir a aprendizagem e proporcionar as transformações de pensamento e realidades sociais que envolve seu contexto sócio-histórico e cultural.

Por isso, são necessários organizar e planejar as atividades de ensino, considerando adequação curricular, metodologia, formação docente, recursos/materiais, reconhecimento e valorização das experiências dos educandos, tendo assim, como foco o cumprimento da legislação educacional do Brasil.

Segundo Mantoan (2003, p. 28) a inclusão escolar caracteriza um “ensino para todos e formas específicas de acolhimento, de identificação da subjetividade e singularidade” de cada sujeito, pois é necessário pensar uma educação inclusiva que valorize as diversidades e o respeito as diferenças, fundamentadas nos princípios éticos e valores humanísticos com ênfase na emancipação política.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos traçados podemos considerar que a inclusão escolar e as relações com a legislação na educação especializada têm seus fundamentos nos instrumentos legais de autores que, discutem e revelam a importância para a universalização da escola e aprendizagem para todos os alunos com ou sem deficiência, dando oportunidades e oferecendo as condições necessárias para desenvolver as habilidades e capacidades cognitivas na aquisição de competências.

Consideramos que no início dos anos do século XXI, tivemos avanços significativos na educação inclusiva, principalmente para educandos com deficiência de modo que a legislação garante ensino especializado com profissionais formados em áreas específicas para atender às demandas e necessidades educativas especiais para todos os estudantes, respeitando as diferenças e dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a educação inclusiva atualmente já é realidade nas escolas brasileiras, porém precisa-se avançar mais e conquistar políticas públicas de educação, que contemplem a todos nos seus respectivos contextos sociais,

promovendo um ensino para a vida, cidadania, trabalho e integração na sociedade, pois os princípios básicos da educação inclusiva devem pautar-se numa aprendizagem humanística e transformadora da realidade social, pois a pesquisa irá contribuir com meu trabalho de investigação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D (2005). **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul – RS, Brasil.

BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPUZZO, Denise et al. **Educação Especial: aspectos históricos e contemporâneo em sua trajetória no Brasil e no Estado do Tocantins**. In: SILVA,

Lidiane dos Santos et. al. Coletânea interdisciplinar de saberes nas ciências. Pará de Minas, MG: Virtual Editora, 2020. cap. 03, p. 37-46.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial. Enlaces e desenlaces.** Ciência e Educação (Bauru), v. 23, n I, p. 2017. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal:** tudo a ver. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martaquil.phs>. Acesso em 15 de jul. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar para que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo et al. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal, RN: EXIFRN, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 1994.

- A formação docente na era digital: desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo (Maria José Targino Barbosa; Fábio Coelho Pinto)

A formação docente na era digital: desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo

Maria José Targino Barbosa¹⁸

Fábio Coelho Pinto¹⁹

DOI: [10.5281/zenodo.19353137](https://doi.org/10.5281/zenodo.19353137)

RESUMO

A crescente inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado profundas transformações nas práticas pedagógicas e no papel do professor. Nesse cenário, a formação docente assume papel central para a integração crítica e significativa das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da formação docente na era digital, considerando as exigências contemporâneas da educação mediada por tecnologias. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos recentes sobre educação digital, formação continuada e práticas pedagógicas inovadoras. Os resultados apontam que, embora haja avanços no acesso às tecnologias, ainda persistem lacunas na formação dos professores, especialmente no que se refere ao uso pedagógico consciente e crítico das ferramentas digitais. Conclui-se que investir em políticas de formação docente alinhadas às demandas digitais é essencial para a construção de práticas educativas mais inovadoras e inclusivas.

¹⁸ Mestranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS).

¹⁹ Professor Coordenador de Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Diretoria Regional de Ensino Cametá (DRE Cametá) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA); Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá; Integrante do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI); Doutor em Ciências da Educação (FICS); Mestre em Educação e Cultura (UFPa); Mestre em Ciências da Educação (FICS); Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (UFPa); Especialista em Administração Financeira e Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade de Patrocínio (FAP); Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Projeto de Vida (Centro Universitário UNA); Especialista em Educação Financeira; Licenciado Pleno em Pedagogia (UFPa) e Licenciado Letras com Habilitação em Língua Inglesa (UFPa); Licenciado em Sociologia (UNIASSEVI), Graduando em Direito Pela Faculdade Estratégico (2025-2030). Pesquisa, orienta e possui interesse nas seguintes temáticas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Práticas Pedagógicas; Práticas Pedagógicas Quilombola; Formação Continuada; Coordenação do Trabalho Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; Educação em Tempo Integral; Letramento e Alfabetização; Avaliação da Aprendizagem Escolar; Identidade Docente; Políticas Educacionais; Direito e Educação. E-mail: profphabiopinto@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>.

Palavras-chave: Formação docente. Tecnologias digitais. Educação contemporânea.

ABSTRACT

The increasing integration of digital technologies in the educational context has caused significant transformations in pedagogical practices and in the role of teachers. In this scenario, teacher education plays a central role in the critical and meaningful integration of technologies into the teaching-learning process. This article aims to analyze the challenges and possibilities of teacher education in the digital era, considering the contemporary demands of technology-mediated education. This is a qualitative bibliographic study, based on recent research on digital education, continuing teacher education, and innovative pedagogical practices. The results indicate that, despite advances in access to technologies, gaps remain in teacher education, especially regarding the critical pedagogical use of digital tools. It is concluded that investing in teacher education policies aligned with digital demands is essential for building more innovative and inclusive educational practices.

Keywords: Teacher education. Digital technologies. Contemporary education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que caracterizam as primeiras décadas do século XXI não se limitam à incorporação de novos dispositivos ao cotidiano social, mas configuram uma verdadeira mudança paradigmática na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e legitimado.

A consolidação da cultura digital, marcada pela conectividade em rede, pela hipertextualidade, pela multimodalidade e pela interatividade, altera profundamente os processos comunicacionais e, conseqüentemente, os processos educativos. Conforme argumenta Lévy (1999), a cibercultura inaugura uma nova ecologia cognitiva baseada na inteligência coletiva e na circulação descentralizada de saberes. Nesse cenário, a educação deixa de operar exclusivamente sob a lógica da transmissão linear de conteúdos e passa a dialogar com dinâmicas mais abertas, colaborativas e descentralizadas de construção do saber.

A escola, tradicionalmente concebida como espaço privilegiado de sistematização do conhecimento científico, passa a coexistir com múltiplas

fontes informacionais acessíveis em tempo real. Plataformas digitais, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e inteligências artificiais ampliam o acesso à informação, mas também intensificam desafios relacionados à curadoria, à confiabilidade das fontes e à formação do pensamento crítico.

Kenski (2019) destaca que as tecnologias digitais reconfiguram as relações entre tempo, espaço e aprendizagem, exigindo novas formas de organização didática. Dessa forma, o papel do professor torna-se ainda mais complexo: não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de orientar processos de aprendizagem em um ambiente marcado pelo excesso informacional, pela velocidade e pela constante atualização tecnológica.

Entretanto, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional não garante, por si só, inovação pedagógica. A simples substituição de recursos analógicos por ferramentas digitais pode manter intactas práticas tradicionais, centradas na reprodução de conteúdos e na passividade discente.

Moran (2018, p. 12) afirma que “a tecnologia sozinha não transforma a educação; o que transforma são as metodologias e as pessoas que as utilizam”. Assim, a verdadeira transformação educacional depende da capacidade de ressignificar metodologias, reorganizar tempos e espaços escolares e promover experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e contextualizadas.

É nesse ponto que a formação docente assume centralidade no debate educacional contemporâneo. A docência na era digital exige a articulação entre saberes pedagógicos, tecnológicos e experienciais, demandando do professor não apenas habilidades técnicas, mas competências críticas, éticas e reflexivas. Conforme sustenta Tardif (2014), os saberes docentes constituem-se pela integração entre conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais, sendo permanentemente reconstruídos no exercício profissional.

A formação inicial, muitas vezes estruturada sob modelos curriculares ainda distantes das demandas digitais, revela lacunas no preparo dos futuros docentes para integrar tecnologias de forma intencional ao currículo. Paralelamente, a formação continuada nem sempre é ofertada de maneira

sistemática, contextualizada e alinhada às reais necessidades das práticas escolares.

Além das questões formativas, é imprescindível considerar os condicionantes estruturais que atravessam a prática docente. Desigualdades no acesso à internet, insuficiência de equipamentos tecnológicos, sobrecarga de trabalho e ausência de políticas públicas consistentes impactam diretamente a possibilidade de inovação pedagógica.

Almeida (2018) ressalta que a integração das tecnologias ao currículo requer planejamento institucional, formação adequada e condições estruturais que sustentem práticas inovadoras. A experiência recente de ampliação do ensino remoto e híbrido evidenciou tanto o potencial das tecnologias para garantir a continuidade do processo educativo quanto as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, discutir formação docente na era digital implica compreender a docência como profissão em constante reconstrução. A formação não pode ser concebida como etapa concluída na graduação, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional. Trata-se de investir em percursos formativos que promovam reflexão crítica sobre a prática, integração entre teoria e experiência, colaboração entre pares e apropriação consciente das tecnologias. Bacich e Moran (2018) defendem que processos formativos baseados na aprendizagem ativa e na colaboração tendem a gerar maior impacto na transformação das práticas pedagógicas.

Assim, problematizar os desafios e as possibilidades da formação docente no contexto digital significa reconhecer que a inovação educacional não reside apenas na adoção de ferramentas tecnológicas, mas na transformação das concepções pedagógicas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. O professor permanece como sujeito central na mediação do conhecimento, sendo sua formação elemento estratégico para a construção de uma educação que responda às demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, os desafios estruturais, pedagógicos e formativos que

permeiam a atuação docente na era digital, bem como identificar possibilidades de fortalecimento da formação inicial e continuada como eixo fundamental para a consolidação de práticas educativas inovadoras, inclusivas e socialmente comprometidas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

A formação docente na era digital deve ser compreendida para além da incorporação instrumental de tecnologias ao cotidiano escolar. Trata-se de um fenômeno inserido em um conjunto mais amplo de transformações socioculturais que reconfiguram modos de produzir, acessar e legitimar o conhecimento. Nesse contexto, a chamada cultura digital instaura uma nova ecologia cognitiva, marcada pela interatividade, pela hipertextualidade e pela circulação descentralizada de saberes (Lévy, 1999). Tal configuração tensiona diretamente os modelos tradicionais de ensino, historicamente baseados na linearidade e na centralidade do professor como fonte privilegiada de informação.

Essa reconfiguração não se limita à dimensão tecnológica, mas incide sobre a própria organização pedagógica. Como destaca Kenski (2019), as tecnologias digitais alteram as relações de tempo e espaço na educação, favorecendo dinâmicas mais flexíveis e interativas. No entanto, é necessário reconhecer que tais possibilidades não se realizam de forma automática. Sem intencionalidade pedagógica, planejamento e mediação qualificada, o potencial inovador das tecnologias tende a ser reduzido à mera reprodução de práticas tradicionais em novos suportes.

Nessa direção, Moran (2018) chama atenção para o fato de que a inovação educacional não reside nos artefatos tecnológicos em si, mas nas metodologias que orientam seu uso. A incorporação de abordagens como aprendizagem ativa, ensino híbrido e personalização demanda uma reorganização do trabalho docente, implicando a revisão de estratégias

didáticas e a ampliação da autonomia discente. Todavia, quando a formação docente não acompanha essas transformações, observa-se a permanência de práticas transmissivas, ainda que mediadas por recursos digitais.

Essa constatação evidencia que a discussão sobre formação docente não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências técnicas. Conforme argumenta Almeida (2018), a integração das tecnologias ao currículo exige uma abordagem crítica, que considere dimensões éticas, sociais e políticas. Nessa perspectiva, a competência digital docente envolve não apenas o domínio de ferramentas, mas a capacidade de promover experiências de aprendizagem significativas, fomentar a autoria discente e problematizar o uso das tecnologias no contexto social.

Ao articular esse debate com a teoria dos saberes docentes, Tardif (2014) contribui para compreender a docência como uma prática fundamentada na integração de diferentes tipos de saberes. Na contemporaneidade, o domínio crítico das tecnologias passa a compor esse repertório, sem, contudo, se sobrepor às dimensões pedagógicas e experienciais. Isso implica reconhecer que formações centradas exclusivamente no uso técnico de ferramentas tendem a produzir impactos limitados sobre a prática pedagógica.

Além disso, a cultura digital reconfigura as relações de autoridade no espaço educativo. A ampliação do acesso à informação desloca o professor da posição de detentor do conhecimento para a de mediador, curador e orientador crítico. Esse deslocamento exige o desenvolvimento de competências relacionadas à seleção, validação e problematização de conteúdos, bem como à formação ética dos estudantes frente à circulação massiva de informações em rede.

Entretanto, essa transformação ocorre em um cenário marcado por profundas desigualdades. O acesso às tecnologias digitais permanece distribuído de forma desigual, o que impõe limites concretos à implementação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Nesse sentido, pensar a formação docente implica considerar as condições materiais das escolas e as múltiplas realidades dos estudantes, sob pena de reforçar processos de exclusão já existentes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da formação continuada como espaço de reconstrução da identidade profissional docente. Em um contexto de rápidas transformações tecnológicas, a docência demanda atualização permanente, não apenas em termos técnicos, mas sobretudo no que diz respeito à reflexão crítica sobre a prática. Experiências formativas baseadas na colaboração entre pares, na análise do cotidiano escolar e na construção coletiva de conhecimento tendem a produzir efeitos mais duradouros do que ações pontuais e desarticuladas.

Observa-se, contudo, que grande parte das iniciativas formativas ainda se organiza de maneira fragmentada, priorizando o ensino de ferramentas específicas em detrimento de discussões pedagógicas mais amplas. Tal abordagem reforça uma perspectiva tecnicista da formação, limitando a apropriação crítica das tecnologias e reduzindo seu potencial transformador.

Diante desse quadro, torna-se necessário superar a dicotomia entre técnica e pedagogia. As tecnologias não são neutras; elas incorporam valores, interesses e concepções de mundo. Assim, a formação docente deve incluir a problematização dos impactos socioculturais das tecnologias, favorecendo o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e reflexiva.

Defende-se, portanto, que a formação docente na era digital constitui um processo complexo e multidimensional, que envolve a articulação entre saberes pedagógicos, tecnológicos e experienciais. Mais do que incorporar ferramentas, trata-se de ressignificar práticas e concepções de ensino. Nessa perspectiva, a inovação educacional depende fundamentalmente da capacidade do professor de integrar criticamente as tecnologias ao currículo, orientando-as por intencionalidades pedagógicas comprometidas com a aprendizagem significativa, a inclusão e a formação emancipatória.

3 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva analítico-interpretativa,

tendo como objetivo compreender como a formação docente na era digital tem sido discutida na literatura, considerando os impactos da cultura digital sobre práticas pedagógicas, competências docentes e processos formativos. A abordagem qualitativa justificou-se pelo interesse em interpretar criticamente os significados atribuídos ao fenômeno, conforme ressaltado por Minayo (2001), e pelo caráter complexo e multidimensional do objeto investigado, que envolve dimensões pedagógicas, epistemológicas e institucionais.

O corpus foi constituído exclusivamente pelas obras de Moran (2018), Lévy (1999), Almeida (2018), Tardif (2014), Kenski (2019) e Bacich e Moran (2018), selecionadas por sua relevância para a análise das concepções de formação docente, da mediação pedagógica em contextos digitais, do desenvolvimento de competências digitais e dos desafios estruturais que permeiam os processos formativos. A escolha dessas referências considerou a consistência teórico-metodológica, a relevância para o debate contemporâneo sobre inovação pedagógica e a contribuição para compreender os desafios da integração entre tecnologia, currículo e prática docente.

A análise do corpus seguiu três etapas complementares. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória para identificação das contribuições centrais de cada obra. Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva, destacando trechos diretamente relacionados aos cinco eixos temáticos definidos a partir do problema central do estudo:

- concepções de formação docente na contemporaneidade;
- cultura digital e reconfiguração das práticas educativas;
- desenvolvimento de competências digitais docentes;
- tensões entre formação instrumental e crítica no uso das tecnologias;
- desafios estruturais e institucionais para a formação continuada.

Na etapa final, desenvolveu-se uma leitura analítica e interpretativa, na qual os diferentes referenciais foram colocados em diálogo, buscando identificar convergências, divergências e implicações pedagógicas e institucionais (Severino, 2016). O rigor metodológico do estudo foi assegurado pela explicitação dos critérios de seleção das obras, pela organização

sistemática do corpus segundo os eixos temáticos e pela fidelidade interpretativa às ideias dos autores.

A análise foi conduzida sob perspectiva crítico-reflexiva, compreendendo a tecnologia não apenas como recurso instrumental, mas como elemento constitutivo de uma nova configuração cultural que impacta modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve coleta de dados empíricos com participantes, e todo o material de análise consistiu nas contribuições teóricas das obras selecionadas.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu realizar uma análise fundamentada e articulada criticamente, estabelecendo relações entre teoria, prática pedagógica e cultura digital, oferecendo subsídios sólidos para compreender os rumos da formação docente em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Evolução do debate sobre formação docente na era digital

A análise do corpus revelou que, ao longo da última década, a discussão acadêmica sobre formação docente na era digital deslocou-se progressivamente de uma perspectiva técnico-instrumental para uma abordagem mais integrada, crítica e pedagógica. Esse movimento indica uma mudança paradigmática no modo como se compreende a relação entre tecnologia e educação, superando a ideia de que a simples inserção de recursos digitais no ambiente escolar seja suficiente para promover inovação.

Inicialmente, os debates estavam fortemente centrados na aquisição de habilidades técnicas por parte dos professores, com ênfase no domínio de ferramentas digitais. No entanto, essa perspectiva mostrou-se limitada diante da complexidade dos processos educativos contemporâneos, evidenciando a

necessidade de abordagens que considerem a dimensão pedagógica da tecnologia.

Nesse sentido, Moran (2018) destaca que a inovação pedagógica não decorre diretamente da presença de tecnologias, mas da forma como estas são integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a intencionalidade pedagógica e a reorganização das metodologias constituem elementos centrais para a transformação das práticas educativas.

Essa compreensão desloca o foco da tecnologia como fim em si mesma para sua utilização como meio mediador de aprendizagens significativas. Tal mudança implica reconhecer que o uso de tecnologias deve estar subordinado a objetivos pedagógicos claros, evitando sua utilização meramente instrumental ou decorativa.

Sob essa perspectiva, Lévy (1999) contribui ao afirmar que a cultura digital redefine os modos de produção, circulação e legitimação do conhecimento. A emergência de ambientes digitais interativos e colaborativos altera profundamente as dinâmicas educativas, exigindo novas formas de mediação pedagógica.

A descentralização da informação, característica da cultura digital, desloca o professor da posição tradicional de transmissor de conteúdos para um papel mais complexo, que envolve mediação, curadoria e orientação crítica. Esse reposicionamento exige o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico.

Nesse contexto, a análise dos referenciais teóricos evidencia uma mudança conceitual significativa na compreensão da competência digital docente. Deixa-se de concebê-la como mera habilidade operacional para entendê-la como um conjunto articulado de capacidades que integram dimensões pedagógicas, éticas, comunicacionais e avaliativas.

A dimensão pedagógica refere-se à capacidade de planejar, desenvolver e avaliar práticas de ensino que integrem tecnologias de forma significativa. Trata-se de articular recursos digitais a estratégias didáticas que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

A dimensão ética, por sua vez, ganha relevância diante dos desafios impostos pela circulação massiva de informações em rede. O professor passa a desempenhar papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar as tecnologias de maneira responsável e consciente.

Já a dimensão comunicacional envolve a mediação de interações em ambientes digitais, que demandam novas formas de linguagem, participação e colaboração. Nesse cenário, o docente precisa desenvolver habilidades para atuar em contextos de aprendizagem distribuída e em rede.

A dimensão avaliativa, por fim, relaciona-se à utilização de tecnologias para acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, possibilitando práticas avaliativas mais formativas, dinâmicas e centradas no desenvolvimento de competências.

De acordo com Almeida (2018), formações centradas exclusivamente no domínio técnico tendem a produzir uso superficial das tecnologias, mantendo práticas tradicionais sob nova roupagem. Essa constatação evidencia a necessidade de integrar tecnologia e pedagogia de maneira indissociável.

A análise crítica do corpus indica, portanto, que a competência digital docente só se efetiva quando articulada à prática pedagógica e à reflexão crítica sobre o ensino. Sem essa integração, o potencial transformador das tecnologias permanece limitado. No que se refere à formação inicial, os achados apontam lacunas significativas na incorporação da cultura digital aos currículos das licenciaturas. Em muitos casos, a formação ainda se organiza de maneira fragmentada, sem integrar de forma orgânica as dimensões tecnológicas, pedagógicas e disciplinares.

Nesse sentido, Tardif (2014) contribui ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática e constantemente ressignificados em função das demandas sociais. A ausência de integração da cultura digital na formação inicial compromete o desenvolvimento de uma profissionalidade docente coerente com os desafios contemporâneos.

A formação continuada, por sua vez, apresenta-se como espaço privilegiado para atualização e reconstrução da prática docente. Contudo,

quando assume caráter episódico, descontextualizado ou excessivamente prescritivo, seu impacto torna-se limitado e pouco sustentável.

Retomando Moran (2018), destaca-se que programas formativos mais eficazes são aqueles que promovem reflexão coletiva, análise de práticas concretas e desenvolvimento da autonomia profissional. Esses elementos são fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

A literatura também evidencia uma tensão entre o discurso de inovação e as condições reais de implementação nas instituições educacionais. Embora haja consenso sobre a importância da integração das tecnologias, persistem obstáculos estruturais que dificultam sua efetivação.

Entre esses obstáculos, destacam-se a insuficiência de infraestrutura tecnológica, as desigualdades de acesso, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de planejamento pedagógico integrado. Tais fatores limitam a capacidade das escolas de promover mudanças significativas em suas práticas. Conforme ressalta Kenski (2019), a simples presença de tecnologias no ambiente escolar não garante sua integração pedagógica. É necessário um conjunto de condições institucionais que viabilizem o uso significativo desses recursos.

A análise crítica permite inferir que políticas educacionais que priorizam a aquisição de equipamentos, sem investir na formação docente e na reorganização pedagógica, tendem a reproduzir um modelo tecnicista, pouco efetivo do ponto de vista educacional.

Dessa forma, a evolução do debate sobre formação docente na era digital evidencia que a transformação das práticas educativas depende de uma articulação complexa entre tecnologia, pedagogia, políticas públicas e condições institucionais. Trata-se de um processo que exige não apenas mudanças técnicas, mas sobretudo uma reconfiguração das concepções de ensino, aprendizagem e profissionalidade docente.

4.2 Reconfiguração do papel docente na cultura digital

A literatura evidencia que a cultura digital redefiniu a função do professor, que passa de transmissor de conhecimento a mediador, curador e organizador de experiências de aprendizagem. Lévy (1999) destacou que a descentralização do conhecimento aumenta a responsabilidade do docente na orientação crítica dos estudantes.

A interpretação dos achados indicou que formar professores para a era digital requer o desenvolvimento de competências de mediação, curadoria de informações e avaliação processual, alinhadas à promoção de aprendizagens significativas, colaborativas e inclusivas.

Do ponto de vista epistemológico, os resultados mostram que tecnologias digitais desafiam concepções tradicionais de conhecimento, currículo e avaliação. Bacich e Moran (2018) defendem que ambientes híbridos e metodologias ativas favorecem processos avaliativos formativos, colaborativos e centrados em competências.

A análise dos dados aprofundada sugere que a formação docente deve contemplar: Integração crítica entre tecnologia e projeto pedagógico; Reflexão sobre impactos sociais, culturais e éticos das tecnologias; Construção de autonomia profissional e capacidade de inovação pedagógica.

Ressalta-se que, a transformação efetiva das práticas educativas depende da articulação contínua entre saberes pedagógicos, domínio de conteúdo e competências digitais, consolidando o professor como sujeito central da inovação educacional. Em síntese, a formação docente na era digital constitui um processo complexo, multidimensional e em constante transformação. Os achados destacam:

Categoria	Principais achados	Lacunas identificadas
Competência digital docente	Dimensões pedagógicas, éticas, comunicacionais e avaliativas; integração ao currículo	Formações instrumentais ainda predominam
Formação inicial	Necessidade de integração crítica das tecnologias	Cursos de licenciatura fragmentados
Formação continuada	Reflete sobre práticas e autonomia	Programas episódicos e descontextualizados

Desafios institucionais	Infraestrutura, desigualdade de acesso, sobrecarga docente	Falta de políticas públicas integradas
Reconfiguração docente	Papel de mediador, curador e avaliador	Professores despreparados para mediação crítica

Fonte: próprio autor

A análise aprofundada da produção científica sobre formação docente na era digital evidenciou que o debate acadêmico evoluiu significativamente nos últimos anos, deslocando-se de uma abordagem centrada na incorporação técnica de recursos tecnológicos para uma compreensão mais ampla, crítica e integrada do fenômeno. Os estudos convergem ao afirmar que a simples inserção de dispositivos digitais no ambiente escolar não configura inovação pedagógica, tampouco garante melhoria na aprendizagem. Como afirma Moran (2018), a inovação depende da intencionalidade pedagógica e da reorganização das metodologias, e não apenas da adoção de ferramentas tecnológicas.

O que se revela como resultado predominante na literatura é a necessidade de resignificação das práticas formativas, considerando a tecnologia como elemento estruturante de uma nova ecologia educacional. Nesse sentido, Lévy (1999) já apontava que a cultura digital redefine os modos de circulação do conhecimento, exigindo novas formas de mediação pedagógica.

Observa-se que a noção de competência digital docente deixou de ser entendida apenas como habilidade operacional. A literatura aponta que tais competências envolvem dimensões pedagógicas, éticas, comunicacionais e avaliativas, exigindo do professor capacidade de planejar situações didáticas que integrem recursos digitais de modo intencional, crítico e coerente com os objetivos de aprendizagem.

Almeida (2018) destaca que a competência digital docente implica criação de experiências de aprendizagem significativas, indo além do domínio técnico das ferramentas. Assim, formações pautadas exclusivamente em treinamentos instrumentais tendem a produzir uso superficial das tecnologias, mantendo modelos tradicionais de ensino sob nova aparência.

Outro achado recorrente diz respeito à fragilidade da articulação entre formação inicial e formação continuada. Diversos estudos demonstram que cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas no que se refere à integração estruturada da cultura digital aos componentes curriculares.

Tardif (2014) contribui para essa reflexão ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática e permanentemente ressignificados diante das demandas sociais. Se as transformações tecnológicas não são incorporadas de modo orgânico na formação inicial, a profissionalidade docente tende a se desenvolver de forma fragmentada.

Entretanto, quando a formação continuada assume caráter episódico, descontextualizado ou excessivamente prescritivo, seu impacto sobre a prática pedagógica torna-se limitado. Moran (2018) defende que programas formativos mais eficazes são aqueles que promovem reflexão coletiva, análise de práticas concretas e desenvolvimento de autonomia profissional. A ausência dessa perspectiva contribui para a manutenção de um modelo tecnicista de capacitação.

A partir da análise da literatura especializada, foi possível perceber a existência de uma tensão significativa entre discurso inovador e realidade institucional. Embora documentos orientadores e políticas educacionais enfatizem a centralidade da cultura digital, a implementação prática enfrenta obstáculos como infraestrutura inadequada, desigualdade de acesso, sobrecarga docente e ausência de planejamento pedagógico integrado. Kenski (2019) ressalta que a presença de tecnologias na escola não garante sua integração pedagógica, sendo necessária reorganização estrutural e apoio institucional.

Os estudos analisados destacam ainda que a cultura digital altera profundamente a dinâmica do processo educativo, exigindo redefinição do papel docente. O professor passa a atuar como mediador, curador de informações e organizador de experiências de aprendizagem em um contexto marcado pela abundância informacional. Lévy (1999) aponta que a descentralização do conhecimento não elimina a necessidade de mediação; ao

contrário, amplia a responsabilidade do educador na orientação crítica dos estudantes.

Do ponto de vista epistemológico, os resultados indicam que a presença das tecnologias digitais desafia concepções tradicionais de conhecimento, currículo e avaliação. Bacich e Moran (2018) defendem que ambientes híbridos e metodologias ativas favorecem processos avaliativos mais formativos, colaborativos e centrados no desenvolvimento de competências. Nesse cenário, a formação docente precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à curadoria digital, à avaliação processual e à mediação de aprendizagens em ambientes multimodais.

A análise também evidenciou que, embora haja consenso sobre a necessidade de formação crítica e integrada, persistem lacunas na consolidação de modelos formativos que articulem teoria, prática e tecnologia de maneira orgânica. Almeida (2018) alerta que a tecnologia deve estar subordinada ao projeto pedagógico da escola, evitando sua utilização como mero recurso decorativo ou instrumental.

Em síntese, os resultados indicam que a formação docente na era digital constitui processo complexo, multidimensional e em constante transformação. O desafio contemporâneo não reside apenas na aquisição de habilidades técnicas, mas na construção de uma profissionalidade docente capaz de compreender criticamente a cultura digital, integrá-la pedagogicamente e utilizá-la como meio de promoção de aprendizagem significativa e socialmente comprometida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação docente na era digital não pode ser reduzida à incorporação de ferramentas tecnológicas ao cotidiano escolar. A produção científica examinada demonstra que a centralidade da tecnologia no debate educacional contemporâneo exige uma reconfiguração mais profunda das concepções de

ensino, aprendizagem e profissionalidade docente. Assim, a questão não se limita ao “uso” da tecnologia, mas à forma como ela transforma práticas pedagógicas, relações de poder, modos de produção do conhecimento e expectativas sociais sobre a escola.

Os resultados evidenciaram que a literatura converge na defesa de uma formação docente crítica, reflexiva e integrada, capaz de articular saberes pedagógicos, domínio de conteúdo e competências digitais. Tal articulação revela-se condição essencial para que o professor atue de maneira intencional e consciente em ambientes educacionais permeados pela cultura digital. Nesse contexto, a competência digital docente não deve ser compreendida como habilidade técnica isolada, mas como dimensão constitutiva da prática pedagógica contemporânea.

Verificou-se, ainda, que persistem desafios estruturais que impactam a consolidação de processos formativos coerentes com as demandas atuais. Lacunas na formação inicial, fragilidades em programas de formação continuada e desigualdades de infraestrutura tecnológica evidenciam que a responsabilidade pela inovação não pode recair exclusivamente sobre o professor. A transformação das práticas educativas depende de políticas públicas consistentes, planejamento institucional e condições materiais adequadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de superar perspectivas tecnicistas que associam inovação pedagógica apenas à presença de recursos digitais. A literatura analisada indica que a transformação efetiva ocorre quando a tecnologia é integrada a projetos pedagógicos fundamentados, orientados por princípios éticos e comprometidos com a formação crítica dos estudantes. A cultura digital, nesse sentido, deve ser compreendida como contexto sociocultural que redefine modos de interação, produção de sentidos e circulação de saberes, exigindo do docente postura investigativa e reflexiva permanente.

As reflexões apresentadas neste artigo reforçam que a formação docente na era digital constitui campo em permanente construção, marcado por tensões, avanços e lacunas. Embora haja significativa produção teórica sobre o

tema, ainda se faz necessária maior articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere à consolidação de modelos formativos que promovam autonomia profissional, inovação pedagógica e compromisso social.

Conclui-se que formar professores para a era digital implica reconhecer a complexidade do cenário educacional contemporâneo e assumir que a tecnologia, longe de ser solução automática para os desafios da educação, constitui elemento que exige mediação pedagógica qualificada. A construção dessa mediação passa por processos formativos contínuos, contextualizados e criticamente orientados, capazes de preparar o docente para atuar com responsabilidade, criatividade e consciência ética em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias: usos e possibilidades. São Paulo: Paulus, 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

**- Contradições e Caminhos Teórico-Methodológicos nas Discussões sobre
Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação Contemporânea (Celice
Caldas Pinto; Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Jesse Pinto Campos)**

Contradições e Caminhos Teórico-Metodológicos nas Discussões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação Contemporânea

Celice Caldas Pinto

Paloma Akemy Guerreiro Guimarães

Jesse Pinto Campos

DOI: [10.5281/zenodo.19359768](https://doi.org/10.5281/zenodo.19359768)

Resumo

Este artigo analisa os caminhos teórico-metodológicos das discussões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na educação brasileira contemporânea. Por meio de pesquisa qualitativa, bibliográfica e analítica, examina obras sobre o ensino de ciências, a formação politécnica, a cultura digital e o poder das plataformas, relacionado à Teoria Crítica da Tecnologia e confrontadas com dados da TIC Educação 2023 e do PISA 2022. Os resultados apontam quatro contradições principais: a inclusão superficial do CTS nos currículos, a divergência entre as ideias da formação politécnica e a precariedade das escolas, a transição da cultura digital participativa para o sistema do capitalismo de vigilância, e a permanência de uma visão prática e passiva da tecnologia no espaço escolar. Conclui-se que a educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar tecnologias concebidas sob racionalidade tecnocrática sem reproduzir as desigualdades e relações de poder que pretende combater.

Palavras-chave: Ciência. Educação. Cultura digital. CTS. Teoria Crítica da Tecnologia.

1 Introdução

A educação brasileira contemporânea ainda carrega uma contradição ligada ao avanço científico e tecnológico. De um lado, existe a ideia de que o acesso à ciência e à tecnologia auxilia a democratização do conhecimento e a ampliação da liberdade social. De outro, a realidade mostra que a tecnologia também pode aprofundar desigualdades, comercializar a atenção e ampliar o poder de grandes empresas digitais sobre a vida social. Nesse contexto, o

debate sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) precisa ser compreendido não apenas como proposta metodológica para o ensino de ciências, mas como um campo crítico de análise das relações entre conhecimento, poder e educação.

Nas últimas décadas, a sociedade em rede, discutida por Castells (2005, p. 45), transformou não apenas os fluxos de capital e informação, mas também a própria dinâmica educativa. A escola, geralmente considerada um local de compartilhamento de cultura, passa a conviver com plataformas digitais que funcionam através de sistemas restrito ao controle público. Assim, a informação deixou de ser um recurso raro para produto abundante, exigindo capacidade de seleção, mediação e interpretação crítica.

Apesar disso, a solução das instituições para esse problema tem sido aquilo que Auler e Delizoicov (2006, p. 341-343) chamam de perspectiva salvacionista da tecnologia, segundo a qual o simples avanço científico-tecnológico seria capaz de solucionar problemas sociais complexos, mas os dados mostram outra realidade. Segundo a TIC Educação 2023 (CGI.br, 2024, p. 119; 133), embora 92% das escolas de Ensino Fundamental e Médio tenham acesso à internet, apenas 55% das escolas públicas disponibilizam computadores para uso dos alunos em atividades educacionais. Além disso, a Nota no PISA 2022 do Brasil mostra que 55,4% dos estudantes brasileiros ficaram no nível 1 ou abaixo em ciências, percentual muito superior à média da OCDE, de 24,5% (INEP, 2023, p. 9).

Diante dessa divergência entre o discurso da inovação e as condições concretas da educação, diferentes correntes teóricas procuram compreender o papel da educação no campo CTS. Estudos como os de Angotti e Auth (2001, p. 18; 23), Santos e Mortimer (2000, p. 124) e Strieder (2012) defendem a superação de um ensino descontextualizado e focado em conteúdos abstratos. Ao mesmo tempo, os debates sobre educação tecnológica e formação politécnica (PELLISSARI, 2015, p. 65; SAVIANI, 2011, p. 84), bem como os estudos sobre cultura digital e poder das plataformas (SILVA, 2018, p. 1-3; BUCCI, 2021, p. 25), ampliam essa discussão.

Entretanto, parte dessas abordagens ainda trata a tecnologia como uma ferramenta neutra, que poderia servir tanto a fins benéficos quanto prejudiciais. Winner (1980, p. 121) contesta esse argumento ao afirmar que os artefatos tecnológicos têm política, e do mesmo modo, Feenberg (2005, p. 112-113) alerta para o risco da educação aceitar como inevitáveis a tecnocrática e a neutralidade dos artefatos sem submetê-las a uma análise crítica.

Assim, o problema que orienta esta pesquisa é a seguinte: quais são os caminhos teórico-metodológicos que compõem as discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia e educação, e até que ponto essas abordagens conseguem superar o determinismo tecnológico e a ideia de neutralidade científica para construir uma prática educacional libertadora?

A partir dessa problemática, este artigo analisa estudos sobre a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade, comparando com referenciais críticos da tecnologia e com a realidade vivida na educação brasileira. O objetivo vai além de mapear as abordagens existentes, pois busca-se mostrar as contradições existentes no ato de educar para e pela tecnologia em uma sociedade profundamente desigual.

2 Referencial Teórico

2.1 CTS e crítica à neutralidade da ciência

A inclusão da abordagem CTS no ambiente educacional implica em romper com a tradição positivista que por muito tempo orientou o ensino de ciências, em que, por décadas, essa prática educativa funcionou sob uma ideia, conforme Dagnino (2008, p. 16-17), da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico. Nessa visão, a ciência era mostrada aos alunos como uma atividade sequencial, neutra e sem interesses políticos e econômicos, enquanto a tecnologia era apresentada apenas como sua aplicação prática.

A abordagem CTS surge para negar essa concepção, ao defender que o ensino de ciências não deve se limitar à transmissão de conceitos, mas adotar abordagens históricas, teóricas e sociais da ciência e da tecnologia. Angotti e

Auth (2001, p. 18; 23) sustentam que a compreensão dessas problemáticas requer uma abordagem mais ampla, apoiada em aspectos históricos e epistemológicos e em discussões sobre o impacto social da ciência e da tecnologia no ensino. Nessa perspectiva, a alfabetização científica e tecnológica ganha sentido quando contribui para uma formação mais crítica e socialmente comprometida.

No entanto, a adoção do movimento CTS no Brasil ocorreu com dificuldades, pois Santos e Mortimer (2000, p. 124) mostram que essa abordagem perde força quando aparece apenas como recurso motivador ou como maquiagem dos currículos tradicionais, sem mudanças reais nas práticas pedagógicas e no papel social do ensino de ciências. Auler e Delizoicov (2006, p. 342) reforçam essa crítica ao apontarem três ideias simplistas: a crença na superioridade das decisões tecnocráticas, a aceitação passiva do desenvolvimento científico e tecnológico como algo autônomo e a visão salvacionista da tecnologia.

Para superar esses limites, é necessário recorrer a referenciais que problematizem a própria tecnologia. Nesse ponto, a contribuição de Winner (1980, p. 121) é relevante, pois, ao afirmar que “os artefatos têm política”, o autor mostra que as tecnologias são projetadas e construídas para produzir ou reforçar relações específicas de poder. Quando o ensino de ciências ignora esse aspecto, acaba formando sujeitos tecnicamente preparados, mas com pouca consciência política para questionar os tipos de poder presentes nos dispositivos que utilizam no dia a dia.

Também por isso a contribuição de Freire (1987, p. 39; 47-49) permanece atual ao defender uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na leitura reflexiva do mundo vivido pelos alunos, e não na simples exposição de conteúdos. A partir desse pensamento, pode-se compreender que a tecnologia, no cotidiano escolar, também não deve ser naturalizada, mas problematizada em seus aspectos sociais e culturais.

2.2 Educação Tecnológica e Formação Politécnica

A discussão sobre educação tecnológica, muitas vezes relacionada à abordagem CTS, encontra na formação politécnica uma de suas contribuições mais importantes. Pelissari (2015, p. 65) afirma que a educação tecnológica não deve se limitar à capacitação prática voltada apenas às exigências do mercado, mas deve favorecer a compreensão das relações entre tecnologia, trabalho, produção e exploração social.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011, p. 84), segundo a qual a educação deve permitir que as novas gerações se apropriem do patrimônio cultural produzido pela humanidade como condição para uma educação transformadora. No entanto, a proposta de uma educação tecnológica libertadora muitas vezes entra em conflito com a realidade das escolas brasileiras, já que é difícil implementar uma formação politécnica em um país onde, segundo a Anatel (2023), cerca de 9,5 mil escolas públicas não tinham acesso à internet em 2022. Portanto, a exclusão digital não representa apenas uma limitação ao desenvolvimento científico e tecnológico no país, mas também uma forma de reprodução da desigualdade estrutural.

Nessa temática, a Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2005, p. 112-113) oferece uma crítica tanto ao determinismo tecnológico quanto à ideia de neutralidade. Para o autor, a tecnologia não é neutra, pois favorece certos objetivos e prejudica outros. Assim, a educação tecnológica não deve apenas ensinar o uso de dispositivos, mas criar condições para que os cidadãos compreendam suas finalidades sociais e participem de sua democratização.

2.3 Cultura digital, plataformas e poder

A discussão sobre ciência, tecnologia e sociedade na educação também precisa considerar as mudanças trazidas pela cultura digital, especialmente com a expansão das redes sociais e das plataformas populares. Esses ambientes não funcionam apenas como meios de comunicação, mas também influenciam formas de interação, produção de conteúdos e circulação de informações, com consequências na vida social e no espaço escolar.

Nessa direção, Silva (2018, p. 1-3) destaca que os memes e outras linguagens das redes sociais constituem formas próprias da cultura de compartilhamento, articulando a produção e circulação de significados, o uso das tecnologias e a participação na comunicação em rede. No campo educacional, isso mostra que os estudantes já chegam à escola inseridos em práticas comunicacionais mediadas por plataformas e linguagens digitais.

Entretanto, essa leitura mais positiva da cultura digital precisa ser problematizada. Bucci (2021, p. 25), ao formular o conceito de superindústria do imaginário, mostra que o capital transformou a atenção das pessoas em trabalho não remunerado. Em diálogo com isso, Zuboff (2020, p. 25) evidencia a lógica do capitalismo de vigilância, enquanto Castells (2005, p. 17) mostra que o poder nas sociedades em rede está ligado ao controle dos fluxos de informação e comunicação.

No campo educacional, essa questão se torna ainda mais relevante porque parte dos processos de ensino e aprendizagem passa a ocorrer em ambientes digitais permeados por interesses empresariais. Por isso, uma abordagem CTS voltada para a educação precisa ir além do simples uso das tecnologias e promover uma formação crítica sobre vigilância, coleta de dados, circulação da informação e autonomia dos usuários.

Desse modo, a relação entre CTS e educação essencial para a construção de uma consciência crítica sobre o papel da tecnologia na ampliação das desigualdades, na circulação da informação e nas novas formas de poder na sociedade em rede.

Assim, a plataformização da educação, intensificada durante a pandemia de COVID-19, não pode ser vista apenas como modernização pedagógica. Ao adotar sem problematização pacotes e serviços oferecidos por grandes empresas de tecnologia, a escola pode comprometer parte de sua autonomia e submeter alunos e professores à coleta excessiva de dados.

3 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e analítica, que diferente de uma revisão sistemática, este artigo adota uma perspectiva interpretativa e crítica, com o objetivo de problematizar as discussões em CTS.

O referencial de análise é formado por quatro publicações acadêmicas, de diferentes linhas do debate: a perspectiva CTS no ensino de ciências (ANGOTTI; AUTH, 2001), a educação tecnológica e a formação politécnica (PELISSARI, 2015), a cultura digital e as práticas comunicacionais em rede (SILVA, 2018) e a crítica ao poder das plataformas (BUCCI, 2021; ZUBOFF, 2020).

Para ratificar a base teórica, o estudo articulou essas obras em três eixos complementares: a) perspectivas filosóficas críticas, com a Teoria Crítica da Tecnologia (FEENBERG, 2005) e a noção de política dos artefatos (WINNER, 1980), objetivando questionar a visão instrumental da tecnologia; b) críticas internas ao movimento CTS brasileiro, a partir das visões simplificadas e mitos identificados por Auler e Delizoicov (2006), Santos e Mortimer (2000) e Strieder (2012); c) confronto entre os discursos teóricos e a realidade material da educação brasileira, com base nos dados da TIC Educação 2023 (CETIC.br, 2024) e nos resultados do PISA 2022 (INEP, 2023).

O processo analítico consistiu em leitura interpretativa, identificação de contrastes e elaboração de sínteses que relacionam a conceitos teóricos com a realidade social e escolar.

4 Resultados e Discussão

A análise das obras e dos dados empíricos mostra que as discussões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação não não levam a um ponto em comum. Ao contrário, consiste em uma discussão repleta contradições, no qual se destacam quatro pontos principais de abordagem, cujas vantagens e limites são discutidos a seguir.

4.1 CTS e adaptação curricular

Embora Angotti e Auth (2001, p. 18; 23) e Santos e Mortimer (2000, p. 124) defendam uma compreensão mais ampla das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, essa proposta nem sempre se concretiza de forma crítica no espaço escolar. Em muitos casos, a abordagem CTS aparece apenas como complemento de conteúdos já estabelecidos, sem mudanças mais profundas nas práticas pedagógicas ou no papel social do ensino de ciências.

A contradição está em que, ao tentar aproximar o ensino da realidade dos estudantes, a escola pode continuar tratando a tecnologia de modo aplicável e pouco crítico. Por isso, a contribuição de Auler e Delizoicov (2006, p. 342-343) é importante ao denunciar a permanência de visões simplificadas, enquanto Winner (1980, p. 121) reforça que os artefatos tecnológicos carregam relações de poder. Assim, inserir tecnologia no currículo não é suficiente, é necessário discutir também os interesses sociais e políticos presentes na produção e uso.

4.2 Educação tecnológica e exclusão digital

A proposta de uma formação politécnica, defendida por Pelissari (2015, p. 65) e Saviani (2011, p. 84), propõe articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma perspectiva formativa mais ampla. No entanto, essa proposta encontra limites quando confrontada com a precariedade estrutural de muitas escolas brasileiras, especialmente em contextos marcados pela desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos.

Nesse contexto, a exclusão digital não representa apenas a falta de internet ou equipamentos, mas a permanência de desigualdades mais profundas. Quando parte das escolas ainda não oferece condições mínimas para o uso pedagógico das tecnologias, torna-se difícil defender uma educação tecnológica libertadora.

4.3 Cultura digital: da participação à coleta de dados

Os estudos sobre cultura digital explicitam o potencial de colaboração, circulação de sentidos e participação nas redes. Nessa linha, Silva (2018, p. 1-3) ajuda a compreender como as linguagens digitais, como os memes, expressam formas próprias de interação e compartilhamento na cultura em rede. Essa leitura contribui para entender que as práticas comunicacionais contemporâneas também vão além da experiência escolar.

Contudo, a expansão das plataformas mostrou que essa participação não ocorre em um espaço neutro, como Bucci (2021, p. 25) demonstra que a atenção se converteu em trabalho não remunerado, enquanto Zuboff (2020, p. 25) evidencia a lógica do capitalismo de vigilância. Em diálogo esses autores, Castells (2005, p. 17) mostra que o poder nas sociedades em rede está ligado ao controle dos fluxos de informação.

4.4 Teoria crítica da tecnologia na educação

As contradições analisadas mostram que não basta expor o poder das plataformas ou confirmar a exclusão digital, pois é necessário adotar conceitos que permitam compreender a tecnologia como construção histórica, social e política. Nesse ponto, a contribuição de Feenberg (2005, p. 112-113) é importante ao mostrar que a tecnologia não é neutra e pode ser guiada por valores democráticos.

Isso significa que a educação não deve apenas formar usuários de tecnologias, mas cidadãos capazes de compreender, questionar e intervir em seus usos, finalidades e implicações sociais. Logo, é necessário desenvolver uma consciência crítica sobre os interesses e as relações de poder que compõem o desenvolvimento tecnológico, fortalecendo práticas pedagógicas mais reflexivas, participativas e transformadoras.

5 Considerações Finais

O presente estudo expôs as contradições na educação brasileira contemporânea, que tende a usar tecnologias criadas sob ideais tecnocráticos

e de vigilância, mas também precisa formar cidadãos capazes de questionar esses mesmos sistemas. Por isso, as escolas não devem aceitar essa perspectiva salvacionista da tecnologia sem posicionamento crítico.

Da mesma forma, a visão CTS reconhece que as tecnologias não são neutras, mas carregam a interesses, reforçam relações de poder e influenciam na vida e educação da sociedade. Assim, além de ensinar a usar ferramentas, a escola precisa discutir quem produz, para que servem, quais informações elas guardam e a quem beneficia.

Logo, o avanço das plataformas digitais no ensino e da permanência da exclusão social e tecnológica, é válido questionar até que ponto a escola consegue analisar criticamente essas ferramentas e como construir práticas pedagógicas mais conscientes, participativas e transformadoras?

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (ANATEL). Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet. Brasília: Anatel, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 11 mar 2026.

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.

AULER, D. Interações entre ciência, tecnologia e sociedade no contexto da formação de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2007.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006. Disponível em:

https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen05/ART8_Vol5_N2.pdf. Acesso em: 06 mar 2026.

BUCCI, E. A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), 2024.

DAGNINO, R. Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

FEENBERG, A. Teoría crítica de la tecnología. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, v. 2, n. 5, p. 109-123, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Disponível em:
https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 03 de mar 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota sobre o Brasil no PISA 2022. Brasília: Inep/MEC, 2023.

JENKINS, H. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

PELISSARI, L. B. Educação tecnológica e formação politécnica: contribuições da perspectiva CTS. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 8, p. 63-78, 2015.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. V. M. Memes, educação e cultura de compartilhamento nas redes sociais. *Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, ano X, n. 2, 2018.

STRIEDER, R. B. *Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas*. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.81.2012.tde-13062012-112417>. Acesso em: 16 mar 2026.

WINNER, L. Do artifacts have politics? *Daedalus*, v. 109, n. 1, p. 121-136, 1980. Disponível em: <https://citpsite.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/08/28104500/winner-1980-do-artifacts-have-politics.pdf>. Acesso em: 26 de fev 2026.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

