



• ANAIS DO •

# 3º CONGRESSO INTERNACIONAL

Ivy Enber Christian University





---

**ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA  
IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY**

---

**ORLANDO, FL  
2026**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Reitor</b>                     | Josué Cláudio Dantas ( Ivy Enber Christian University)   |
| <b>Coordenador Administrativo</b> | Ozemar Araújo (Ivy Enber Christian University)   |
| <b>Diretora Financeira</b>        | Maria Teresa Araújo (Ivy Enber Christian University)   |
| <b>Editora Gerente</b>            | Vivianne Sousa (Ivy Enber Christian University)  |
| <b>Editora Científica</b>         | Daysi Lange (Ivy Enber Christian University)   |
| <b>Editora de Sistema</b>         | Angelli Mayra Ferreira E. Costa (Ivy Enber Christian University)   |
| <b>Estagiário</b>                 | Gustavo de Oliveira (Universidade Federal da Paraíba)  |
| <b>Comissão organizadora</b>      | Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos<br>Marcilane da Silva Santos<br>Elenilson Delmiro dos Santos<br>Luciane Albuquerque Sá de Souza<br>Miriam Espindula dos Santos Freire<br>Christiane Kelen Lucena da Costa<br>Suellen Cristina Rodrigues Ferreira<br>Amanda Raquel de França Filgueiras<br>Maria Gorete Santos Jales de Melo<br>Thayza Wanessa Silva Souza Felipe<br>José Felix dos Santos Neto<br>Alex Taveira<br>Ramon Olímpio Oliveira<br>Jadson Kleber Lustosa Ribeiro da Silva<br>Gabriela Marcolino Alves Machado<br>Dafiana do Socorro S. Vicente Carlos<br>Raquel Rocha Villar de Alcantara<br>Andreza Barbosa Silva Cavalcanti<br>Sawana Araújo Lopes de Souza<br>Danielle Ventura de Lima Pinheiro |

## SUMÁRIO

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO NA ERA DIGITAL** \_\_\_\_\_ 5

Rita de Cássia Martins Moreira Pinto; Thayza Wanessa Silva Souza Felipe Santos

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A REALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA** \_\_\_\_\_ 28

José Antonio da Silva Pinto

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SISTEMA MODULAR DE ENSINO DA AMAZÔNIA PARAENSE: TESSITURAS TEÓRICAS** \_\_\_\_\_ 45

Adailson dos Santos Sena

**CONTRIBUIÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO 2018-2024** \_\_\_\_\_ 60

Fernando Valente Coelho

**O QUE O CINEMA QUEER DIZ? O QUEER COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO** \_\_\_\_\_ 71

Daysi Lange; José Félix dos Santos Neto



# Artigos



## EDUCAÇÃO, INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO NA ERA DIGITAL

EDUCATION, DIGITAL INCLUSION, AND TEACHER EDUCATION: PERSPECTIVES FOR  
LITERACY IN THE DIGITAL AGE

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2025.1>

**Rita de Cássia Martins Moreira Pinto<sup>1</sup>**

**Thayza Wanessa Silva Souza Felipe Santos<sup>2</sup>**

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na promoção do letramento e da alfabetização discursiva no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante dos desafios impostos pela desigualdade social, exclusão digital e formação docente deficiente. Este trabalho corresponde a um recorte de um dos capítulos da dissertação desenvolvida pela autora, durante o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Enber Christian University, tendo como finalidade contribuir, de forma crítica e embasada, para o debate acadêmico sobre as interações entre alfabetização, tecnologias digitais e justiça social no ambiente educacional contemporâneo. Por meio de uma revisão bibliográfica, a pesquisa percorreu produções acadêmicas publicadas entre 2004 e 2024, abordando temas como alfabetização crítica, cultura digital, políticas educacionais, pandemia de Covid-19 e práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. O referencial teórico baseia-se em autores como Paulo Freire, Santaella, Lemos, Kenski, Moran, Bonilla e Saviani, que fornecem subsídios para refletir sobre a necessidade de uma educação mais crítica, dialógica e adaptada às exigências da sociedade digital. Os resultados apontam que, apesar do avanço das tecnologias no cotidiano dos estudantes, as escolas ainda operam com práticas tradicionais e excludentes, distantes

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University. E-mail: [ritacmmpinto@hotmail.com](mailto:ritacmmpinto@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. E-mail: [advisor5@enberuniversity.com](mailto:advisor5@enberuniversity.com)



das realidades digitais vividas pelos educandos fora do espaço escolar. Além disso, as desigualdades de acesso às tecnologias evidenciam disparidades entre redes públicas e privadas, comprometendo a equidade no ensino. O estudo conclui que a integração das TDICs à prática pedagógica deve ser acompanhada de formação docente contínua, investimento em infraestrutura e valorização do conhecimento prévio dos estudantes, de modo a fomentar a autonomia, a cidadania digital e o protagonismo no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** alfabetização; letramento digital; tecnologias digitais; formação docente; inclusão digital.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the role of Information and Communication Technologies (ICTs) in promoting literacy and discursive literacy in the contemporary educational context, especially in light of the challenges posed by social inequality, digital exclusion, and inadequate teacher training. This work corresponds to an excerpt from one of the chapters of the dissertation developed by the author during her Master's degree in Education in the International Graduate Program in Education at Ivy Enber Christian University, with the purpose of contributing, in a critical and well-founded manner, to the academic debate on the interactions between literacy, digital technologies, and social justice in the contemporary educational environment. Through a bibliographic review, the research examined academic publications produced between 2004 and 2024, addressing themes such as critical literacy, digital culture, educational policies, the Covid-19 pandemic, and technology-mediated pedagogical practices. The theoretical framework is based on authors such as Paulo Freire, Santaella, Lemos, Kenski, Moran, Bonilla, and Saviani, who provide support for reflecting on the need for a more critical, dialogical, and adaptable education aligned with the demands of digital society. The results indicate that, despite the advancement of technologies in students' daily lives, schools still operate with traditional and exclusionary practices, distant from the digital realities experienced by learners outside the school environment. Furthermore, inequalities in access to technology reveal disparities between public and private education systems, compromising equity in education. The study concludes that the integration of ICTs into pedagogical practice must be accompanied by continuous teacher training, investment in infrastructure, and recognition of students' prior knowledge, in order to foster autonomy, digital citizenship, and active participation in the learning process.

**Keywords:** literacy; digital literacy; digital technologies; teacher education; digital inclusion.

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea busca romper com o modelo tradicional, que utiliza dos métodos de memorização e transmissão dos conhecimentos com pouca ou nenhuma atuação



do estudante, conforme os modelos da Pedagogia liberal, na qual o professor era considerado o condutor absoluto da aprendizagem, baseado na premissa de que o adulto possui plena capacidade racional, enquanto a criança seria incompleta e imatura, para um novo modelo em que o aluno assume o protagonismo, um agente ativo de sua aprendizagem. Em contrapartida, surgem concepções pedagógicas de cunho progressista e libertador, que propõem práticas centradas na experiência coletiva, como a autogestão, e no diálogo como ferramenta fundamental para o desenvolvimento crítico dos aprendizes (Oliveira, 2011). No entanto, ressalta o autor mencionado, comumente, a “Pedagogia ainda é a mesma” do século XIX, de viés industrial e mecanicista, voltada para moldar os educandos a suas proposições, sem prepará-los e municiar chances para seu envolvimento e desenvolvimento no período tecnológico, característica do século XXI.

Saviani (2021) situa a Pedagogia desde o século XVI, situando as concepções pedagógicas em quatro eras. A primeira era compreende praticamente dois séculos, indo de 1549 a 1759, onde imperava o domínio religioso da pedagogia clássica. A segunda era, abrangendo de 1759 a 1932, onde coexistiram a vertente religiosa e leiga da pedagogia clássica. A terceira era, de 1932 a 1969, predomina a pedagogia nova. Na última era, de 1969 a 2001, Saviani conformou a visão pedagógica produtivista.

As crianças/jovens do século XXI já nascem inseridas a toda uma gama de informações digitais/tecnológicas na sociedade onde se inserem, ou seja, desde o conjunto familiar até o cultural, sendo apresentada a diversidade digital desde a mais tenra idade e, conseqüentemente, trazendo para dentro das escolas essa vivência tecnológica (Lemos, 2003).

Nesse contexto, questiona-se: como a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento nas escolas públicas, considerando os desafios da formação docente no Brasil?



Diante dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) pode auxiliar no processo de alfabetização e favorecer o letramento das crianças, na era digital, e de como essas práticas podem ser aplicadas na aquisição da escrita utilizando os recursos, considerando que o domínio de diversas linguagens e mídias que perpassam no cotidiano desses usuários e a capacidade de interagir com as tecnologias são, à luz da formação docente e da realidade socioeconômica brasileira, marcada por desigualdades de acesso e uso dessas tecnologias.

A contemporaneidade nos trouxe o terceiro salto histórico da evolução do humano, iniciado com o aparecimento da escrita, na antiga Suméria, sendo o divisor entre a Pré-História e a História. O segundo salto foi a disseminação da escrita com a produção em massa de livros, por Johannes Gutenberg (1400-1468) na Era Cristã (século XV), e, por fim, o terceiro salto foi o aparecimento das TDICs. A grande revolução introduzida pelas TDICs foi modificar a maneira de empregarmos as múltiplas linguagens e eliminar as barreiras geográficas mundiais, permitindo a comunicação instantânea com qualquer pessoa ao redor do planeta.

Nesse cenário, lançamos mão das ponderações de Dias (2016) acerca da Era Digital na contemporaneidade, onde afirma que a promoveu transformações significativas na maneira como o mundo se organiza discursivamente, afetando as relações sociais, históricas e ideológicas, bem como a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Essas mudanças também alcançam as formas de interação, trabalho, mobilidade, encontros e até mesmo a produção científica, incluindo seus modos de elaboração e circulação.

Portanto, apesar dos saberes construídos fora do lócus escolar, esses conhecimentos têm sido desconsiderados nos processos de ensino-aprendizagem, em razão da persistência de práticas mecanicistas que reduzem a alfabetização à simples decodificação de símbolos,



tornando os educandos agentes passivos do conhecimento. Essa abordagem compromete a construção de sentido e a compreensão crítica dos textos. Diante desse cenário, compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação podem potencializar práticas alfabetizadoras mais dialógicas e inclusivas é essencial para a ressignificação da função social da escola no século XXI.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo analisa as consequências da desigualdade no acesso às informações, que, mesmo sendo um direito assegurado constitucionalmente, tem nas barreiras tecnológicas um fator que evidencia essa disparidade. O método utilizado foi a leitura atualizada com abordagem qualitativa, com o intuito reunir, analisar e discutir produções científicas que atendam aos objetivos propostos. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de livre acesso, como SciELO, Google Scholar, portal de periódicos CAPES, CEDES, acessadas por meio de bibliotecas virtuais acadêmicas entre outras voltadas à área da educação. A escolha por esse tipo de pesquisa baseia-se na concepção de Marconi e Lakatos (2017), para quem a revisão bibliográfica não se limita à repetição de informações já existentes, mas permite examinar um tema a partir de novos olhares e perspectivas, possibilitando a formulação de interpretações originais.

Além da busca online, foram consultadas obras físicas como livros, artigos, cadernos de pesquisas e bases institucionais. O recorte temporal da análise compreende publicações entre os anos de 2004 e 2025, com exceção de autores clássicos da área cujas contribuições seguem relevantes mesmo em edições mais antigas. Os termos utilizados como descritores para a busca foram: "educação", "alfabetização discursiva", "tecnologias digitais", tanto em português quanto em inglês, utilizados de forma isolada ou combinada.



O material selecionado responde diretamente aos objetivos delimitados nesta investigação. Conforme orienta Gil (2017), a fase de análise seguiu diferentes níveis de leitura: a leitura exploratória, que permitiu o primeiro contato com o conteúdo das obras; a leitura seletiva, voltada à identificação de informações mais pertinentes; a leitura analítica, que sistematizou os dados com foco na resposta à questão de pesquisa; e, por fim, a leitura interpretativa, responsável por articular as informações obtidas com os referenciais teóricos e contextuais pertinentes à área de estudo.

## A ERA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Além dos muros escolares, os conhecimentos alcançados no âmbito familiar/social, necessitam a contrapartida na escola, ou seja, serem associados aos processos de ensino-aprendizagem, já que dessa maneira os educandos ampliam associações que robustecem esses processos.

É manifesto que estamos imersos em uma sociedade globalizada e tecnológica, onde as tecnologias digitais integram uma ação transformadora de dados, que alcançam múltiplos domínios como o político, econômico, social e educacional e, por essa razão, não cabe mais a negativa das decorrências diversas do emprego das tecnologias no que refere à alcançabilidade de informação, lazer, socialização e aprendizagem. Nesse contexto, para Lemos (2003):

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros) (Lemos, 2003, p.12-13).

Sendo assim, pode-se dizer que as TDICs integram definitivamente o cotidiano dos sujeitos, em um mundo globalizado e tecnológico, presente a um toque dos dedos, fornecendo divertimento, comunicação, informações, possibilitando o trabalho remoto de qualquer parte do planeta ou de casa, o *home office*.



Com a entrada do século XXI, surgiu a necessidade de se refletir acerca da educação com o avanço das TDICs em múltiplos âmbitos, notadamente no social, demandando o imperativo de se compreender o emprego das TDICs, que no *lôcus* educacional mostra-se como uma exigência cada vez mais robusta, o que corrobora com a afirmação de Baldo (2018) ao propor:

[...] um caminho que considere olhar para o sujeito-estudante da contemporaneidade de forma diferenciada do que a escola vem fazendo, ao ignorar as mudanças sócio-históricas ocorridas desde a última metade do Século XX, com o aparecimento e rápida difusão das TDIC e todas as suas materialidades digitais, além de desprezar as qualidades multimídias de seus alunos (Baldo, 2018, p. 18).

Desse modo, percebe-se que esse panorama experienciado no século XXI por educadores/educandos além dos portões escolares, é regulado em seu cotidiano pela tecnologia; crianças/jovens já trazem para dentro das escolas toda uma vivência tecnológica pelo emprego de equipamentos tecnológicos. Contudo, toda essa bagagem de dados adquiridos por essa vivência é negligenciada pelas instituições escolares que fornecem a essas crianças/jovens uma metodologia educacional que alimenta um aprendizado somente da decodificação das letras, voltado para uma ação de alfabetização mecanicista.

Porém, as instituições educacionais, ao desprezarem esses saberes obtidos pelos educandos, deixam de usufruir do mesmo em um potencial avanço em direção a uma proposta do letramento e, dessa maneira, introduzindo as soluções tecnológicas como elemento para a ação de ensino e de aprendizagem. No pensar de Santaella (2013, p. 293), encontramos a corroboração dessa proposição, pois a autora explana que os saberes alcançados fora dos muros escolares constituem a aprendizagem ubíqua, já que “quando a informação é ubíqua, ela auxilia e fortalece a aquisição de conhecimento, de certo modo, naturalizando a sua absorção”.

Em que pese à enorme onipresença no cotidiano da população global das TDICs, as instituições educacionais ainda não modificaram seu olhar acerca da tecnologia, ao



empregarem métodos de ensino totalmente defasados no que tange ao emprego das TDICs nos métodos de ensino-aprendizagem, o que nos traz as ponderações de Xavier (2007) de que existe:

[...] a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, de modo a capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (Xavier, 2007 p.133).

Para esse autor há a premência, por parte das instituições educacionais, de prepararem os educandos para essa nova fase do conhecimento tecnológico, tornando-os agentes funcionais nessa metodologia de informação digital e solução tecnológica no que refere à educação.

Contudo, Bonilla e Oliveira (2011) alertam que:

Não basta a universalização do acesso às tecnologias. Esta é uma condição necessária, mas insuficiente. É preciso investir na democratização do uso, ou seja, na participação efetiva da população, de forma que tenham a capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos, articular redes de produção que permitirão e potencializarão a emergência do novo, a proposição, a efervescência da diversidade (Bonilla e Oliveira, 2011, p. 30).

Assim, desprendemos desse posicionamento a crença na efetivação da inclusão digital, como um identificador de inclusão/desenvolvimento por meio de equipamentos tecnológicos, já que o acesso à tecnologia seria satisfatório para desenvolver conhecimentos, habilidades e competências aptas à inclusão no mercado de trabalho, a aquisição da cidadania plena e acessibilidade aos bens de cultura, cabendo aqui a democratização de acesso às TDICs de modo irrestrito pela população.

A Educação brasileira, desde 1996, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes/base da educação nacional, com capítulos específicos acerca da formação dos



educandos e dos educadores. Em seu art. 32, seção III, inciso II, no capítulo Educação Fundamental, estabelece a formação dos alunos na “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996).

Já sobre a formação dos educadores, em seu art. 43, a referida Lei estabelece que a educação superior tenha por escopo: “incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Brasil, 1996).

Os dois artigos acima mencionados contemplam a base educacional brasileira, com especificidades acerca dos educandos e educadores. As TDICs foram mencionadas, como instrumento na ação pedagógica de ensino-aprendizagem, mais tarde, em 2006, estabelecida na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, referente à formação dos docentes em Pedagogia, no art. 5º, item VII, instituindo que esses docentes deverão: “Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (CNE, MEC, 2006).

Desse modo, fica claro que compete às universidades serem o berço da formação digital dos educadores, com adequação ao estabelecido desde a LDB/1996 e corroborado na Resolução CNE/CP nº 1/2006, capacitando os graduandos nos saberes e manejo dos instrumentos tecnológicos para que possam utilizá-los como ferramentas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Essa Resolução foi ampliada, em 2017, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017,



documento normativo para referenciar a elaboração dos currículos de todas as instituições escolares de Educação Básica no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo promover a equidade por meio do desenvolvimento integral do indivíduo em sua formação cidadã. A educação completa, aqui mencionada, abrange outras dimensões, como a intelectual, a social, a emocional, a física e a cultural, incluídas como essenciais para uma total constituição do saber.

Além da orientação para a edificação dos currículos, a BNCC ainda orienta na preparação/revisão das propostas pedagógicas, nas políticas para a formação de docentes e nos recursos didáticos e avaliações. Por meio da BNCC, e baseado nas aprendizagens eficazes para asseverar uma formação global, institui-se dez competências gerais para guiar o trabalho das instituições escolares e dos docentes ao longo das etapas do ensino nacional e componentes curriculares, a saber: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura digital; Autogestão; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e, Autonomia e responsabilidade (CNE, 2017).

A BNCC no que refere a Cultura Digital estabelece que a mesma deva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (CNE/CEB, 2022, p.34).

Frente à situação desafiadora vivenciada pelos educadores em diversos âmbitos como o profissional, pessoal, econômico cultural dentre outros, deve-se ter como marco globalmente uma educação permanente e irrestrita. Igualmente, o incremento das competências na formação de sujeitos com criticidade, autonomia, solidárias, colaborativas,



profissionais competentes e emocionalmente equilibrados, dispostos a aprender sempre, consiste na maior dificuldade dos educadores contemporâneos.

Nesse cenário, é fundamental resgatar as contribuições de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica propõe que o processo de alfabetização deve ultrapassar a decodificação mecânica de palavras, envolvendo a leitura crítica do mundo (Freire, 2011). Essa perspectiva é extremamente atual quando transposta para o contexto da cultura digital: alfabetizar tecnologicamente não é apenas ensinar a operar dispositivos, mas fomentar a consciência crítica sobre como, por que e para que utilizamos as tecnologias. Assim como Freire defendia a alfabetização como ato de liberdade, o letramento digital deve promover a autonomia dos sujeitos frente à avalanche de informações e discursos que circulam nas mídias digitais.

Além disso, a pedagogia freiriana propõe uma educação dialógica e libertadora, em que o educador se coloca como mediador do conhecimento, e não como seu detentor exclusivo (Freire, 1996). Essa concepção se alinha perfeitamente às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, que favorecem ambientes colaborativos e horizontais de aprendizagem, como destacam Kenski (2012) e Moran (2018). A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola vai além da adequação técnica; trata-se de um movimento político-pedagógico que valoriza a experiência, cultura e participação ativa dos alunos na aprendizagem.

Dessa maneira, o emprego das tecnologias na educação deve estar sempre alinhado a uma abordagem ética e voltada para a libertação do sujeito, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire, não podendo ser dissociado de uma postura crítica e consciente. O desafio das instituições escolares não é apenas garantir o acesso às tecnologias, mas criar condições para que os sujeitos compreendam seus usos sociais, culturais e políticos, exercendo protagonismo digital e cidadania ativa (Silva, 2020). A alfabetização digital, nesse sentido, é uma ampliação do conceito freiriano de "leitura do mundo", e deve estar presente



desde as primeiras etapas da educação básica, com intencionalidade pedagógica, criticidade e compromisso social.

## A DESIGUALDADE NO ACESSO TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

A temática da Educação, no Brasil, ser um direito é um debate antigo, muito bem situado pelo grande jurista e educador Anísio Teixeira (1900-1971) que já afirmava, desde o fim da década de 1950, que a educação não consiste em uma regalia, mas um direito, passando a lutar por uma escola pública universal, gratuita e com qualidade.

Vislumbram-se mudanças nesse panorama, como informa Macedo e Parreira (2021), quando da edição, em 1966 da LDB e da instituição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu art. 205, que afiançou a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Porém, como assinalam as autoras, pesquisas encetadas ao longo dos anos, apontam as desigualdades educacionais abissais que ainda devastam o país, desde o ensino básico até o ensino superior. Em que pese os progressos na democratização do acesso às instituições educacionais, ainda é perceptível que o sistema educacional é desigual, caracterizado por marcadores sociais como raça/classe/gênero e idade, entre os educandos e pelas diferenças territoriais.

A pandemia da Covid-19, que desencadeou uma crise sanitária sem precedentes em função da volatilidade de contágio, levando os países a decretarem o isolamento social, foi um marco em vários aspectos na vida dos sujeitos, como realizar todas as atividades cotidianas *online*: trabalhar (o denominado *home office*), efetuar compras e estudar. No campo educacional, a pandemia trouxe desafios em seu processo ensino-aprendizagem, que juntamente com todas essas questões, acima mencionadas, aliadas ao fechamento físico das escolas, escancararam essas desigualdades, aumentando as diferenças sociais e a distância



entre o sistema público e o privado de educação, emergindo claramente as desigualdades digitais.

As desigualdades digitais acompanham marcadores de renda/classe social e os sociais, caracterizado pelos níveis mais baixos de renda per capita. Apesar da propagação da *internet* no país desde o fim dos anos 1990 nas classes alta/média, o mesmo não ocorreu nas classes baixas, o que se deu apenas depois de 2010, com a popularização dos celulares, com custo inferior aos computadores e *laptops*, com a elevação do acesso à *internet*, através do uso das redes de conexão 3G e 4G, e de políticas públicas direcionadas para aumentar a conectividade da população, como o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL, 2010). Mas, apesar desses avanços, o país ainda é caracterizado pela presença enorme de desigualdades digitais, como aponta Rebelo (2024).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) corroboram a posição acima, afirmando que já era de conhecimento a existência dessas referidas desigualdades digitais e na pandemia da Covid-19 elas foram acentuadas, com a decretação do isolamento social e, conseqüentemente, das aulas presenciais, já que ocorreu a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, totalmente dependente da *internet* e de dispositivos eletrônicos para o acesso aos conteúdos educacionais.

Desse modo, às múltiplas desigualdades da educação básica brasileira, foi acrescido de mais um elemento de injustiça social, quais sejam, a falta de dispositivos eletrônicos em escolas e nas casas dos educandos, bem como o acesso à *internet*. Desse modo, como postula Cury (2020), a sobreposição da instituição escolar sobre a instituição familiar, trouxe conflitos que não foram aguardados e,

[...] evidenciou os limites de um ensino doméstico, pois a escola, como espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência, e lugar de assistência social pela alimentação escolar [...] era e continua a ser o lugar mais permanente de convivência fora de casa e de aprendizagem formal (Cury, 2020, p.14).



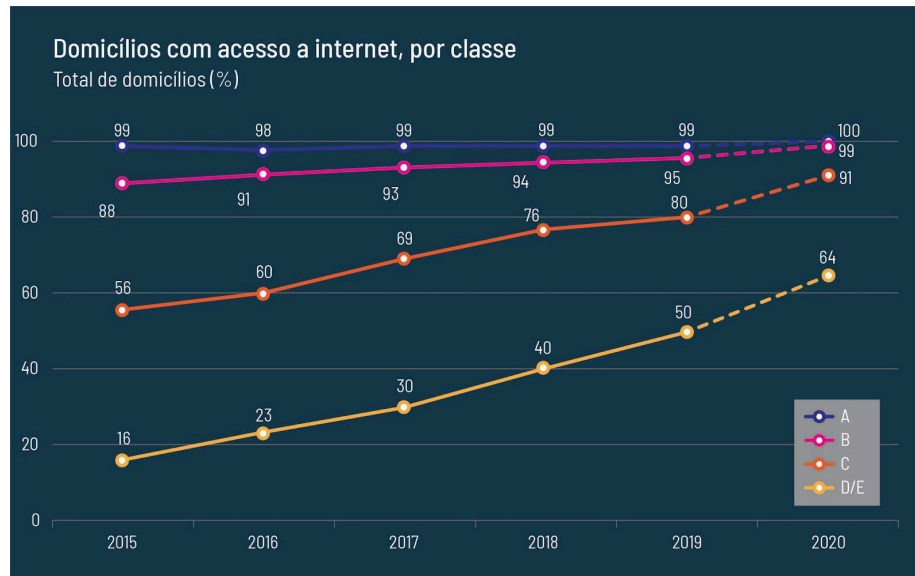
Rebelo (2024) nos diz que as desigualdades digitais consistem no reflexo de desigualdades outras, já delineadas desde o final do século XX, como um espaço de segmentação social no país. Esse modelo de segmentação vem trazendo à tona, cada vez mais, o debate acerca da inclusão/exclusão digital ou ainda, a respeito de divisões digitais, apontando para a elevada desigualdade de acesso, de emprego e de aplicação das chances ofertadas pelas TDICs.

Souza, Pletsch e Souza (2020) apontam que pesquisas anteriores a pandemia de Covid-19, marcavam que a reprodução de desigualdades sociais na distribuição dos recursos tecnológicos, iniciava com as dificuldades de infraestrutura das escolas nacionais, como salas improvisadas e utilizadas concomitantemente por educadores de séries diferentes, número de computadores insuficiente para atender as demandas das escolas e manutenção falha dos mesmos, além de pouca ou inexistente formação continuada para os educadores acerca das TDICs.

Macedo e Parreira (2021), nessa direção, com base nas pesquisas do Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2020, p. 6) expõem que os domicílios brasileiros tinham pouco ou nenhum acesso às tecnologias digitais, mostrando que a TIC Domicílios (2019) apontava: “Em 2018, entre os domicílios brasileiros de classe C, 43% tinham computador e internet e 33% tinham apenas a conexão à internet (sem computador). A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador e nem à internet (58%)”, como detalhado na Figura 1 (desde 2015):



**Figura 1:** Domicílios com acesso à internet, segundo a classe social



**Fonte:** TIC Domicílios (Cetic.br., 2020).

A mesma pesquisa do IRM (2020) assinalava que no ano de 2019, a porcentagem das escolas públicas que declararam empregar alguma plataforma/ambiente virtual de aprendizagem, era de 14%, número bem abaixo dos 64% das escolas privadas, denotando a gritante diferença e o abismo tecnológico entre as instituições públicas e as privadas. Além disso, a mesma pesquisa apontava que no caso dos educadores, emergiu a baixa formação deles para o uso das TICs, expondo que a porcentagem dos que tiveram alguma formação no emprego de computadores e internet para as ações de ensino-aprendizagem, era somente de 33%.

Por sua vez, o TIC Educação (2020), efetuado no decorrer da pandemia de Covid-19, detalha mais ainda esses dados, mostrando que a porcentagem das escolas públicas/privadas, com atividades de ensino remotas anteriores a pandemia, era somente 21%. Os dados ainda apontaram desafios na efetivação das ações pedagógicas de ensino-aprendizagem como as



dificuldades dos pais/responsáveis (93%) no apoio aos seus filhos, além da deficiência (86%) de aparelhos tecnológicos para acesso à *internet*.

Tendo a Educação como foco e frente o exposto até aqui, é crível o questionamento de que a conectividade, o amplo acesso à comunicação e conhecimento, ainda permanece restrito, um privilégio das classes mais abastadas, ao invés de ser praticada e incluída como um direito de todos, já reconhecido como um direito universal desde 2011, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

### **A FORMAÇÃO DOCENTE NO USO DA TECNOLOGIA**

O uso das TDCIs na Educação nos leva a ponderar acerca da formação acadêmica dos docentes, que não são contemplados na mesma, com o saber acerca da aplicação e manejos dessa nova tecnologia em seu cotidiano em sala de aula. Tal fato deriva da celeridade no avanço tecnológico e, conseqüentemente, do surgimento de novas ferramentas quase que anualmente; porém, a grande maioria dos docentes se formou quando o celular estava surgindo, assim como a *internet* e os computadores.

Sendo assim, os debates acadêmicos se tornam intensos acerca da formação do professor em métodos, didática e ações de ensino, intermediados pelo emprego das TICs, bem colocado por Braga (2013, p. 19) que contribui para esses debates colocando sua posição de as normativas oficiais reconhecem as mudanças sociais, bem como as maneiras de edificação do conhecimento, já que “[...] o aluno também mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar”.

Porém, como bem assinala Brito (2020), não obstante o emprego das TICs vir sendo propagado cada vez mais nas escolas e, dessa forma, mudando a *práxis* pedagógica dos educadores nas salas de aula,



[...] a maioria dos Cursos de Pedagogia ainda não incorporou na sua matriz curricular esse importante conteúdo. Nem os professores em serviço e nem os milhares de professores que estão se formando para atuar na rede pública de ensino tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das TIC. Apesar de a tecnologia estar presente na escola, (mesmo que ainda de forma bastante limitada para atender a necessidade de formar indivíduos competentes para o futuro, como requer a sociedade do conhecimento) os professores não se sentem preparados para lidarem com a tecnologia (Brito, 2020, p. 3).

Mas, frente ao exposto acima, pode-se dizer que não é somente oferecer as TDICs no panorama educacional, mas sim como utilizá-las. Desse modo, o trabalho dos educadores é crucial, já que em sua *práxis*, são construtores do letramento digital de seus alunos-aprendentes.

Com a pandemia da Covid-19, ficou clara a necessidade das escolas se adequarem cada vez mais ao emprego das TDICs em seu espaço, além da capacitação dos docentes nesse quesito, com o propósito de integralizar as TICs nas ações pedagógicas, pois como afirma Resendes (2024, [s.p.]): “No contexto educacional contemporâneo, a formação dos docentes emerge como um elemento crucial para garantir que a incorporação das tecnologias digitais se traduza em vantagens concretas para os processos pedagógicos”.

Com essa nova realidade imposta pela pandemia, o Instituto Península realizou a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, no período de março-novembro de 2020, com 7.734 mil professores brasileiros, das redes de ensino municipais/estaduais/particulares, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, por meio de questionários e entrevistas *online*. Dentre várias conclusões, a pesquisa apontou que 88% dos entrevistados garantiram que nunca tinham dado aulas remotas ou síncronas antes da pandemia, 84% afirmaram não se sentiram aptos para ministrar o ensino remoto no país e, 75% apresentaram o desejo de terem treinamento e apoio nessa nova realidade de ensino virtual.



Buscando melhorar esse cenário, o governo deu início à Política Nacional de Educação Digital (PNED), ainda no âmbito da pandemia, culminando, em 2023, com a promulgação da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que entre outras determinações estabelece a formação contínua para os professores, objetivando que os mesmos empreguem de maneira competente, as TDICs. Para tanto, a PNED estabelece, além do crescimento das competências docentes, ainda a ascensão da acessibilidade igualitária e progresso da qualidade da educação, além do desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Há de se mencionar que a desigualdade na conectividade à *internet* e acessibilidade às tecnologias permanece sendo um grande empecilho, notadamente na população de baixa renda, ampliando a gravidade das desigualdades presentes na atuação educacional. O pensar de Costa e Silva (2013) vem de encontro a essa proposição, ao afirmar que ao mesmo tempo em que as TDICs proporcionam importantes chances no melhoramento do rendimento escolar dos educandos, seu efeito real está sujeito a múltiplos elementos, como a condição dos recursos tecnológicos, o treinamento/suporte dado aos educadores, além do justo acesso à tecnologia.

Na população de baixa renda, as escolas públicas são os únicos locais que as crianças/adolescentes têm acesso e contato com as TDICs. Nesse norte, em corroboração, as palavras de Pretto (2008, p. 77): “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

Nesse panorama, cabe a reflexão concernente à ação pedagógica, uma visão salvacionista com ênfase na linguagem oral/escrita, objetivando formar integralmente cidadãos resilientes, aptos a se inserirem em uma sociedade tecnológica, ignorando fatores culturais, sociais ou do ambiente que estão inseridos.



Sendo assim, é primordial que as instituições escolares satisfaçam a nova sociedade tecnológica, indo de encontro aos interesses dos educandos, que desejam um ensino calcado nos progressos tecnológicos, já que as escolas não devem ficar a deriva do mundo tecnológico contemporâneo, pois como aponta Brito (2020):

A escola, não pode ficar a mercê desta realidade, sob o risco de se tornar refém de uma realidade da qual ela ainda não consegue acompanhar. É fundamental que o professor repense a sua prática, contextualizando-a em um universo de possibilidades de aprendizagens que é o mundo digital (Brito, 2020, p. 4).

Portanto, é oportuno comentar que as instituições escolares devem agenciar um ensino mais atraente e que seja promotor/facilitador da aprendizagem, já que as crianças/adolescentes aprendem mais facilmente quando a aprendizagem é oferecida usando ferramentas e equipamentos tecnológicos de maior acessibilidade como celulares, *e-books*, e outros e, principalmente, com foco na formação docente nas TDICs.

Seguindo o pensar de Grinspun (2010) é perceptível que a formação docente no emprego das TICs abrange, além da ampliação de competências técnicas básicas, a administração de plataformas de aprendizado *online*, *softwares* educativos e dispositivos digitais. Porém, a autora esclarece que não é o bastante, por parte dos educadores, alcançarem habilidades técnicas, mas, devem estar habilitados para empregar as TDICs, de maneira relevante na ação pedagógica no *lôcus* das salas de aula, demandando, por parte deles, a compreensão de como as TDICs podem ser uma ferramenta importante para facilitar estratégias educacionais que sejam mais inclusivas, colaborativas e alinhadas com os educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou a importância das tecnologias digitais como instrumentos fundamentais para a promoção do letramento e da alfabetização na contemporaneidade. No entanto, para que esse potencial seja plenamente



explorado, é necessário que a escola e os educadores assumam um novo posicionamento pedagógico, centrado na criticidade, na mediação ativa e no reconhecimento das múltiplas linguagens digitais.

As desigualdades de acesso e uso das tecnologias, agravadas pela pandemia de Covid-19, escancararam a urgência de políticas públicas que promovam a democratização do acesso às TDICs, bem como a formação adequada dos professores para o uso pedagógico dessas ferramentas. O estudo mostra que não basta inserir tecnologias no ambiente escolar; é fundamental compreender seu papel transformador e integrá-las de maneira crítica e intencional ao processo educativo.

Logo, a alfabetização discursiva na era digital precisa ser compreendida como um processo contínuo, que articule o domínio técnico das ferramentas com a construção de uma consciência crítica e cidadã. A escola do século XXI tem o desafio de formar sujeitos autônomos, criativos e capazes de atuar de forma ética e ativa na sociedade digital, o que exige uma profunda revisão das práticas pedagógicas, currículos e políticas de formação docente.

## REFERÊNCIAS

- BALDO, C. H. A. *A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.
- BONILLA, M. H.; OLIVEIRA, P. C. S. de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H.; PRETTO, N. D. L. (org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 23–48.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*.



BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, A. M. S. O uso do smartphone como mediador de conteúdo pedagógico. *Educon* 2020, São Cristóvão, v. 14, n. 8, p. 1–13, set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 2/2022**, de 17 de fevereiro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

COSTA E SILVA, G. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 830–857, set./dez. 2013.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 8–16, 2020.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. *REDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8–20, 2016. Edições UESB. ISSN 2316-1213.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.



GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO RODRIGO MENDES (IRM). *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. São Paulo: IRM, 2020. 56 p.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11–23.

MACEDO, R. M.; PARREIRAS, C. **Desigualdades digitais e educação**. *Ciência Hoje*, dez. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, I. A. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRETTO, N. de L. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. da (orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 77–90.

REBELO, A. S. Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do censo escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, n. 123, p. 197–206, maio/ago. 2024.

RESENDES, J. G. Formação continuada de docentes na integração de tecnologias digitais: processos, desafios e impactos. *Educação*, v. 28, n. 135, 11 jun. 2024.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil* [livro eletrônico]. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.



SILVA, M. Educomunicação e alfabetização midiática: caminhos freirianos na cultura digital. *Revista Comunicação & Educação*, v. 25, n. 1, p. 52–61, 2020.

SOUZA, I. M. S.; PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Livro didático digital acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, p. 216–236, 2020.

XAVIER, A. C. As tecnologias e a aprendizagem (re) construcionista no século XXI. *Revista Hipertextus*, v. 1, p. 130–139, 2007.



## DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A REALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION: THE TRAINING OF BASIC EDUCATION  
TEACHERS AND THE REALITY OF PEDAGOGICAL PRACTICE

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2025.2>

**José Antonio da Silva Pinto<sup>3</sup>**

### RESUMO

O presente artigo delinea as principais perspectivas e desafios da Educação Inclusiva no Brasil na atualidade. O estudo tece considerações sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiências e da formação de docentes para atender a este público na Educação Básica, considerando a promulgação, nos últimos anos, de marcos legais que orientam o sistema educacional em prol da diversidade e da não exclusão. Diante desse cenário, questiona-se: em que medida essas normativas têm se refletido, na prática docente, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que assegurem oportunidades reais de desenvolvimento humano? Nesse sentido, nota-se que se faz necessária uma reestruturação e ressignificação de na formação docente, visando fomentar culturas, políticas e práticas inclusivas. Considerando a complexidade do processo de educacional nacional— historicamente marcado por lógicas de exclusão, segregação e discriminação das diferenças —, é imperativo instrumentalizar os docentes para o acolhimento, o respeito e a valorização da alteridade nos processos de ensino e aprendizagem desde a sua formação acadêmica. Dessa forma, garante-se uma educação de qualidade, ancorada na valorização das características humanas de cada indivíduo. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar as possíveis lacunas na capacitação dos profissionais da educação no que tange a orientações referentes ensino de alunos com necessidades educacionais específicas. Metodologicamente, esta pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, por meio do exame da literatura científica e da análise da produção acadêmica sobre a temática nos últimos 20 anos (2003–2023), incluindo os clássicos da área.

**Palavras-chave:** educação; formação docente; educação inclusiva; psicologia da educação.

---

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tecnologias e Práticas da Ivy Enber Christian University. E-mail: [j.antonio.pinto@uol.com.br](mailto:j.antonio.pinto@uol.com.br)



## ABSTRACT

In this article, we outline the main perspectives and challenges of Inclusive Education in Brazil through a bibliographic review. We present important considerations regarding the educational inclusion of individuals with special educational needs, as well as teacher education to serve this population, since in recent decades new laws have emerged governing the Brazilian educational system with respect to inclusion—or non-exclusion—and respect for diversity. The question is whether, in teaching practice, such laws have been reflected in the development of strategies aimed at providing opportunities for human development. It is observed that this has not always been the case. It is important that there be restructuring and re-signification in teacher education for the development of genuine cultures, policies, and practices of educational inclusion. Considering the complexity of the inclusion process in the educational context, historically marked by exclusion, segregation, and discrimination against what is different, it is necessary to prepare teachers so that they are able to welcome, respect, and value difference in the teaching-learning process. For this to truly occur, it is essential to ensure technical-pedagogical training and mastery of didactic and psychological knowledge that lead to critical analysis and reflection on the individual, their needs, experiences, beliefs, and values, thereby enabling new opportunities. Only then can inclusion be effectively achieved and students receive quality education, learning in a context that values individuals and the human characteristics they bring with them. This study aims to investigate deficiencies in the training of education professionals regarding inclusive guidance for students with special educational needs. This research is based on a bibliographic review, through the examination of scientific literature and analysis of what has been produced on the subject over the past 20 years (2003 to 2023), including classical works on the topic.

**Keywords:** education; teacher education; inclusive education; educational psychology.

## INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade social que se desenvolve em um contexto socioeconômico e também político, portanto, nunca é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente, sem conexão com a realidade e visando apenas o lucro e vantagens econômicas e sem questionar suas características, reproduz e reforça a exclusão social. A prática pedagógica, por sua própria natureza, constitui-se como um vetor de transformação social capaz de assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos em múltiplos contextos. Partindo dessa premissa, a efetivação da educação inclusiva transcende a mera inserção do estudante, exigindo uma reestruturação profunda dos sistemas educacionais. Isso implica a



consolidação de um novo paradigma epistemológico e pedagógico, fundamentado na construção dialógica do conhecimento e no reconhecimento e valorização da alteridade e da diferença. Neste sentido, a inclusão e a formação docente são interdependentes, logo, a formação de professores para atuar em contextos de Educação Inclusiva é um desafio significativo, pois requer uma abordagem abrangente e aprofundada que garanta que os profissionais estejam preparados para atender às diversas necessidades psicopedagógicas dos alunos. A formação docente deve ser compreendida como um continuum que exige a corresponsabilidade das instituições formadoras, a efetivação de políticas públicas inclusivas e ações colaborativas da comunidade escolar. O repertório de saberes do professor, portanto, vai bem mais além da formação inicial, integrando o conhecimento acadêmico à reflexão da própria prática e às experiências socioculturais.

O professor exerce um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos seus alunos. É o docente quem influencia a criança, o adolescente e o jovem tornando-os capazes de ser sujeitos de sua própria história e conscientes de seus direitos e deveres. Deste modo, o educador deve entender que ensinar não é apenas transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, é ir além pois, “o papel do professor básico precisa mudar da situação atual marcada pela mera transmissão copiada de conhecimento, mero intermediário repassador, para a condição ativa, dinâmica de (re)construtor de conhecimento” (Demo, 1995, p.10). Como afirma Poker, o docente precisa estar capacitado para, dentro do ambiente da sala de aula, ser capaz de identificar e atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando-lhes condições de aprender com ele e ainda como os outros alunos. “A escola precisa assim ser redimensionada numa forma de organização e funcionamento diferenciados, capaz de atender plenamente tais objetivos”. Poker, (2007, p.142),

Sobre o debate em torno da Educação Inclusiva, em 1994, a Declaração de Salamanca, passa a considerar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares,



mas para que isso ocorrer, existem desafios a serem enfrentados, pois é preciso que as práticas pedagógicas sejam revistas para que se todos os alunos, indistintamente sejam incluídos, ou seja, tenham um atendimento digno capaz de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, onde possa desenvolver suas habilidades e potencialidades. Neste contexto é preciso dar destaque à formação, capacitação e treinamento dos docentes e a adequar as instalações físicas e equipamentos do ambiente escolar que atendam as demandas destes alunos (Almeida *et al.*, 2005).

O Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2022 e divulgado em 2025, mostra que o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência e 2,4 milhões com autismo, sendo que 63,1% não concluíram o ensino fundamental. Além disso, apenas 25,2% concluíram a educação básica. (IBGE, 2025). Diante deste cenário se ver que o sistema educacional como um todo passa pelo desafio que envolve a escola e a comunidade com a qual se relaciona, no entanto, é importante destacar que neste processo a pessoa do professor é a figura mais importante, pois é ele quem atua diretamente com todos os educandos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência, por isso precisa de atenção especial. Ao docente, é cobrado que ele garanta o avanço da turma e, ao mesmo tempo, atenda às necessidades específicas de cada aluno, o que exige ferramentas que apoiem a adaptação do ensino de forma prática e acessível.

Contudo, observa-se que a realidade prática impõe ao docente uma sobrecarga de responsabilidades. Governos, instituições de ensino, famílias e a sociedade em geral demandam soluções imediatas para a efetivação da Educação Inclusiva, sem que, em contrapartida, a maioria desses profissionais tenha recebido formação adequada ou suporte orientador necessário. O sucesso da inclusão está no equilíbrio entre o suporte institucional, políticas sólidas e a formação docente (Glat; Pletsch, 2011). É indissociável a tríade: políticas



públicas, apoio institucional e formação reflexiva. Quando o professor se sente seguro e autônomo, sua prática torna-se naturalmente mais flexível e exitosa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação de professores sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Especificamente, o estudo busca: (a) investigar as transformações fundamentais ocorridas nas últimas décadas acerca das práticas inclusivas; (b) discutir as tensões e desafios entre o exercício docente e a formação profissional; e (c) debater o papel da tríade escola, sociedade e família na consolidação desse paradigma.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa fundamenta-se na metodologia de revisão bibliográfica, pautada no levantamento e análise crítica da literatura científica produzida entre os anos de 2003 e 2024. O estudo ainda incluiu obras de referências e autores clássicos da área, cujas teorias consolidam o arcabouço teórico necessário para a compreensão e fundamentação das discussões contemporâneas sobre a Educação Inclusiva. Foram pesquisados sites científicos (SciELO, Google Acadêmico), livros, dissertações e artigos selecionados através de busca com as palavras, educação, formação docente, inclusão, necessidades especiais e psicologia da educação. Entende-se que a revisão bibliográfica sistemática é um instrumento essencial para a consolidação da base teórica, sendo uma metodologia amplamente adotada na produção acadêmica por sua capacidade de síntese. Neste estudo, o procedimento permitiu o mapeamento e a avaliação criteriosa das principais evidências sobre a intersecção entre a Educação Inclusiva e a formação profissional do docente.

Acredita-se que a pesquisa na área da educação deve ocorrer em um constante diálogo entre o que está sendo produzido no mundo acadêmico, sua produção teórica e a prática pedagógica no ambiente escolar. Toda pesquisa deve refletir as discussões e reflexões provindas das experiências didáticas e das teorias elaboradas a partir dos estudos acadêmicos.



É desta inter-relação que o conhecimento se amplia e cresce e surgem novos desdobramentos diante de novos desafios, que são constantes na educação.

Após a seleção de obras literárias e artigos científicos, foi realizada uma análise detalhada de cada um dos trabalhos com o posicionamento dos autores em relação ao tema pesquisado, desta maneira, foi possível a categorização dos dados em eixos temáticos fundamentais e desta etapa, derivou-se a fundamentação necessária para a discussão dos resultados apresentados a seguir.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o educador brasileiro, Paulo Freire, a educação é o processo constante de criação do conhecimento e ao mesmo tempo da busca da transformação e reinvenção da realidade pela incessante ação, reflexão, ação humana e envolve constante interação e atenção entre a teoria e a realidade (Costa, 2005). O processo educativo é esta constante reflexão sobre as ações cotidianas na sala de aula e suas repercussões na formação do educando, pois todo ato educativo é transformador na vida do indivíduo e na comunidade onde ele está inserido. Por isso é que é correto afirmar que a centralidade da educação está na figura do professor, que de fato rege a educação. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2006, p.61) o educador brasileiro explica que, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Ressalta-se, na visão do autor, a dimensão ética e antropológica da educação. Esta é apresentada como uma ferramenta de emancipação social, na qual o educador, ao articular prática e teoria, torna-se um agente ativo na reconfiguração do cenário em que está inserido.

A palavra Inclusão deriva do verbo incluir, do latim *includere*, que significa “abranger, compreender, envolver. É uma “modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e



orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 16). A epistemologia clássica da Educação Inclusiva tem origem a partir de um movimento histórico associado à construção da racionalidade moderna a qual designou-se à escola dar conta e fazer dos indivíduos, sujeitos modernos, funcionais e evolutivos. (Figueiredo, *et al.* 2017). Conforme conceituam os pedagogos Silva, Pedro e Jesus, a Educação Inclusiva pode ser assim definida:

A política de inclusão escolar traz também em seu bojo a necessidade de atendimento diferenciado para determinados tipos de alunos. É o que se convencionou chamar de educação especial ou atendimento educacional especializado na educação regular ou, também denominada de pedagogia diferenciada ou poderia ser chama ainda, de o especial da educação, para suprir a especificidade de determinados grupos. (Silva, Pedro e Jesus, 2006, p.4)

Mas, diante da realidade que a modernidade apresenta, tem a escola dado conta de todos os processos de aprendizagem que lhe são atribuídos e cobrados? Este cenário delinea a problemática persistente da escola contemporânea: um paradoxo entre a elevada expectativa social e a crise de credibilidade institucional. A sociedade projeta na escola demandas que transcendem sua capacidade operacional, dadas as precárias condições estruturais que a própria coletividade reserva ao campo educacional. Tal descompasso recai, prioritariamente, sobre a Educação Inclusiva, cujas responsabilidades de implementação acabam sendo delegadas, em última instância, ao esforço isolado do docente. (Esteve, 1999).

A educação inclusiva no Brasil é amparada pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de direitos e a proibição da discriminação, incluindo a discriminação baseada em deficiência, gênero, orientação sexual, etnia, crenças e religião, dentre outros critérios. O artigo 206 da Constituição afirma que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e valorização dos profissionais da educação escolar”



(Brasil, 1998). A lei é precisa, direta, mas dadas as condições das instituições educacionais, o que falta para a lei refletir a realidade?

Outro marco importante na promoção da Educação Inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta legislação estabelece diretrizes específicas para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da Educação Inclusiva no país.

Entre as metas do PNE está a universalização do atendimento escolar para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 a 17 anos, assegurando a oferta de Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino. Essa base jurídica proporciona a estrutura necessária para promover a inclusão e a igualdade no sistema educacional brasileiro, embora desafios práticos ainda persistam na implementação desses princípios fundamentais.

Como se pode perceber, a Constituição Federal de 1988, desde então configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. A partir do envolvimento da sociedade civil organizada, a atual Constituição brasileira caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais. No que se refere à educação ela estabeleceu os princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas públicas da educação, que passa a ser considerada direito subjetivo de toda pessoa. A Constituição Federal, no seu art.205, estabelece a educação como um direito social e universal, destinado a formação cidadã e qualificação profissional (Brasil, 1988), entre outros aparatos legislativos, participantes do conjunto de ações e políticas que se materializaram na atual perspectiva de Educação Inclusiva. Neste sentido, é estabelecido que a Educação Inclusiva não deve se limitar a receber alunos com deficiência na escola, mas antes, compreende o acolhimento de todos os



estudantes, independentemente de suas condições e especificidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas, cognitivas, físicas, dentre outras.

Por tudo isso, não podemos simplesmente ver a inclusão como um acontecimento, mas sim como um processo permanente, que necessita ser constantemente analisado e avaliado durante o seu desenvolvimento na prática, isso tudo com responsabilidade e compromisso por parte de toda a sociedade, e na escola, deve ser um objeto de atenção não somente do docente, mas de toda equipe pedagógica, os gestores. Neste contexto deve ser incluído a família, a comunidade e o governo.

A Declaração de Salamanca, fruto da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", ocorrida na Espanha, em 1994, deixa claro que:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...]. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis. (UNESCO, p. 24-25).

Dois anos mais tarde, 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 - é promulgada no Brasil, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Diante desta nova realidade, o desafio que se coloca para a formação de professores envolve justamente sua capacitação para trabalhar com as questões que o mundo contemporâneo espera que a escola resolva, pois sem uma formação adequada, é impossível que o desempenho profissional do professor reflita naquilo que a sociedade espera deste. Portanto, a formação de professores hoje precisa aliar-se a esta preocupação: trabalhar a Educação Inclusiva de tal forma que ao deter o conhecimento o docente possa repensar os



mecanismos de ensino e de aprendizagem levando em consideração as necessidades coletivas e individuais de seus alunos.

Nesta perspectiva, a formação do professor precisa ser capaz de desenvolver habilidades para que este atue no sentido de agregar elementos que lhe possibilitem, na sua prática pedagógica, atuar na promoção de condições para que seus alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas ou intelectuais.

Compreende-se que a mera inserção do estudante com deficiência no ensino regular, ainda que amparada por dispositivos legais, é insuficiente para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias didáticas sistematizadas que viabilizem a construção de conhecimentos por meio de adaptações curriculares e adequações metodológicas. Nesse cenário, o docente emerge como o agente central dessa transposição, devendo possuir competências pedagógicas para mediar as complexidades inerentes à diversidade em sala de aula. (Fernandes, 2011).

A despeito dos avanços normativos, subsiste no cenário educacional uma cultura de padronização que negligencia a singularidade do sujeito. Muitas escolas, ao buscarem a 'normalização' do indivíduo, acabam por desconsiderar as barreiras pedagógicas e arquitetônicas existentes, atribuindo erroneamente ao indivíduo o ônus de adequar-se a um sistema que se recusa a ser flexível. Conforme constata Mantoan (2005), não há nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo ao indivíduo a responsabilidade de se “adequar” ao sistema. Entretanto, as práticas integracionistas demonstram que as pessoas com deficiência não precisam e nem devem ser excluídas socialmente, mas é preciso proporcionar oportunidades para que suas potencialidades sejam manifestadas no espaço escolar. A efetivação da educação inclusiva pressupõe uma abordagem multidimensional que transcende a mera integração física do discente. Ainda segundo Mantoan (2015), essa



transição exige uma reforma na cultura escolar que reconheça a alteridade como um valor intrínseco.

Posto que a inclusão educacional é o paradigma norteador das políticas educacionais contemporâneas, a formação dos educadores deve, irremediavelmente, convergir para esse propósito. Todavia, a prática revela que a escola ainda não absorveu as transformações estruturais exigida legislação. Dentro dessa conjuntura de adaptação incompleta, a formação docente configura-se como um dos maiores obstáculos, mantendo-se em uma zona de distanciamento frente às reais demandas e missões que a sociedade projeta sobre o trabalho do professor, como afirmam Paula, Longhin e Silva (2024), os dados evidenciam lacunas significativas na formação inicial, sobretudo ao diagnosticar a escassez de componentes curriculares voltados à Educação Inclusiva nas matrizes das licenciaturas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A finalidade de se conhecer a educação escolar em uma perspectiva inclusiva partiu, inicialmente, de uma breve compreensão do surgimento da Educação Especial. Essa modalidade de ensino se consolidou na sociedade com características específicas, que visavam à assistência educacional às pessoas que viviam em uma realidade da segregação social. (Barbosa e Barbosa, 2021) “O surgimento de diversos movimentos que visavam à inclusão social de grupos minoritários proporcionou melhor entendimento sobre a educação que deveria ser oferecida às pessoas com alguma dificuldade, limitação ou deficiência” (Barbosa e Barbosa, 2021, p. 10). Nessa perspectiva, a sala de aula tem se tornado um espaço privilegiado para a consolidação de uma educação significativa. Ao pautar-se nos princípios da equidade e da não discriminação, num ambiente de acolhimento, potencializa o desenvolvimento integral do indivíduo, oferecendo as condições psicológicas necessárias para uma aprendizagem plena e inclusiva.



O presente estudo, identificou necessidades de mudanças relevantes no âmbito do entendimento da educação como prática social, como também da compreensão de que vivenciar a inclusão no ambiente escolar regular é uma tarefa que deve incluir principalmente e prioritariamente a formação do docente para que este seja capaz de planejar estratégias inovadoras para adaptar as atividades pedagógicas às necessidades de todos os alunos, sem nenhum tipo de exclusão.

A maioria dos estudos analisados nesta pesquisa demonstra que a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva ainda está longe de compreender a importância do conhecimento científico a respeito das competências e habilidades necessárias para a desejada prática pedagógica. O professor ainda tem muitas dificuldades de praticar uma pedagogia inclusiva, Ele sente que precisa ser capacitado com habilidade para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias que possam favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, comportamental, física e cognitiva.

Como bem explicam Capellini e Rodrigues (2009), a garantia de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola está menos vinculada a métodos exclusivos e mais associada ao preparo pedagógico do docente para mediar as diferenças e valorizar a diversidade. A concepção do educador sobre a Educação Inclusiva é determinante na ação deste no processo de inclusão, pois são seus saberes e ação que determinarão o êxito da sua prática pedagógica. Mantoan (2007) observa que o docente deve conhecer sobre deficiência, mas não precisa ser especialista em nenhuma delas. Defende que o professor deve conhecer todos os alunos da sua turma para compreender suas potencialidades e limitações cognitivas e trabalhar a partir deste conhecimento. Esse conhecimento deve ser a base de toda sua ação e reflexão que norteiam sua prática pedagógica cotidiana.



A implementação de paradigmas inclusivos no cenário educacional demanda o equacionamento de variáveis estruturais e subjetivas. Destacam-se a capacitação profissional progressiva, o fomento a ecossistemas colaborativos de suporte e a flexibilização curricular e ambiental. A utilização de recursos de tecnologia assistiva atua como mediadora da autonomia, enquanto a desconstrução de barreiras atitudinais permite que a diversidade seja o eixo central da organização escolar, garantindo o atendimento às singularidades e a eficácia das políticas de equidade.

Na perspectiva de Freitas (2006), a modernização das matrizes formativas é essencial para assegurar uma educação que contemple o pleno desenvolvimento do educando. A tese central do autor reside na valorização da prática reflexiva durante a profissionalização docente, compreendendo-a como o eixo mediador entre o ensino teórico e a construção de uma aprendizagem significativa.

Conclui-se, portanto, que o hiato entre o discurso inclusivo e a realidade do cotidiano escolar revela uma injusta transferência de responsabilidade para a figura do professor. Para que a escola cumpra sua função social perante o aluno com deficiência, é urgente que as políticas públicas e as instituições formadoras transcendam as competências pedagógicas, oferecendo suporte estrutural e teórico que sustente a prática do educador. A inclusão plena, nesse sentido, exige que a instituição escolar se adapte ao sujeito, e não o contrário, reafirmando o compromisso ético com uma Educação Inclusiva e também democrática e plural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se que a perspectiva inclusiva permeia, de forma prevalente, a agenda política e educacional vigente. Tal fenômeno abrange desde a esfera macroestrutural das políticas governamentais até a dimensão local, envolvendo os profissionais engajados no



processo educativo institucional. Fica evidente que tanto a legislação quanto o discurso dos profissionais da educação têm se tornado cada vez mais adequados às perspectivas da Educação Inclusiva, no entanto, estes discursos não condizem ainda fielmente com a realidade vista na escola, que ainda evolui lentamente na legitimação da proposta da legislação sobre o assunto. A aplicabilidade da Educação Inclusiva ainda não corresponde aos discursos políticos, pois os obstáculos enfrentados tanto do ponto de vista estrutural quando operacional e os resultados apresentados remetem a lacunas teórico-metodológicas que suscitam reflexões quanto à prática como define a legislação vigente. Conforme nota-se nos relatos dos autores estudados, na maioria das instituições escolares a inclusão não reflete aquilo que é esperado e o que a lei estabelece.

Nesse sentido, torna-se imperativo que as instituições de formação de professores reestruturem suas propostas pedagógicas, de modo que a perspectiva inclusiva não se limite a componentes isolados, mas constitua o eixo norteador transversal das matrizes curriculares. Essa reformulação é essencial para assegurar que os futuros docentes sejam capazes de mediar a diversidade inerente aos contextos educacionais contemporâneos, integrando os saberes específicos das disciplinas a práxis genuinamente inclusivas. Essa formação deve estar relacionada ao saber fazer, saber ensinar e ao saber planejar a prática pedagógica. Como já mencionado, o que se observa no cotidiano escolar é um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe a legislação sobre inclusão e o que realmente é posto em prática. Tal cenário é ilustrado pela carência de formação especializada entre os profissionais de apoio, contrariando as diretrizes educacionais vigentes. Na maioria dos estabelecimentos de ensino, verifica-se a ausência de critérios rigorosos de qualificação, resultando na ocupação desses postos por agentes que não cursaram disciplinas correlatas à inclusão durante sua profissionalização docente.



A pesquisa aqui realizada indica que o Brasil já avançou muito no quesito Educação Inclusiva, mas ainda tem um longo caminho a percorrer até que todas as crianças com deficiência possam ter mais oportunidades de ser incluídas conforme preconiza as leis de inclusão. Em face do exposto, nota-se que a problemática da inclusão escolar transcende propostas simplificadas, configurando-se como um campo de tensões onde diversos fatores se sobrepõem. A heterogeneidade dos sujeitos e a diversidade de contextos educacionais impedem a adoção de fórmulas únicas, reforçando a necessidade de uma abordagem que reconheça o caráter dinâmico e inconcluso das políticas e práticas inclusivas. Portanto, concluímos que novos estudos sempre serão bem vindos sobre este tema, de infinitas possibilidades, que visem oferecer instrumentos para que os docentes possam ter as condições adequadas de trabalho, e assim minimizar medos, angústias e frustrações diante de um tema que envolve questões pedagógicas, arquitetônicas e biopsicossociais e, por isso, é multidimensional, multifatorial, plural e multifacetada, que é a questão da oferta e prática da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Silva de. CABRAL, Genny Finotti. BARBOSA, Helena Cristina I. C. PEREIRA, Jorge. **Inclusão x formação de professores**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6631/1/40262093.pdf> .2005. Acessado em 07 dez. 2023.

BARBOSA, Ana Karla Gomes. BARBOSA, Tarcileide Maria Costa. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>. Acessado em 09 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acessado em 10 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acessado em 12 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> Acessado em 05 mai. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set. /dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v32n03/v32n03a16.pdf>. Acessado em 09 dez. 2023.

COSTA, José Junio Souza da. **Educação Segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume VII – Número 18. 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf> Acessado em 08 dez. 2023.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico campines**, 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

**Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em 08 Dez. 2023.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Pedagogia da inclusão: estratégias e práticas para a escola regular**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [s.l.]: Sabotagem, 2006. Arquivo PDF. Disponível em:



[http://www.letas.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letas.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf).  
Acessado do em: 08 dez. 2023.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 mai. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Summus, 2015.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional Escolas, v. 3, n. 30, jul. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v32n03/v32n03a16.pdf> Acessado em 09 dez. 2023.

PAULA, Clertan Souza Martins de; LONGHIN, Sandra Regina; SILVA, Vitor de Almeida. **Inclusão escolar na formação de professores**. Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e 893, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/893>. Acesso em: 6 mai. 2026.


POKER, Rosimar Bortolini. **Pedagogia inclusiva: o currículo, o ensino e a aprendizagem**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Berenice M<sup>a</sup> Dalla Costa da; EDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. Educação inclusiva. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_inclusiva.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf) Acessado em 5 mai. 2026.



# O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SISTEMA MODULAR DE ENSINO DA AMAZÔNIA PARAENSE: TESSITURAS TEÓRICAS

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE MODULAR EDUCATION  
SYSTEM IN THE PARAENSE AMAZON: THEORETICAL FRAMEWORKS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2025.3>

**Adailson dos Santos Sena<sup>4</sup>**

## RESUMO

O SOME (Sistema Modular de Ensino) situa-se em diversas localidades do interior do Pará e tornou-se uma das poucas (e, às vezes, a única) oportunidades para jovens que moram no campo concluírem a educação básica em suas comunidades. O problema que norteou este trabalho acadêmico é: como tem ocorrido o desenvolvimento profissional dos docentes (DPD) que atuam no SOME na região ribeirinha na Amazônia Paraense? O presente artigo científico teve como objetivo geral analisar o que a produção acadêmica revela sobre o desenvolvimento profissional de professores do SOME em regiões ribeirinhas na Amazônia Paraense, com base em estudos que discutem a formação docente em contextos rurais e amazônicos. A fim de subsidiar este macro-objetivo, foram elencados três objetivos específicos: compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente na literatura educacional; identificar os desafios enfrentados pelos professores do SOME em regiões ribeirinhas; e apresentar possíveis estratégias formativas sugeridas pela literatura que possam fortalecer a atuação docente nesses territórios. Concernente à perspectiva teórico-metodológica, escolheu-se a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória empregando o método indutivo e análise de conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2009), fundamentada em autores, como Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Day (2001), Gatti (2008), que problematizam o desenvolvimento profissional docente (DPD), além de pesquisas a respeito do SOME. Os principais resultados apontam: a produção reitera a necessidade de políticas públicas que reconheçam a formação situada, a colaboração entre professores e a valorização das características regionais, o desenvolvimento profissional docente, nesses cenários, não pode ser dissociado dos fatores sociais, socioambientais e culturais da Amazônia; e conclui-se a demanda de ações situadas e colaborativas.

**Palavras-chave:** Amazônia Paraense; desenvolvimento profissional docente; formação continuada; Sistema Modular de Ensino (SOME); práticas colaborativas.

## ABSTRACT

---

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.  
E-mail: [historysena@hotmail.com](mailto:historysena@hotmail.com)



The SOME (Modular Education System) is located in various areas of the interior of Pará and has become one of the few (and sometimes the only) opportunities for young people living in rural areas to complete basic education in their communities. The problem that guided this academic work is: how has the professional development of teachers (DPD) working in SOME in the riverside region of the Pará Amazon occurred? The general objective of this scientific article was to analyze what academic production reveals about the professional development of SOME teachers in riverside regions of the Pará Amazon, based on studies that discuss teacher training in rural and Amazonian contexts. In order to support this macro-objective, three specific objectives were listed: to understand the concept of teacher professional development in the educational literature; to identify the challenges faced by SOME teachers in riverside regions; and to present possible training strategies suggested by the literature that can strengthen teacher performance in these territories. Regarding the theoretical-methodological perspective, a bibliographic research approach was chosen, employing a qualitative, exploratory method using inductive reasoning and content analysis based on the studies of Bardin (2009), and grounded in authors such as Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Day (2001), and Gatti (2008), who problematize teacher professional development (TPD), in addition to research on SOME. The main results indicate that: the literature reiterates the need for public policies that recognize situated training, collaboration among teachers, and the valorization of regional characteristics; teacher professional development, in these scenarios, cannot be dissociated from the social, socio-environmental, and cultural factors of the Amazon; and it is concluded that teacher professional development demands situated and collaborative actions.

**Keywords:** Pará Amazon; teacher professional development; continuing education; Modular Education System (SOME); collaborative practices.

## INTRODUÇÃO

Originalmente concebido como uma solução temporária em 1980, o SOME, sendo um sistema educacional que assegura o ensino fundamental e médio em regiões onde não é possível a oferta regular de ensino, estabelecendo a oferta por módulos que contemplam diferentes localidades. Os componentes curriculares são organizados segundo a carga horária formativa, com presença de 50 dias em cada localidade, integrando 200 dias letivos, os professores, geralmente moram na cidade, realizam deslocamento para o interior a fim de implementar os planos de ensino (Brayner, 2012), embora tenham se passados mais de quatro décadas, o que permanece em diversas localidades do interior do Pará e tornou-se uma das poucas (e, às vezes, a única) oportunidade para jovens que moram no campo concluírem a educação básica em suas comunidades.

Apoiado inicialmente em resoluções com muitas instabilidades da Comissão de Educação do Estado do Pará e da Secretaria de Educação do Estado do Pará, foram



necessários 34 anos, por meio da mobilização de professores e alunos, para que o projeto efetivamente virasse lei, alcançando melhorias e reduzisse ameaça para fazê-lo funcionar (Chagas, 2022). O SOME é uma política pública de educação do Estado do Pará, instituída pela Lei nº 7.806/2014 (Brasil, 2014) para garantir o acesso à educação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio à população nas áreas rurais, locais onde não há educação formal no interior do estado, assim os alunos vêm dos campos, das águas, das florestas e das comunidades indígenas (Chagas, 2022; Souza; Brasileiro, 2024).

Este estudo justifica-se pois, embora não seja questionável a importância do SOME, existem lacunas profundas na formação continuada direcionadas a esses profissionais, que, frequentemente, experimentam diferentes dificuldades de acesso à formação, falta de recursos pedagógicos e limitações na interação com seus pares (Chagas, 2022; Souza; Brasileiro, 2024).

O problema que norteou este trabalho acadêmico consiste em: como tem ocorrido o Desenvolvimento Profissional dos Docentes (DPD) que atuam no Sistema Modular de Ensino (SOME) nas regiões ribeirinhas na Amazônia Paraense? A partir da literatura, surge a demanda de compreender as dinâmicas formativas de professores que exercem a docência em situação de isolamento geográfico e de precariedade pedagógica e de infraestrutura.

O presente artigo científico teve objetivo geral de analisar o que a produção acadêmica revela sobre o desenvolvimento profissional de professores do SOME em regiões ribeirinhas na Amazônia Paraense. A fim de subsidiar o objetivo geral, foram elencados três objetivos específicos: compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente na literatura educacional; identificar os desafios enfrentados pelos professores do SOME em regiões ribeirinhas; e apresentar possíveis estratégias formativas sugeridas pela literatura que possam fortalecer a atuação docente nesses territórios.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação apresenta-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. O fenômeno investigado é o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam no SOME, em contextos ribeirinhos da Amazônia Paraense. A escolha por esta pesquisa justifica-se pela essencialidade de mapear, analisar e



interpretar reflexivamente a produção acadêmica disponível sobre a temática, observando fragilidades e estratégias formativas debatidas na literatura.

O mapeamento bibliográfico foi efetivado nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Redalyc*. O período de análise abrangeu o intervalo de 2015 a 2024, objetivando considerar produções atuais e em sintonia com as políticas educacionais contemporâneas e diálogos a respeito da formação docente em contextos amazônicos.

Foram levados em conta produções acadêmicas compreendendo artigos científicos, teses e dissertações. O mecanismo de procura usou conexões de descritores e operadores booleanos, nos quais apresentamos: “Sistema Modular de Ensino” OR “SOME” AND “desenvolvimento profissional docente” AND “Amazônia” OR “ribeirinho” AND “Pará”, ajustadas segundo as particularidades de cada base de dados.

Os critérios de inclusão envolveram investigações que exploram de modo direto o desenvolvimento profissional docente, a formação de professores e o SOME na Amazônia, em áreas ribeirinhas. Foram excluídos trabalhos duplicados e estudos que não dialogavam de forma direta com o tema da investigação. O procedimento de escolha dos trabalhos aconteceu considerando em três momentos: (I) leitura dos títulos; (II) leitura dos resumos; e (III) leitura completa dos textos que foram escolhidos, tal metodologia adotou diretrizes do protocolo PRISMA, objetivando assegurar transparência, organização e robustez na estruturação do corpus a ser analisado.

Na culminância do processo de escolha, foram selecionados 08 estudos para constituir o Corpus análise da investigação, sendo 07 artigos científicos e 01 dissertação, os quais acataram inteiramente os parâmetros definidos.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, segundo os fundamentos metodológicos de Bardin (2010). O procedimento de escolha dos trabalhos ocorreu em três etapas a seguir. A primeira ação é a pré-análise, baseou-se na leitura flutuante do material escolhido, na estruturação do corpus e na significação dos objetivos analíticos. A segunda ação, é o estudo do material, contemplou a delimitação das unidades de registro, de



ordem temática. A terceira ação representou o tratamento dos resultados e as análises, resultando na elaboração de categorias analíticas.

As categorias são emergentes, ou seja, surgiram do texto, de forma exaustividade e exclusividade, traduzidas a partir dos objetivos do estudo e pela constância temática notada nos textos estudados, o procedimento de categorização procurou garantir conexão e pertinência, a partir de critérios fundantes da análise de conteúdo. Portanto, a metodologia seguida oportunizou a organização e interpretação reflexiva dos trabalhos acadêmicos sobre o desenvolvimento profissional docente no SOME, considerando as particularidades do contexto amazônico e ribeirinho investigado, sendo um ato político e de resistência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre o desenvolvimento profissional docente tem ganhado centralidade nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente em contextos de transformações sociais e educacionais que demandam novas competências dos professores. Compreendido como um processo contínuo, reflexivo e situado, o desenvolvimento profissional vai além das formações pontuais, envolvendo a articulação entre teoria e prática, a construção coletiva do saber e o compromisso com a transformação da realidade educacional (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

As reflexões acerca da formação docente têm empregado, nos últimos anos, termo DPD, que se caracteriza como um processo contínuo e permanente, pois não acontece somente nos espaços formais, como a escola e a universidade, mas também em atividades não formais. Os termos formação inicial e formação continuada, por vezes, se reduzem a processos formais. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente promove o protagonismo do professor na formação, não apenas destinado a informações, como ocorre nos cursos de formação de professor pouco aprofundado e descontextualizado.

Marcelo Garcia (2007), ao estabelecer o conceito de desenvolvimento profissional, supera essa ideia, concebendo esses processos como complementares. Assim sendo, parece tratar como trajetórias em que os professores se implicam em busca de aprimoramento para enfrentar os dilemas do seu trabalho no contexto escolar. Essa compreensão do significado do desenvolvimento profissional docente está muito ligada às “práticas” profissionais. As



fragilidades e potencialidades do professor, nesse entendimento de desenvolvimento profissional docente, abrangem todos os atores, envolvendo a comunidade escolar, não à tratando como não algo à parte.

Nóvoa (2002) menciona que desenvolvimento profissional docente deve estar associado ao desenvolvimento da escola de maneira geral. As mudanças decorrentes deste desenvolvimento devem refletir no professor e no contexto no qual ele está inserido. No contexto vigente, a formação do professor precisa ser reelaborada, estruturada sob o prisma do desenvolvimento profissional, na medida em que as diversas transformações da sociedade e as responsabilidades que são postas às escolas; no que diz respeito à atuação dos docentes, têm de ser, fundamentalmente, consideradas.

Num cenário em que ocorrem mudanças de múltiplas naturezas, ressalta-se a importância de os docentes se perceberem na condição de aprendizes, capazes de se adaptar às sucessivas transformações que ocorrem nos espaços escolares. O desenvolvimento profissional sugere não apenas a aprendizagem contínua do professor ao longo da sua carreira, mas a possibilidade de criação de contextos propícios para o provimento de recursos e investimento pessoal.

Freire (1996) colaborou expressivamente para o debate, ao enfatizar que a formação docente deve ser alicerçada na ação docente crítica e dialógica. Para o autor, os professores se apropriam de saberes e se constroem, à medida que se apropriam de sua realidade, interrogam sua atuação e elaboram conhecimentos considerando sua participação na comunidade escolar. Essa abordagem é especialmente potente em territórios amazônicos, uma vez que os saberes regionais e as práticas cotidianas das comunidades ribeirinhas devem ser observados no processo de aprendizagem, reconhecendo uma formação situada e relacionada ao contexto.

Outro aspecto relevante do desenvolvimento profissional docente situa-se no trabalho colaborativo. A criação de espaços de partilha de vivências, dentre os quais podemos elencar os grupos de estudos, grupos colaborativos, comunidades de prática e encontros pedagógicos, estimula o fortalecimento da identidade profissional e havendo indícios de superação do sentimento de solidão que muitos profissionais experimentam. Como ressaltam Fullan (2003) e Imbernón (2011), na oportunidade por meio da qual os docentes podem dialogar sobre sua



ação docente, problematizar de forma conjunta e elaborar estratégias, o desenvolvimento profissional torna-se mais profundo e catalisador. Essa dimensão é essencial para professores do SOME, que exercem atividade docente em realidades complexas e necessitam de apoio contínuo e enfrentar os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Ao observar o contexto da Amazônia Paraense, é indispensável analisar as particularidades culturais, geográficas e estruturais que inter cruzam a ação docente. O SOME, implementado no Estado do Pará, intenciona atender jovens de comunidades rurais e ribeirinhas em áreas não alcançadas pelo ensino regular. Deve-se considerar sua importância, dado que os professores que exercem a profissão docente nesse sistema, particularmente nas regiões ribeirinhas, enfrentam fragilidades profundas, como o isolamento territorial, a carência de recursos didáticos e pedagógicos e a limitação de acesso a processos formativos continuados (Chagas, 2022; Bentes, 2015).

A contribuição de Gatti (2008) reforça a ideia de que as políticas de formação continuada devem levar em conta os contextos específicos em que os professores atuam, sob risco de se tornarem ineficazes ou se distanciar da realidade escolar. Para alguns professores, essa perspectiva é essencial, porque sua prática ocorre em um ambiente desfavorável que exige estratégias pedagógicas criativas, engajamento com a cultura local e resiliência diante de restrições estruturais. Em contextos educacionais mais frágeis, como áreas rurais e ribeirinhas da Amazônia, o desenvolvimento profissional se mostra ainda mais difícil. Professores que trabalham em programas, como o SOME, têm de lidar com condições de trabalho precárias, falta de apoio institucional, isolamento territorial e restrições no acesso à formação continuada.

Ademais, o SOME se estabelece como uma política pública que demanda dos educadores um estreito relacionamento com as comunidades atendidas, uma vez que o ensino acontece em períodos intensivos, exigindo um planejamento adequado e abordagens diferenciadas. A valorização do saber local, das práticas colaborativas e da interação entre professores são elementos essenciais para o crescimento profissional nesse contexto. Portanto, o DPD no SOME não deve ser visto apenas como uma estratégia de formação, mas como um processo de valorização e reconhecimento do trabalho docente em regiões amazônicas que têm sido historicamente marcadas pela exclusão e pela luta.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura analítica dos textos foi direcionada por meio da técnica de análise de conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2010), onde emergiram, de forma indutiva, duas categorias analíticas principais. Tais categorias foram elaboradas fundamentadas na repetição temática, na relevância das análises e na vinculação direta com os objetivos de estudo, a partir do corpus.

As categorias mapeadas foram: (I) Desafios estruturais e condições de trabalho docente no SOME em contextos ribeirinhos e (II) Práticas colaborativas como estratégias de desenvolvimento profissional docente. Ambas, estudadas e repercutem modelos analíticos frequentes na literatura a respeito da atuação docente no SOME na Amazônia Paraense. A seguir, o quadro 1 demonstra atuação docente do SOME em áreas ribeirinhas.

**Quadro 1** – Desafios estruturais e condições de trabalho docente no SOME em contextos ribeirinhos (CONTINUA)

| Subcategorias                         | Descrição dos Resultados   | Impactos na ação Docente   | Autores                      |
|---------------------------------------|--|--|------------------------------|
| Isolamento geográfico                 | Acesso restrito por vias fluviais, distâncias entre comunidades e ausência de transporte público regular                       | Dificulta o deslocamento, prejudica a permanência do professor e enfraquece o vínculo com a comunidade escolar       | Bentes (2015); Chagas (2022) |
| Infraestrutura precária               | Escolas sem condições adequadas de moradia, alimentação ou conectividade, especialmente durante os períodos intensivos do SOME | Compromete o bem-estar do docente e a continuidade de sua permanência nas localidades ribeirinhas                    | Bentes (2015); Chagas (2022) |
| Falta de acesso à formação continuada | A formação é ofertada nos centros urbanos, distantes das comunidades, com pouca ou nenhuma adaptação ao contexto local         | Gera sensação de abandono institucional e exclusão das políticas de valorização docente                              | Gatti (2008)                 |
| Solidão profissional                  | Ausência de espaços de troca, trabalho solitário e sem apoio pedagógico no cotidiano escolar                                   | Dificulta o desenvolvimento profissional, a construção de saberes coletivos e o fortalecimento da identidade docente | Nóvoa (2009)                 |
| Escassez de recursos pedagógicos      | Falta de livros atualizados, materiais adaptados e acesso à internet   | Exige improvisação, sobrecarga emocional e limita o uso de metodologias inovadoras                                   | Freire (1996); Tardif (2014) |

**Fonte:** Elaboração própria, a partir da revisão de literatura (Bentes, 2015; Chagas, 2022; Gatti, 2008; Nóvoa, 2009).



**Quadro 1** – Desafios estruturais e condições de trabalho docente no SOME em contextos ribeirinhos (CONCLUSÃO)

| Subcategorias                                | Descrição dos Resultados  | Impactos na ação Docente  | Autores                       |
|--|---|---|-------------------------------|
| Alta rotatividade docente                    | Muitos docentes deixam o SOME devido às condições adversas, dificultando a continuidade das ações pedagógicas                       | Rompe vínculos com alunos e comunidade, comprometendo a qualidade do ensino | Imbernón (2011)               |
| Condições de trabalho e políticas formativas | Falta de políticas públicas que considerem a realidade dos professores do campo, com apoio concreto para sua permanência e formação | Compromete a eficácia das políticas formativas e o engajamento docente      | Nóvoa (2009).                 |
| Atuação Colaborativa                         | Partilha de saberes e suporte envolvendo os docentes  | Diminui o isolamento profissional e consolidação da identidade docente      | Nóvoa (2009); Imbernón (2011) |

**Fonte:** Elaboração própria, a partir da revisão de literatura (Bentes, 2015; Chagas, 2022; Gatti, 2008; Nóvoa, 2009).

## DESAFIOS ESTRUTURAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO SOME EM CONTEXTOS RIBEIRINHOS

As comunidades ribeirinhas, por exemplo, expressam elementos geográficos muito particulares, tais como: acessos fluviais são determinados a partir da cheia dos rios, percursos longos entre as escolas e ausência e/ou escassez de transporte público regular. Esse cenário limita não somente o acesso do professor à escola, mas também sua permanência, além da ligação com a comunidade. Ademais, os períodos intensivos de ensino, próprios do SOME, demandam que o docente se mantenha por semanas na localidade, em várias ocasiões com condições mínimas de acomodação ou alimentação apropriada (Chagas, 2022; Bentes, 2015).

As produções interpretadas confluem ao assinalar que tais fragilidades se ampliam particularmente em comunidades de difícil acesso fluvial e em localidades com limitada atuação estatal, na qual a estrutura escolar, por vezes, é limitada ou inexistente (Bentes, 2015; Chagas, 2022). Contudo, algumas investigações lembram que, em condições em que há maior colaboração entre escola, comunidade e gestão local, os resultados gerados dessas fragilidades apresentam indícios de ser de certo modo minimizados, particularmente no que tange à continuidade docente e à estruturação do trabalho pedagógico.



As diferentes fragilidades estruturais apresentadas pela literatura têm repercutido significativamente na motivação profissional, na qualidade da ação docente e no envolvimento em formações continuadas, que, geralmente, são estruturadas nas cidades, afastadas das localidades ribeirinhas. Os processos formativos, assim organizados, revelam-se inacessíveis, o que gera um sentimento de abandono e fortalece o entendimento de que os professores das áreas ribeirinhas não são contemplados nas políticas públicas relacionadas à valorização docente (Gatti, 2008).

Day (2001) sustenta que o desenvolvimento profissional docente está fundamentalmente ligado ao contexto de trabalho. Locais que forneçam apoio institucional, condições de trabalho e valorização do profissional são fatores alinhados à motivação e à participação do professor em práticas formativas. Em situações de fragilidade e abandono, como acontece no SOME, o professor costuma sentir-se desmotivado, o que compromete seu crescimento profissional, resultando negativamente no processo formativo dos estudantes.

A solidão profissional, apontada por Nóvoa (2009), é percebida como uma das limitações de maior importância em relação à profissionalização docente, surge com força no cenário do SOME. Diferentes professores descrevem trabalhar isoladamente, sem convivência com demais colegas, sem espaço de troca entre os pares ou apoio pedagógico. Esse isolamento fragiliza as análises sobre ação docente, a produção coletiva de saberes e a estruturação de redes de apoio que envolve os profissionais, condição essencial para a consolidação da identidade docente.

De igual modo, a carência de recursos didáticos pedagógicos leva, muitas vezes, os professores organizarem suas aulas de modo improvisado, sem fundamentação técnica ou apoio institucional. Tal questão demanda uma carga emocional e intelectual, por diversas vezes não observada. Em decorrência, os docentes necessitam estimular mecanismos próprios de ensino, alicerçados na experiência e intuição, podendo limitar o uso de metodologias inovadoras (Freire, 1996; Tardif, 2014).

A escassez de condições apropriadas em relação à prática docente também prejudica a continuidade desses profissionais no sistema. A troca constante de professores no SOME é frequente, o que compromete a manutenção dos projetos pedagógicos e a própria ligação



entre professores, alunos e comunidades. Os estudos de Imbernón mencionam (2011) que o desenvolvimento profissional está fortemente relacionado à constância do ambiente educacional e à consolidação de relações estáveis, dimensões que colaboram para o desenvolvimento de ações formativas mais sólidas e situadas.

Destarte, problematizar o desenvolvimento profissional docente no SOME demanda, primordialmente, a importância das condições estruturais que influenciam a conduta profissional desses educadores. Sem realizar o enfrentamento dos problemas, como o isolamento geográfico, fragilidades em relação à infraestrutura e à falta de apoio institucional, toda e qualquer política formativa está sujeita a não cumprir os objetivos propostos. E carece, segundo Nóvoa (2009), de apresentar condições reais e concretas para que o professor possa se formar no e com o território, levando em conta sua realidade e reconhecendo seus saberes e experiências.

## PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO CAMINHOS FORMATIVOS

Em meio às adversidades enfrentadas pelos docentes do Sistema Modular de Ensino (SOME), sobretudo nas regiões de várzea amazônica, emergem práticas colaborativas que se configuram como verdadeiros caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Essas práticas, muitas vezes organizadas de maneira espontânea e autônoma pelos próprios professores, representam formas criativas de resistência ao isolamento pedagógico e à ausência de políticas públicas de formação continuada contextualizada.

A literatura lembra que as práticas colaborativas possuem indícios de atuar de forma mais concreta quando há constância no que tange ao corpo docente, relações duradouras com a comunidade e espaços, de convergência entre os professores (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011). Por sua vez, pesquisas que refletem sobre cenários marcados por grande rotatividade docente e fragilidade em que peses as questões institucional evidenciam que tais ações tendem a se tornar pontuais, em certas ocasiões, inexequíveis, restringindo seu potencial formativo.

A criação de grupos colaborativos, a promoção de rodas de conversa pedagógicas, o fortalecimento das trocas intergeracionais entre docentes mais experientes e iniciantes, e o uso de estratégias de coautoria de planejamento são algumas das formas de colaboração



destacadas na literatura (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014). Essas ações não dependem, necessariamente, de estrutura física robusta ou tecnologia de ponta, porém dependem de disponibilidade dos sujeitos para partilharem saberes, experiências e afetos.

Nóvoa (2009) afirma que o professor se forma e se transforma no encontro com o outro. Essa perspectiva é ainda mais significativa em contextos como o SOME, no qual a formação é escassa, e os desafios cotidianos exigem respostas rápidas e criativas. A construção de espaços colaborativos entre professores possibilita não apenas a troca de estratégias pedagógicas, mas também o fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos, o que contribui para a permanência dos docentes nas comunidades e para a valorização de sua prática.

Além disso, essas experiências colaborativas favorecem a reflexão crítica sobre a prática, permitindo aos professores analisarem, reinterpretarem e ressignificarem sua atuação diante das especificidades do território amazônico. Freire (1996) já ressaltava que ensinar exige escuta e humildade para aprender com o outro, e que o processo formativo deve ser dialógico. No contexto das comunidades de várzea, esse diálogo se dá entre pares, que compartilham dificuldades e potencialidades, criando redes de apoio mútuo que transcendem os limites da sala de aula.

As práticas colaborativas identificadas se mostram, portanto, como estratégias de enfrentamento à precariedade e ao isolamento, mas também como ações formativas potentes, pois possibilitam a elaboração coletiva do conhecimento pedagógico. Ao reconhecer essas práticas como válidas e estruturantes para o desenvolvimento profissional docente, amplia-se a concepção de formação continuada, valorizando os saberes do território, da experiência e da convivência.

Tais práticas, ainda que não institucionalizadas, revelam o protagonismo dos professores em construir coletivamente caminhos formativos mais adequados às suas realidades. Essa perspectiva dialoga com autores como Imbernón (2011) e Fullan (2003), que defendem que o desenvolvimento profissional é mais efetivo quando ocorre em redes, grupos e comunidades de aprendizagem. O SOME, nesse sentido, pode encontrar nas experiências



colaborativas uma base para a construção de modelos alternativos de formação continuada, mais inclusivos, democráticos e enraizados na Amazônia.

Assim, a pesquisa confirma ter abrangido seu objetivo ao demonstrar que o desenvolvimento profissional docente no SOME é abrangido por três dimensões integrado: o situado, assinalado pelas particularidades amazônicas, a colaborativa, apoiada pelas redes de apoio entre os docentes, e a formativa, elaboradas nas vivências cotidianas do trabalho docente. Além de um processo técnico, o desenvolvimento profissional evidencia-se como um movimento contextual, coletivo e fortemente aprofundado nos territórios, nas experiências dos conhecimentos das comunidades ribeirinhas amazônicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constatou que o desenvolvimento profissional de professores que atuam no SOME nas regiões ribeirinhas da Amazônia Paraense é profundamente afetado pelas condições adversas prevaletentes no território, pela ausência de políticas de formação continuada e pelo isolamento pedagógico. Apesar das dificuldades, também emergem práticas colaborativas que revelam a capacidade de resiliência e reinvenção dos professores, sinalizando a potência do trabalho coletivo como ferramenta de formação e transformação das práticas docentes. As conclusões apontam para a necessidade urgente de políticas públicas de formação continuada que sejam contextualizadas, contínuas e construídas em diálogo com atores e realidades locais.

Em diálogo com as análises realizadas, percebe-se que pensar a formação profissional na Amazônia exige valorizar os saberes locais, ouvir atentamente as demandas e reconhecer as múltiplas resistências que os professores constroem em seu cotidiano escolar. Ao visibilizar as vozes dos professores das áreas ribeirinhas, este trabalho confirma a urgência de políticas educacionais mais equitativas, sensíveis e territorialmente enraizadas. Dessa forma, confirma-se que investir na formação profissional de professores em contextos amazônicos não é apenas uma estratégia pedagógica, é um ato de justiça social e de respeito à diversidade.

Como resultado, a produção reitera a necessidade de políticas públicas que reconheçam a formação situada, a colaboração entre professores e a valorização das



características regionais, o desenvolvimento profissional docente, nesses cenários, não pode ser dissociado dos fatores sociais, socioambientais e culturais da Amazônia. Assim, depreende-se que concentrar esforços em formação continuada, integrada e alinhada com as demandas das comunidades ribeirinhas é condição essencial para qualificar a educação e para o reconhecimento das ações docentes no SOME.

Programas de formação que ignoram a especificidade da Amazônia costumam ser ineficazes e reforçam a exclusão histórica dessas populações do direito à educação de qualidade, assim, este estudo visa a contribuir para o debate da comunidade científica sobre a formação de professores no contexto de vulnerabilidade e diversidade sociocultural, especialmente nos territórios amazônicos. Os resultados confirmam a importância de reconhecer os saberes da experiência docente e investir em práticas formativas enraizadas nas realidades locais, promovendo autonomia, protagonismo e valorização dos professores, a pesquisa aponta ainda para a necessidade de novos estudos, que poderão investigar as práticas colaborativas em comunidades ribeirinhas, sistematizando-as como referências para políticas mais eficazes, específico na sugestão de estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTES, Josenildo da Silva. Educação do Campo e o Sistema de Organização Modular de Ensino: desafios e possibilidades no município de Santarém-PA. **Revista Olhar de Professor**, v. 18, n. 1, p. 71-90, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpa.br/index.php/olhardepesquisador/article/view/11689>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural**. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. 2012 (137 f).

CHAGAS, José de Ribamar Silva. Educação do campo e o desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas no Pará. **Revista Educação em Questão**, v. 60, e31230, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educacaoemquestao/article/view/31230>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condição para a implementação de uma educação de qualidade.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, n. 1, p. 7-28, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpae/a/9YvG5J9V6g9Yw5sG5v5g6g/?lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

FULLAN, Michael. **Formando profissionais reflexivos: repensando a reforma educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a inovação social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Formar professores é um desafio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 50, p. 15-34, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9YvG5J9V6g9Yw5sG5v5g6g/?lang=pt>, Acesso em: 12 fev. 2025.

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

SOUZA, L. T. R. de; BRASILEIRO, T. S. A. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e8011, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-020. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8011>. Acesso em: 02 jan. 2025.



**CONTRIBUIÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO  
2018-2024**

CONTRIBUTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO THE INCLUSIVE EDUCATION OF  
CHILDREN AND ADOLESCENTS IN ELEMENTARY EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC  
REVIEW OF THE 2018–2024 PERIOD

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2025.4>

**Fernando Valente Coelho<sup>5</sup>**

**RESUMO**

Este trabalho investiga a problemática da Inteligência Artificial (IA) no ensino escolar, seus desafios e suas contribuições para a promoção da educação inclusiva de crianças e adolescentes no contexto escolar e social, tendo a IA como um novo recurso midiático componente do mundo digital e do universo individual das novas gerações de educandos e educadores escolares. Propõe-se fazer aqui uma revisão bibliográfica qualitativa com o objetivo de identificar de que forma a IA tem sido aplicada para favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, destacando projetos e experiências em andamento. O estudo baseia-se em publicações acadêmicas realizadas entre os anos 2018 e 2024, selecionadas por meio de busca em bases como SciELO, Scopus e Revistas Científicas, que abordaram os temas correlatos "inteligência artificial", "educação inclusiva", "acessibilidade digital" e "tecnologias assistivas". Após triagem, 21 trabalhos foram analisados com base na categorização por áreas de impacto da IA na inclusão de pessoas, especialmente crianças e adolescentes, com algum tipo de deficiência. Os principais resultados apontam três frentes de atuação da IA na educação inclusiva: **(1)** personalização do ensino com uso de tutores inteligentes, como os sistemas Knewton e ALEKS, que se adaptam ao ritmo de aprendizagem dos alunos; **(2)** tecnologias assistivas baseadas em IA, como o aplicativo Hand Talk, que traduz

---

<sup>5</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.  
E-mail: [coelhofernando2010@hotmail.com](mailto:coelhofernando2010@hotmail.com)



conteúdos para Libras, e o Seeing AI, voltado a pessoas com deficiência visual; e (3) suporte à docência por meio da análise de dados, como no sistema Watson Education e no projeto EDUCAIA, que auxiliam professores na identificação de barreiras e no planejamento pedagógico acessível. Concluiu-se que a IA representa um recurso promissor na promoção da equidade educacional, contribuindo para superar barreiras sensoriais, cognitivas e físicas. No entanto, o uso dessas tecnologias ainda é limitado a contextos específicos e depende de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e capacitação docente.

**Palavras-chave:** inteligência artificial; educação inclusiva; tecnologias assistivas; acessibilidade digital; inovação pedagógica.

## ABSTRACT

This work investigates the issue of Artificial Intelligence (AI) in school education, its challenges, and its contributions to promoting inclusive education for children and adolescents in the school and social context, considering AI as a new media resource component of the digital world and the individual universe of new generations of students and educators. This study proposes a qualitative literature review to identify how AI has been applied to facilitate access, retention, and learning for students with disabilities, highlighting ongoing projects and experiences. The study is based on academic publications from 2018 to 2024, selected through searches in databases such as SciELO, Scopus, and scientific journals, which addressed the related themes of "artificial intelligence," "inclusive education," "digital accessibility," and "assistive technologies." After screening, 21 works were analyzed based on categorization by areas of AI impact on the inclusion of people, especially children and adolescents, with some type of disability. The main results point to three areas of AI application in inclusive education: (1) personalization of teaching with the use of intelligent tutors, such as the Knewton and ALEKS systems, which adapt to the learning pace of students; (2) AI-based assistive technologies, such as the Hand Talk app, which translates content into Libras (Brazilian Sign Language), and Seeing AI, aimed at people with visual impairments; and (3) support for teaching through data analysis, as in the Watson Education system and the EDUCAIA project, which assist teachers in identifying barriers and in accessible pedagogical planning. It was concluded that AI represents a promising resource in promoting educational equity, contributing to overcoming sensory, cognitive, and physical barriers. However, the use of these technologies is still limited to specific contexts and depends on public policies that guarantee adequate infrastructure and teacher training..

**Keywords:** artificial intelligence; inclusive education; assistive technologies; digital accessibility; pedagogical innovation.

## INTRODUÇÃO



A educação inclusiva tem avançado significativamente nos últimos anos, mas ainda enfrenta barreiras para garantir acesso, permanência e aprendizagem efetiva para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. O uso da Inteligência Artificial (IA) na educação vem sendo explorado como uma solução inovadora para reduzir desigualdades, promover acessibilidade e adaptar metodologias de ensino. Diante do grande avanço desse novo componente do mundo digital, do nosso cotidiano, e do universo particular de cada educando, torna-se fundamental compreender as problemáticas sobre o uso da IA na Educação inclusiva de crianças e adolescentes.

## **PROBLEMÁTICA**

A discussão acerca das contribuições da Inteligência Artificial (IA) para a educação inclusiva no Ensino Fundamental exige uma análise crítica que ultrapasse a visão meramente tecnológica. Embora a IA apresente potencial para ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência física, intelectual, sensorial ou motora, sua implementação também revela limitações pedagógicas, éticas, sociais e estruturais que precisam ser problematizadas no campo educacional.

Uma das principais problemáticas refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias assistivas baseadas em IA. Em muitos contextos escolares brasileiros, especialmente nas redes públicas, ainda existem limitações de infraestrutura tecnológica, acesso à internet e formação docente adequada. Assim, mesmo que a IA ofereça recursos sofisticados — como leitores automáticos, reconhecimento de voz, tradutores de Libras, plataformas adaptativas e softwares de aprendizagem personalizada — grande parte das escolas não possui condições materiais para implementar essas ferramentas de forma efetiva. Isso produz um paradoxo: a tecnologia que deveria promover inclusão pode aprofundar desigualdades educacionais e sociais.



Outro aspecto relevante envolve a formação dos professores para utilização pedagógica da Inteligência Artificial. A inclusão escolar não depende apenas da presença da tecnologia, mas da capacidade do educador de integrá-la às práticas didáticas de maneira crítica, ética e humanizada. Muitos docentes ainda não possuem preparo técnico e metodológico para utilizar sistemas inteligentes no acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, surge o risco de uma dependência excessiva da tecnologia, reduzindo o papel mediador do professor e enfraquecendo as relações humanas essenciais ao processo educativo.

Também merece destaque a problemática dos vieses algorítmicos e da exclusão digital. Sistemas de IA são treinados a partir de bancos de dados e podem reproduzir preconceitos sociais já existentes. Em ambientes educacionais inclusivos, isso se torna particularmente sensível, pois algoritmos podem interpretar inadequadamente comportamentos, dificuldades cognitivas ou formas alternativas de comunicação de estudantes com deficiência. Dessa maneira, em vez de promover inclusão, determinadas aplicações podem reforçar estigmas e processos de marginalização escolar.

Além disso, há debates importantes sobre privacidade e proteção de dados de crianças e adolescentes. Ferramentas inteligentes frequentemente coletam informações sobre desempenho escolar, padrões comportamentais, voz, imagem e características cognitivas dos estudantes. Isso levanta questionamentos éticos relacionados à segurança dessas informações, ao consentimento das famílias e ao uso comercial de dados educacionais. Em se tratando de alunos com deficiência, tais questões tornam-se ainda mais delicadas devido à vulnerabilidade social e à necessidade de proteção integral prevista pela legislação brasileira.

Outro ponto central consiste na necessidade de compreender a IA como instrumento complementar e não substitutivo das relações pedagógicas humanas. A educação inclusiva fundamenta-se em princípios de acolhimento, interação social, empatia e construção coletiva



do conhecimento. Embora a Inteligência Artificial consiga personalizar conteúdos e adaptar atividades às necessidades específicas dos estudantes, ela não substitui a dimensão afetiva da aprendizagem nem o papel socializador da escola. Portanto, uma problemática importante consiste em evitar a desumanização do processo educativo por meio da automatização excessiva das práticas escolares.

No âmbito pedagógico, a IA também provoca discussões sobre autonomia e protagonismo dos estudantes com deficiência. Recursos inteligentes podem ampliar significativamente a independência dos alunos em tarefas de leitura, escrita, comunicação e mobilidade. Contudo, existe o desafio de garantir que essas tecnologias não gerem relações de dependência tecnológica ou isolamento social, especialmente em crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Segundo Carvalho e Rios (2022), “a IA tem o potencial de personalizar o processo educacional, respondendo de forma adaptativa às necessidades específicas de cada aluno, o que é crucial no contexto inclusivo” (p. 87). Porém, deve-se levar em conta as problemáticas apresentadas acima e considerar o que outros autores relevantes apontam. A exemplo de Wayne Holmes, que discute os impactos éticos da IA na educação e alerta para os riscos de desigualdade algorítmica e desumanização pedagógica.

Outro autor que merece destaque no período de 2018 a 2024 é Lucas Martins Bernardino, que analisa a Inteligência Artificial como alternativa para personalização do ensino e inclusão escolar, ressaltando tanto as potencialidades quanto às limitações estruturais das escolas brasileiras. Também merece destaque Gabriela Alias Rios, cuja pesquisa aborda a relação entre Inteligência Artificial Generativa e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologia.



Dessa forma, a análise da Inteligência Artificial na educação inclusiva exige equilíbrio entre a inovação tecnológica e o compromisso social. A IA possui potencial para transformar significativamente a aprendizagem de estudantes com deficiência, promovendo acessibilidade, personalização e autonomia. Entretanto, sua implementação precisa estar associada à formação docente, políticas públicas de inclusão digital, ética no tratamento de dados e valorização das relações humanas no ambiente escolar. O grande desafio contemporâneo não é apenas inserir tecnologias inteligentes na educação, mas garantir que elas estejam efetivamente comprometidas com os princípios da inclusão, da equidade e da dignidade humana.

É o que buscamos averiguar, destacando experiências concretas e projetos em andamento, com foco na revisão da literatura sobre as contribuições da Inteligência Artificial para a educação inclusiva com ênfase descritiva.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo qualitativa, tendo os seguintes critérios de seleção de dados:

1) Critérios de Inclusão e Exclusão:

a) recorte temporal: foi definido o período do ano de 2018 a 2024, para determinação do material que fará parte do estudo. Desta forma, as produções acadêmicas mais relevantes sobre o tema, nesse período, são as que servem de base de dados;

b) Idiomas: foram consultadas obras produzidas, prioritariamente, em língua portuguesa, contudo dada a vasta produção originária em Língua Inglesa, também são consultadas obras nesse idioma ou em outro que, porventura, sejam citados nos estudos abordados;



- c) Tipos de documentos: foram utilizados artigos publicados em revistas científicas certificadas; teses; dissertações e livros.
  - d) Disponibilidade; foram selecionados trabalhos com textos completos disponíveis nas bases de dados institucionais ou de forma gratuita em plataformas de produções acadêmicas.
- 2) Critério da Estratégia utilizada para busca de fontes:
- a) bases de dados: foram escolhidas plataformas de indexação que apresentem produções e ferramentas na área do conhecimento trabalhada neste estudo, a exemplo da SciELO, CAPES, Mendeley, ResearchGate, Academia.edu, Google Acadêmico, ORCID, etc.
- 3) Critério de Alinhamento com o Tema:
- a) foram excluídos materiais que, embora contenham palavras-chaves para o tema aqui abordado, não respondam diretamente ao problema e objetivos da pesquisa.

Importa frisar que para a seleção das fontes foram utilizados descritores e palavras chaves como “inteligência artificial”, “educação inclusiva”, “acessibilidade digital” e “tecnologias assistivas”. Após triagem inicial de 43 publicações, 21 foram selecionadas por atenderem aos critérios de recorte temático, temporal e metodológico. A análise baseou-se em leitura exploratória e categorização dos dados por áreas de impacto da IA na inclusão educacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências descritas evidenciam três grandes contribuições centrais da IA para o contexto educacional inclusivo: 1º) a personalização da aprendizagem; 2º) a ampliação da acessibilidade por meio das tecnologias assistivas e; 3º) o fortalecimento das práticas pedagógicas docentes através da análise de dados.



A primeira grande contribuição da Inteligência Artificial está relacionada à personalização do processo de ensino/aprendizagem e ao desenvolvimento de tutores inteligentes. Ferramentas como Knewton e ALEKS demonstram que a IA pode adaptar conteúdos, exercícios e metodologias de acordo com o ritmo, as dificuldades e as potencialidades individuais dos estudantes. Essa capacidade de adaptação é particularmente relevante para alunos neurodivergentes, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao permitir que o estudante avance conforme seu próprio tempo de aprendizagem, a IA contribui para reduzir sentimentos de exclusão, ansiedade e frustração frequentemente associados aos modelos tradicionais de ensino padronizado. Nesse sentido, os tutores inteligentes favorecem maior autonomia, engajamento e desenvolvimento cognitivo, tornando o processo educativo mais humanizado e inclusivo.

Outra importante contribuição da IA refere-se ao avanço das tecnologias assistivas voltadas à acessibilidade educacional. Recursos como o Seeing AI, desenvolvido pela Microsoft, ampliam significativamente as possibilidades de participação escolar de estudantes com deficiência visual, ao oferecer leitura de textos em tempo real, reconhecimento de objetos e descrição de ambientes. Da mesma forma, o aplicativo Hand Talk evidencia como a IA pode romper barreiras comunicacionais enfrentadas por estudantes surdos dentro da sala de aula. Ao traduzir textos e áudios para Libras por meio de um avatar digital, a ferramenta facilita a compreensão dos conteúdos didáticos e promove maior interação entre professores e alunos. Mais do que simples mecanismos técnicos essas tecnologias representam instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento, fortalecendo princípios fundamentais da educação inclusiva, como equidade, participação e acessibilidade.

Uma terceira contribuição importante da Inteligência Artificial encontra-se no suporte pedagógico oferecido aos professores por meio da análise de dados educacionais. Sistemas



como Watson Education e a plataforma EDUCAIA demonstram que a IA pode auxiliar os docentes na identificação de dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes com deficiência, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e eficientes. A análise de padrões comportamentais e indicadores de acessibilidade possibilita ao professor compreender melhor as barreiras que dificultam a aprendizagem e adaptar suas estratégias metodológicas de forma mais adequada. Nesse contexto, a IA não substitui o trabalho docente, mas funciona como ferramenta de apoio à tomada de decisões pedagógicas. Essa contribuição fortalece o papel do professor como mediador da inclusão escolar e favorece a construção de práticas educativas mais sensíveis às necessidades individuais dos alunos.

Além dessas contribuições específicas, as experiências apresentadas permitem concluir que a Inteligência Artificial possui potencial para transformar o paradigma da educação inclusiva ao promover maior autonomia, acessibilidade e personalização da aprendizagem. Entretanto, também se evidencia que o sucesso dessas ferramentas depende diretamente da formação adequada dos professores, do acesso democrático às tecnologias e da existência de políticas públicas que garantam infraestrutura e inclusão digital nas escolas. Dessa forma, a IA deve ser compreendida não como substituta das relações humanas no ambiente escolar, mas como um instrumento complementar capaz de ampliar oportunidades de aprendizagem e fortalecer o direito à educação inclusiva para todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que o uso da Inteligência Artificial na educação inclusiva é uma realidade em expansão, com impactos concretos no apoio ao estudante, na mediação do conhecimento e na atuação docente. Projetos como Hand Talk, Seeing AI e EDUCAIA mostram que, quando orientada por princípios éticos e educacionais, a IA pode romper barreiras físicas, sensoriais e cognitivas, ampliando o acesso à aprendizagem. No entanto, os estudos também revelam que seu uso ainda está concentrado em contextos específicos e exige



políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica e formação docente. O objetivo deste trabalho foi plenamente atingido ao identificar, por meio da revisão da literatura, contribuições reais da IA para uma educação mais equitativa e acessível, ainda que existam muitos desafios a serem superados para que mais crianças e adolescentes, e a sociedade como um todo, se beneficie de tais recursos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. M.; MORAES, L. F. Sistemas tutores inteligentes e a personalização do ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 139–145, 2020.
- BERNARDINO, Lucas Martins; CAMIRAN, Renan Souza; SILVA, Fernando Selleri; SILVA, Joaquim Manuel da; RABÊLO, Oliven da Silva. Inteligência artificial: uma alternativa à educação personalizada e inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. e446629, 2024. DOI: 10.14244/198271994466. Disponível em: Revista Eletrônica de Educação UFSCar. Acesso em: 19 maio 2026.
- CARVALHO, J. T.; RIOS, C. G. Educação e tecnologia: o papel da inteligência artificial na inclusão escolar. **Cadernos de Educação e Tecnologia**, v. 15, n. 1, p. 85–93, 2022.
- COSTA, D. A.; NOGUEIRA, R. M. EDUCAIA: inteligência artificial como apoio à inclusão escolar. **Revista Educação & Sociedade**, v. 44, p. e238020, 2023.
- HOLMES, Wayne; PORAYSKA-POMSTA, Kaška (org.). **The ethics of artificial intelligence in education: practices, challenges and debates**. New York: Routledge, 2023.
- RIOS, Gabriela Alias; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação inclusiva com desenho universal para a aprendizagem e inteligência artificial: uma revisão de escopo. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. esp., 2024. Disponível em: Revista Cocar UEPA. Acesso em: 19 maio 2026.
- SILVA, B. A.; BRAGA, M. T. Hand Talk e o ensino bilíngue para surdos: mediações tecnológicas na educação básica. **Educação em Foco**, v. 26, n. 3, p. 71–80, 2021.




Resumos



## O QUE O CINEMA QUEER DIZ? O QUEER COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

WHAT DOES QUEER CINEMA SAY? QUEER AS A CATEGORY OF ANALYSIS IN  
EDUCATIONAL RESEARCH

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2025.5>

Daysi Lange<sup>6</sup>

José Félix dos Santos Neto<sup>7</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, observamos um aumento na diversidade de personagens e histórias LGBTQIAPN+ nas obras cinematográficas. O cinema pode ser visto como uma prática cultural essencial para a produção de significados sociais e um instrumento pedagógico que propicia a reflexão sobre as contradições entre norma e diferença, privilégio e alteridade. O movimento pós-gênero moderno a partir dos direitos humanos defende o acesso igualitário às conquistas culturais para todos os cidadãos - mulheres, homossexuais, imigrantes ou pessoas com deficiência -, pois é uma característica de uma sociedade democrática. A representação da sexualidade queer é um indicador de novos graus de liberdade, bem como da rejeição da identidade universalista, estável e *totalitária*. Com essa abordagem, o artigo pretende investigar as representações de identidade de gênero e sexualidade no filme *Meninos Não Choram* (1999), utilizando a Teoria Queer como uma ferramenta de análise para a pesquisa no campo da educação. O filme aborda a trajetória de Brandon Teena (1972-1993), um homem transgênero americano que ganhou notoriedade como vítima de um crime de ódio. Seu assassinato atraiu a atenção do público para o problema da violência contra minorias

---

<sup>6</sup> Licenciada e Mestre em História, PUC-RS e Doutorado em Comunicação, UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Ivy Enber Christian University. E-mail: [daysilange@gmail.com](mailto:daysilange@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestre em Educação, UFPB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Ivy Enber Christian University. E-mail: [educationcoordination@enberuniversity.com](mailto:educationcoordination@enberuniversity.com)



sexuais e impulsionou a luta para expandir a definição legal de crime de ódio para incluir orientação sexual e identidade de gênero. A Teoria Queer, como um estudo intercultural e interdisciplinar de “outros tipos” de desejo sexual, formou-se simultaneamente com os estudos feministas, cinematográficos, midiáticos, da diáspora e pós-coloniais na antropologia e nos estudos culturais americanos. O queer trata das pessoas que não podem ser atribuídas inequivocamente ao gênero masculino ou feminino. Enfatiza que, entre outros aspectos, o amor entre pessoas do mesmo sexo e a identidade plural não devem ser considerados como erro da natureza e patologia genética. Por identidade queer, entendemos pessoas que vão além de qualquer identidade estável, independentemente de sexo e gênero. Ser “queer” significa ser diferente não apenas no nível do comportamento sexual, mas também na visão de mundo, da aparência e dos valores morais às normas heteronormativas. O artigo, metodologicamente, realiza uma abordagem qualitativa e interpretativa, tendo o filme *Meninos Não Choram* como corpus de análise, busca identificar e refletir representações da personalidade e da corporeidade queer e como os cineastas combinam o comportamento queer das personagens com suas diversas características psicológicas, corporais e sociais (idade, aparência, bem-estar psicológico, profissão, autoidentificação, incluindo gênero, etc.). O cinema, no contexto da Teoria Queer, pode criar um espaço seguro e, ao mesmo tempo, ser uma performance de protesto contra tudo o que é confortável, conveniente e estabelecido. Consequentemente, contribuindo para a reflexão crítica sobre diversidade, alteridade e direitos humanos no campo educacional.

**Palavras-chave:** teoria queer; representação; cinema.

## ABSTRACT

In recent decades, we have observed an increase in the diversity of LGBTQIAPN+ characters and stories in cinematic works. Cinema can be seen as an essential cultural practice for the production of social meanings and a pedagogical instrument that fosters reflection on the contradictions between norm and difference, privilege and otherness. The modern post-gender movement, based on human rights, advocates for equal access to cultural achievements for all citizens – women, homosexuals, immigrants, or people with disabilities – as it is a characteristic of a democratic society. The representation of queer sexuality is an



indicator of new degrees of freedom, as well as the rejection of universalist, stable, and totalitarian identity. With this approach, this article aims to investigate the representations of gender identity and sexuality in the film *Boys Don't Cry* (1999), using Queer Theory as an analytical tool for research in the field of education. The film addresses the trajectory of Brandon Teena (1972-1993), an American transgender man who gained notoriety as a victim of a hate crime. His murder drew public attention to the problem of violence against sexual minorities and spurred the fight to expand the legal definition of hate crime to include sexual orientation and gender identity. Queer Theory, as an intercultural and interdisciplinary study of “other types” of sexual desire, formed simultaneously with feminist, film, media, diaspora, and postcolonial studies in anthropology and American cultural studies. Queer studies address people who cannot be unequivocally assigned to the male or female gender. It emphasizes that, among other aspects, same-sex love and plural identity should not be considered a mistake of nature or a genetic pathology. By queer identity, we understand people who go beyond any stable identity, regardless of sex and gender. Being “queer” means being different not only at the level of sexual behavior, but also in worldview, appearance, and moral values. Methodologically, this article employs a qualitative and interpretative approach, using the film *Boys Don't Cry* as its corpus of analysis. It seeks to identify and reflect upon representations of queer personality and corporeality, and how filmmakers combine the queer behavior of the characters with their diverse psychological, bodily, and social characteristics (age, appearance, psychological well-being, profession, self-identification, including gender, etc.). Cinema, within the context of Queer Theory, can create a safe space and, simultaneously, be a performance of protest against everything that is comfortable, convenient, and established. Consequently, it contributes to critical reflection on diversity, otherness, and human rights in the educational field.

**Keywords:** queer theory; representation; cinema.

## REFERÊNCIAS

COVER, Rob & NEWMAN, Christy E. Introdução à Enciclopédia Elgar de Estudos Queer. Em Seidman, S. (ed), *Teoria Queer /Sociologia*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 145–167. Disponível em: <https://www.elgaronline.com/display/book/9781803922102/ch001.xml>



MORAES, Sílvia Piedade de; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Teoria das Representações Sociais e Teoria Queer: tramas possíveis. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 556–571, 2018. DOI: 10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.155. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/155>.

MARTÍN, Bárbara Arizti. The Crisis of Masculinity in Tim Winton's *The Riders*. **Commonwealth: Essays and Studies, Paris**, v. 24, Ed. 2, (Spring 2002): 29-45,119. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ces/11950>

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpnrcrJvdn/?format=pdf&lang=pt>

SANTOS, Ana Cristina. Estudos *queer*: Identidades, contextos e acção colectiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 76 | 2006, Online desde 01 de outubro de 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/813>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rccs.813>

SOARES, Gilberta Santos. **Sapatos tem sexo? Metáforas de gênero em lésbicas de baixa renda, negras, no nordeste do Brasil**. Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23896>