

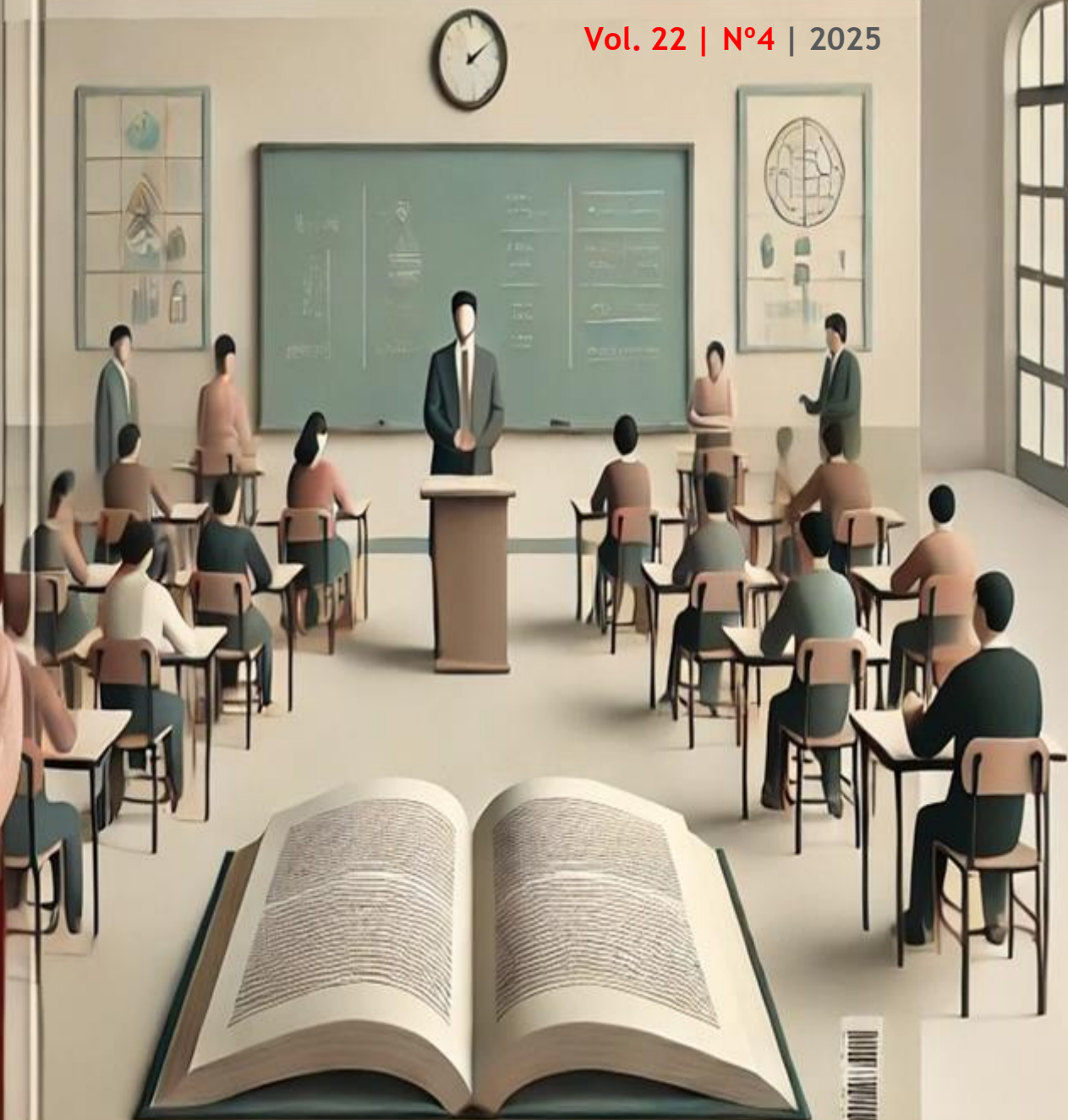
ISSN online: 2177-7780
DOI: 10.25194/rf.v21i4

Revista Formadores

Vivências e Estudos

CADERNO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. 22 | Nº4 | 2025



Revista Formadores

Revista Formadores

Vivências e Estudos

EDITOR-CHEFE

Dr. Ivo Pedro Gonzalez Junior

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Helen Meira Cavalcanti

Editor administrativo Esp. - Emerson Kiekow de Britto Rodrigues Alves

CORPO EDITORIAL

Prof. Dr. Alex Landin - Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP - Brasil

Prof. Dr. Adriano Santos Rocha Silva - Universidade Federal de Sergipe - Brasil

Prof. Dr. Carlos William Marin Gallego - Universidad Adventista de Colombia - Unac - Colômbia

Prof. Dra. Emmanuelle Fonseca Marinho de Anias Daltro

Prof. Dr. Fábio Vinícius de Macedo Bérغامo - Universidade do Sudoeste da Bahia - UFOB - Brasil

Prof. Me. Harold Libardo Mendivelso Carrillo - Universidade Adventista do Chile - UNACH -Chile

Prof. Dr. Horácio Casali - Universidad Adventista del Plata - UAP - Argentina

Prof. Dr. Jacó dos Santos Souza -Faculdade Adventista da Bahia - FADBA - Brasil

Prof. Dr. Levi Morgan - Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP - Brasil

Prof. Dr. Maritza Soledad Arana Rodriguez - Universidade Peruana Union- UPeU -Peru

Prof. Dr. Platini Gomes Fonseca - Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF - Brasil

Prof. Dr. Ricardo Costa Caggy - Universidad Adventista del Plata - UAP - Argentina

Prof. Dr. Rodrigo Cesar Reis de Oliveira - Universidade Federal de Alagoas - Brasil

Profa. Dra. Tânia Moura Benevides Universidade do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia

DIAGRAMAÇÃO

Amanda Carvalho Soares

Fábio Madureira Garcia

Equipe Editorial

Núcleo de Tecnologias Educacionais e Comunicação - UNIAENE, Brasil

WEBSITE

<https://adventista.emnuvens.com.br/formadores>

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



É propriedade de:
© 2025, **Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE)**

Ficha catalográfica

F723 Formadores: vivências e estudos / Faculdade Adventista da Bahia
– vol. 22, n.4. Caderno de Educação e Cultura (Dezembro. 2025) –
Cachoeira/BA, 2025. -

119 p.

ISSN Online: 2177-7780

1. Cultura. 2. Educação. 3. Inclusão. 4. Escola. I. Título. II.
Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste.

SCDD 050

EDITORIAL

É com grande entusiasmo que apresentamos o Caderno Especial de Educação e Cultura do volume 22, edição 4, da revista Formadores, do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Este número, lançado em dezembro de 2025, reúne um conjunto de artigos que refletem a vitalidade e a complexidade dos debates contemporâneos sobre o processo educativo, destacando especialmente as questões da inclusão, as transformações impulsionadas pela tecnologia e a importância da gestão e do protagonismo no ambiente escolar.

Uma parcela significativa desta edição dedica-se à Educação Inclusiva, um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A atenção recai sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com artigos que exploram tanto a inclusão de crianças com TEA no processo de ensino-aprendizagem quanto as estratégias de alfabetização específicas para esse público. Esses estudos são cruciais, pois apontam caminhos práticos e fundamentados para que a escola se torne um ambiente verdadeiramente acolhedor e estimulante, respeitando as singularidades do desenvolvimento neurotípico e atípico. Complementando este debate, a discussão sobre Educação Inclusiva e a Dislexia reforça a necessidade de abordagens pedagógicas diversificadas e o suporte adequado para lidar com as dificuldades específicas de aprendizagem.

Outro ponto de inflexão na jornada educacional da criança é o processo de adaptação nos anos iniciais. O artigo sobre este tema sublinha a importância de uma parceria sólida e transparente entre família e escola, reconhecendo que o sucesso da transição e do desenvolvimento infantil depende intrinsecamente dessa colaboração mútua.

A penetração crescente da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) na educação é o segundo grande eixo temático. O papel da comunicação escolar e as TICs é revisado, apresentando os desafios e oportunidades na gestão educacional. O

uso estratégico dessas ferramentas não só otimiza processos administrativos, mas também potencializa a interação com a comunidade escolar.

Essa discussão ganha profundidade ao abordar o papel da Tecnologia da Informação no ensino remoto. As experiências recentes com a educação à distância reforçaram a urgência em dominar as plataformas e metodologias que garantam a qualidade do ensino, independentemente da distância física. Tais reflexões são essenciais para construir modelos híbridos e flexíveis para o futuro.

O número se completa com a exploração de modelos educacionais emergentes e inovadores. O artigo sobre Homeschooling: vivências significativas e os desafios de uma educação domiciliar traz à tona um debate que se intensifica no contexto brasileiro, exigindo uma análise cuidadosa sobre suas implicações legais, pedagógicas e sociais.

Por fim, a inovação, a gestão e o protagonismo discente são evidenciados em um estudo de caso sobre a Startup Hub Inovação Educacional. Este trabalho oferece uma fotografia de como a mentalidade empreendedora e a gestão inovadora podem ser aplicadas no contexto educacional para fomentar a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, transformando-os em agentes de mudança. Convidamos a todos os leitores a mergulharem nos ricos debates propostos neste Caderno Especial. Acreditamos que a leitura atenta destes artigos contribuirá significativamente para a qualificação de sua prática profissional e para a ampliação da visão sobre os desafios e as promessas da educação brasileira.

Agradecemos aos autores pela valiosa contribuição e desejamos a todos uma excelente leitura.

Ivo Pedro Gonzalez Júnior
Editor da Revista Formadores

SUMÁRIO

ARTIGOS ORIGINAIS

06

O PAPEL DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Suely da Silva Reis
Jéferson Felipe Gagliato

18

A COMUNICAÇÃO ESCOLAR E AS TICs: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA GESTÃO EDUCACIONAL - UMA REVISÃO DA LITERATURA

Eduardo Pedro De Oliveira
Giza Sales

34

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS: UMA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Brenda Oliveira Machado
Adriene Portela Prado Corrêa
Leticia Almeida de Andrade

42

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Antonia Lúcia Gomes Barbosa
Sueli Caldas de Jesus Barbosa
Adriene Portela Prado Corrêa

58

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Adriene Portela Prado Corrêa

73

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DISLEXIA

Mailanne Dantas
Jéferson Felipe Gagliato

84

HOMESCHOOLING: VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Lana Nogueira Descovi
Evelyn Brito Duarte de Queiroz

103

INOVAÇÃO, GESTÃO E PROTAGONISMO DISCENTE: FOTOGRAFIAS DA STARTUP HUB INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Daniela Santana Reis

O PAPEL DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Suely da Silva Reis- suelysilvareis.19@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0899-8319>
Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação- GTI no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Jéferson Felipe Gagliato- educ.profgagliato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>
Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEduc/UNEB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana PPGE/UEFS. Docente e Coordenador Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão na Educação Básica e Docência Universitária (GEPIEBDU) no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como a Tecnologia da Informação tem transformado os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do ensino remoto sendo a base que viabilizou a educação a distância, não apenas modernizando a forma de ensinar, mas também ampliando o acesso ao conhecimento. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, baseada em análise bibliográfica de livros e artigos científicos. Aborda-se a integração de tecnologias digitais em ambientes educacionais, os desafios emergentes como infraestrutura, preparo de docentes e engajamento dos alunos e as perspectivas futuras para a educação híbrida e digital. Sendo assim, a Tecnologia da Informação apesar dos muitos benefícios no ensino remoto também apresenta desafios, como a necessidade de letramento digital para professores e alunos, a formação profissional contínua para acompanhar as inovações tecnológicas como a Inteligência Artificial, por exemplo.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação, Educação Digital, Ensino remoto, EAD.

Abstract: This article aims to analyze how Information Technology has transformed teaching and learning processes, particularly in the context of remote education. It serves as the foundation that has enabled distance learning, not only modernizing teaching methods but also expanding access to knowledge. The research adopted a qualitative approach, based on a bibliographic analysis of books and scientific articles. It discusses the integration of digital technologies in educational settings, emerging challenges such as infrastructure, teacher preparation, and student engagement, and future prospects for hybrid and digital education. Thus, despite the many benefits of remote education, Information Technology also presents challenges, including the need for digital literacy among teachers and students, as well as continuous professional development to keep pace with technological innovations such as Artificial Intelligence.

Keywords: Information Technology, Digital Education, Remote Education, EAD.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o impacto da Tecnologia da Informação no setor educacional tornou-se cada vez mais latente, a disponibilização de dispositivos digitais, plataformas de ensino on-line e conectividade intensa abriu novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

A emergência do cenário de ensino remoto, segundo Martin (2020), teve origem em 2019, quando foi identificado na China a primeira infecção causada pelo novo coronavírus, posteriormente conhecido como COVID-19. Em 2020, o número de casos aumentou rapidamente em todo o mundo, resultando em uma pandemia. Diante do crescimento acelerado das infecções, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de emergência em saúde pública. Como medida de proteção, foram implementadas ações de distanciamento social e restrições às atividades consideradas não essenciais. Com isso, as instituições de ensino tiveram suas atividades presenciais suspensas.

Diante desse novo cenário, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto em todo o mundo. Alguns países como Oriente Médio, América do Norte, América do Sul entre outros, implementaram o fechamento de escolas e universidades (Khatib, 2020, p.1). Após o surgimento dos primeiros casos no Brasil o Ministério da Educação por meio da Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais autorizando a substituição pelos meios tecnológicos digitais enquanto durassem a pandemia da Covid-19. Assim, foram autorizados o ensino online em todas as modalidades de ensino, exceto o curso de Medicina e suas práticas profissionais. A portaria deu liberdade para as escolas adotarem medidas de suspensão das aulas ou antecipação das férias.

As mudanças no cenário pandêmico ocorreram de forma extremamente rápida, de modo que os professores das escolas e instituições públicas brasileiras não tiveram tempo suficiente para planejar esse novo formato de ensino e aprendizagem, nem receberam a formação adequada para o modelo educacional que se estabeleceria posteriormente. Para isso, os docentes precisaram se reinventar e se adaptarem, pois não existiria uma alternativa no momento aplausível. Conforme os autores Filho e Trainotti (2018) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) define-se como todos os dispositivos desenvolvidos com a finalidade de obter, armazenar e processar informações possibilitando que essas informações sejam compartilhadas entre pessoas. Dentre os dispositivos tecnológicos existentes são os laptops, smartphones, tablets, rádio, computadores, televisão, fotografias e vídeos.

Segundo Miranda et al. (2017), as TICs na educação já vinham sendo utilizadas no ensino presencial, com pouca intensidade. Porém, com a pandemia da Covid-19 impulsionou a tomada de medidas urgentes para ajustar o ensino e oferecer as atividades educacionais consideradas de extrema

importância para a formação de crianças, adolescentes e adultos, visto que a Educação Básica é um direito fundamental subjetivo e é garantida pela Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe-se a compreender e analisar as práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto, investigando de que forma a Tecnologia da Informação (TI) tem sido utilizada como ferramenta de suporte e inovação educacional. O estudo busca identificar os principais desafios enfrentados por professores e alunos, como a adaptação a novas plataformas digitais, a manutenção da interação e do engajamento, bem como as oportunidades que surgem a partir do uso estratégico da TI, incluindo personalização do ensino, acesso ampliado ao conhecimento e desenvolvimento de competências digitais. Além disso, a pesquisa pretende refletir sobre as perspectivas futuras do ensino mediado por tecnologias, destacando práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis para contextos educacionais diversos.

2. A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SUA INCORPORAÇÃO NO ENSINO REMOTO E EAD

Muitas pessoas acham que o Ensino Remoto e EAD são a mesma coisa, mas não é. A principal diferença está no planejamento e na estrutura. Conforme, Henrique (2024):

O Ensino Remoto é uma adaptação emergencial, geralmente aplicada em situações como a pandemia, onde as aulas que seriam presenciais passam a ser realizadas online, mantendo a dinâmica das aulas físicas, mas sem a estrutura específica do EAD. Já a Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino planejada desde o início para acontecer de forma online. Ela conta com uma estrutura própria, materiais didáticos específicos e plataformas preparadas para o aprendizado à distância.

Muitas instituições adotaram a modalidade de educação a distância como um modelo educacionais desenvolvendo grandes portais inovadores para interação entre aluno e professor. “A educação a distância utiliza tecnologias (...) mediante o processo de ensino-aprendizagem. Além do aluno interagir no espaço virtual, assistindo às aulas, respondendo fóruns, ele pode compartilhar dicas com outros alunos” (Mesquita, 2019, p.2).

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) teve início com projetos voltados ao ensino supletivo por meio da televisão. Sendo, por um longo período, associada popularmente à ideia de “educação pela TV”. Nesse contexto, os chamados tele cursos ganharam destaque como uma alternativa de aprendizagem acessível à população, representando uma das primeiras experiências de ensino mediado por tecnologia no país. Conforme destacam Moraes e Vieira (2009, p. 15 apud Mesquita, 2019, p. 5):

No Brasil, a experiência pioneira de EaD foi com o uso do rádio, com a criação da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, entre outros. O Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, marcou o início dos cursos baseados na

mídia impressa. Ainda hoje atuando, o IUB é uma empresa privada que oferece Ensino a Distância de caráter supletivo, além de vários cursos profissionalizantes. Em 1939, foi criado o Instituto Radio Monitor e, logo em seguida, houve as experiências radiofônicas do MEB e do Projeto Minerva.

Ao relacionar o ensino a distância como uma grande possibilidade pedagógica, os autores Chute apud Schaaf (1997 apud Mesquita, 2019, p.9) destaca os benefícios da EAD.

a) alta relação de custo-benefício, pois pode treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduzindo custos de deslocamentos de pessoal, e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional; b) grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa, ou no trabalho, e vários locais podem ser integrados, sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos; c) o aluno possui um maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas.

Percebe-se que muitos educadores ainda demonstram incertezas quanto à maneira mais adequada de integrar as novas tecnologias ao cotidiano escolar. Professores e alunos tiveram que se adaptar ao uso de tecnologias para continuar com as aulas e essa transição trouxe desafios, muitos professores tiveram que aprender na prática a utilizar novas ferramentas e nem todos os alunos tinham acesso adequado à internet ou dispositivo eletrônico.

Conforme destaca Lévy (1996, apud Mesquita, 2020, p.8) o avanço das tecnologias da informação e comunicação tem promovido uma transformação profunda na forma de compreender e interagir com o mundo, modificando valores, práticas e instrumentos utilizados pelo ser humano em suas relações sociais e de trabalho. Nesse contexto, é possível observar posturas distintas entre os professores: enquanto alguns optam por restringir o uso de dispositivos como o celular em sala de aula, outros reconhecem seu potencial como recurso pedagógico capaz de dinamizar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores devem ter consciência de que, a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores. (Hawkins, 1995, p.61 apud Mesquita, 2019, p. 8).

Nesse contexto, a Tecnologia da Informação engloba software, hardware, redes de comunicação e sistemas de informação que integrados, oferecem suporte aos processos educacionais. No ensino remoto, essa incorporação manifesta-se por meio de plataformas de aprendizagem on-line, videoconferência, repositórios digitais, laboratórios virtuais e ambientes colaborativos. Essas tecnologias facilitam o acesso a informação, promovem a interação colaborativa e oferecem novas formas de personalizar e enriquecer a experiência educacional. “Durante a pandemia, essas tecnologias foram fundamentais para a continuidade do ensino, permitindo que escolas e universidades migrassem para o formato online” (Lisboa, 2024).

3. BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Um dos desafios mais emergentes é garantir o acesso igualitário à tecnologia e os recursos digitais. As diferenças socioeconômicas dificultam o acesso de muitas comunidades a uma infraestrutura digital adequada, o que amplia a chamada “lacuna digital” e intensifica as desigualdades no campo educacional. Além disso, a forte dependência de recursos tecnológicos representa um desafio relevante, pois o uso excessivo dessas ferramentas pode gerar aprendizagens superficiais e comprometer o desenvolvimento de competências analíticas e críticas. Assim, torna-se fundamental promover uma integração equilibrada e consciente da tecnologia no ensino, a fim de evitar que os estudantes se tornem excessivamente dependentes dos dispositivos. (Sá et al., 2023. MARTINS et al., p.240).

Para superar esses obstáculos, torna-se essencial a implementação de estratégias realmente eficazes. Contudo, promover a equidade no acesso requer investimentos consistentes em infraestrutura e iniciativas voltadas à inclusão digital. Assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua condição social ou econômica, possam usufruir das oportunidades oferecidas pela tecnologia representa um dos principais desafios para a construção de uma educação mais justa e igualitária. (Sá et al., 2023. Martins et al., 2025, p.241).

O uso exagerado da tecnologia no ambiente educacional pode ocasionar distrações e até mesmo uma certa dependência por parte dos estudantes. Dessa forma, a incorporação equilibrada de recursos digitais exige a adoção de estratégias pedagógicas bem estruturadas, capazes de reduzir possíveis dispersões e, ao mesmo tempo, estimular o engajamento dos alunos em aprendizagens significativas.

Embora as tecnologias tenham se tornado amplamente utilizadas na educação e proporcionem inúmeros benefícios, também existem críticas quanto à sua utilização de forma excessiva ou sem critérios adequados. Entre os principais aspectos negativos, destaca-se a preocupação com os impactos no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos estudantes. O uso prolongado de dispositivos digitais pode contribuir para o isolamento social e a diminuição da interação com presenciais fatores essenciais para o aprimoramento das habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas. (Silva; Teixeira, 2020).

Ademais, o uso intenso de recursos tecnológicos no contexto educacional pode gerar uma dependência excessiva dessas ferramentas, o que tende a reduzir a capacidade dos estudantes de refletir criticamente e resolver problemas de forma autônoma. O fácil acesso a informações e respostas disponíveis na internet pode diminuir a motivação para a busca ativa do conhecimento e para o desenvolvimento do pensamento crítico. (Silva; Teixeira, 2020).

Embora a inserção da tecnologia no campo educacional apresente diversos desafios, ela também oferece oportunidades valiosas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de garantir o acesso igualitário às ferramentas tecnológicas e aos recursos digitais, especialmente em comunidades e regiões com menor infraestrutura. (Thomaz, 2020).

Para enfrentar esse desafio, é indispensável um esforço colaborativo entre governos, instituições educacionais e o setor privado, com o objetivo de assegurar um acesso equitativo às tecnologias digitais. Entre as medidas possíveis, destacam-se a oferta de subsídios a famílias de vulnerabilidade social, o investimento em infraestrutura de internet em regiões menos favorecidas e a implementação de programas de empréstimo de dispositivos eletrônicos para estudantes (Martins et al., 2025).

Além disso, é fundamental que as escolas promovam o uso inclusivo dos recursos tecnológicos, garantindo apoio específico a alunos com necessidades especiais ou com limitações de acesso. A resolução dessa problemática exige a disponibilização de conexões de internet de alta velocidade, equipamentos adequados e políticas eficazes de inclusão digital, elementos essenciais para assegurar igualdade de oportunidades no processo educacional.

Outro desafio é capacitar os educadores para integrar eficazmente a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Isso requer não apenas treinamento em ferramentas e recursos digitais, mas também desenvolvimento profissional contínuo para garantir que os educadores possam adaptar suas abordagens de ensino à medida que novas tecnologias emergem e evoluem. Além disso, é crucial incentivar uma cultura de inovação e experimentação nas escolas, onde os educadores se sintam encorajados a explorar novas abordagens e recursos tecnológicos em suas salas de aula. (Lira; Souza, 2024, p. 4. Martins et al., p.242).

A utilização efetiva da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de complementar e enriquecer o método tradicional de ensino e não o substituir, representa um desafio adicional. Muitos educadores ainda encontram obstáculos para incorporar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, seja pela ausência de formação adequada, pela limitação de tempo ou pela falta de suporte institucional. (Lira; Souza, 2024. Martins, et al., 2025 p. 243).

Os avanços tecnológicos têm provocado transformações significativas nas instituições educacionais, exigindo adaptações constantes nas formas de ensinar. Essas mudanças rompem com a rigidez de um modelo educativo tradicional e conservador, promovendo um sistema mais dinâmico, inovador e flexível. Para que a integração tecnológica na sala de aula ocorra de forma eficiente, é imprescindível que os docentes estejam devidamente capacitados e confiantes no uso dessas ferramentas. Contudo, a carência de treinamento e o desconhecimento de metodologias digitais adequadas podem reduzir o potencial pedagógico da tecnologia, além de gerar resistência por parte dos professores diante das inovações (Martins et al., 2025).

Para superar esse desafio, torna-se fundamental investir em programas de formação continuada para os educadores, que contemplem tanto o domínio técnico das ferramentas digitais quanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e significativas. As instituições de ensino devem promover uma cultura voltada à inovação, incentivando os docentes a explorarem e aplicar novas metodologias baseadas em tecnologias educacionais. (Silva; Teixeira, 2020).

Entre as vantagens que a tecnologia traz para o processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa ressalta a **personalização do ensino**, entendida como a capacidade de adaptar o processo educativo às necessidades, aos interesses e ao ritmo de cada estudante. A utilização de recursos tecnológicos tem sido essencial nessa mudança, pois disponibiliza diferentes ferramentas e abordagens que tornam possível essa adaptação individualizada.

Outro benefício relevante da tecnologia na educação é o uso da **inteligência artificial**, capaz de oferecer feedback imediato e suporte personalizado aos alunos. Por exemplo, tutores virtuais, como o Watson Tutor da IBM, TutorMundi, AI Tutor, eesel AI, ChatGPT, entre outros. Avaliam o desempenho estudantil e sugerem melhorias, além de responder a dúvidas e fornecer explicações complementares sobre os conteúdos. Esses sistemas podem ajustar tanto o nível de dificuldade quanto o tipo de material de acordo com o progresso individual de cada aluno (Martins et al., 2025).

Com o avanço constante das novas tecnologias, impulsionado pelo conhecimento acumulado ao longo do tempo, os docentes enfrentam o desafio de se adaptar a novas demandas em sua prática profissional. Nesse cenário, **ferramentas de análise de dados educacionais** permitem que os professores acompanhem o desenvolvimento dos alunos em tempo real. Ao coletar e interpretar informações sobre desempenho em avaliações, participação em atividades e uso de recursos didáticos, essas ferramentas possibilitam a identificação rápida de estudantes que necessitam de apoio adicional, permitindo ajustes nas estratégias de ensino para atender melhor às necessidades de cada um (Martins et al., 2025).

Entretanto, a implementação de tecnologias educacionais exige mais do que apenas disponibilizar recursos, demanda **planejamento e avaliação cuidadosos**, etapas essenciais para garantir uma integração eficiente ao currículo escolar. Essa fase inicial é determinante para fundamentar as ações posteriores e assegurar que a tecnologia seja incorporada de maneira alinhada aos objetivos pedagógicos da instituição.

O **engajamento dos alunos** é um elemento essencial para que a integração tecnológica no currículo escolar seja efetiva. Estudantes que participam ativamente do processo de aprendizagem tendem a se mostrar mais motivados e a assimilar melhor os conteúdos. De acordo com a perspectiva pedagógica de Freire (1996), o aprendizado deve partir da experiência do aluno, transformando-a em conhecimento. Freire propõe substituir a ideia de ruptura pelo conceito de superação, em que o

conhecimento prévio do estudante é trabalhado por um “procedimento metodológico rigoroso”, permitindo que a “curiosidade ingênua se critique a si mesma” sem deixar de ser curiosidade.

Nesse contexto, considerando que vivemos em uma época de rápidas inovações tecnológicas, é fundamental que os recursos tecnológicos façam parte da experiência do aluno e sejam adaptados aos objetivos educacionais. A seguir, apresento algumas estratégias que podem favorecer o engajamento estudantil por meio da tecnologia. A **gamificação** é uma ferramenta que estimula a aprendizagem ativa ao utilizar elementos de jogos, como pontos, medalhas e rankings, para tornar as atividades mais motivadoras. Plataformas como Kahoot! e Classcraft possibilitam a criação de quizzes e desafios que promovem competição saudável e maior participação dos alunos (Martins et al., 2025).

As tecnologias de **realidade aumentada (RA)** e **realidade virtual (RV)** oferecem experiências imersivas que tornam conceitos abstratos mais concretos. Por exemplo, estudantes podem explorar modelos 3D do corpo humano ou visitar virtualmente locais históricos, tornando o aprendizado mais visual e memorável. O **aprendizado baseado em projetos (PBL)** envolve os alunos em atividades complexas de longo prazo, que exigem pesquisa, colaboração e solução de problemas. Ferramentas como Google Workspace, Microsoft Teams e Trello auxiliam na gestão desses projetos e permitem a colaboração mesmo fora da sala de aula (Martins et al., 2025).

Plataformas de avaliação formativa, como Socrative e Formative, oferecem feedback em tempo real, ajudando os alunos a identificarem suas áreas de melhoria e ajustar suas estratégias de estudo. Sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), como Moodle e Canvas, possibilitam avaliações contínuas, autoavaliações e feedback personalizado, permitindo que professores monitorem o progresso dos estudantes e intervenham quando necessário. Além disso, **portfólios digitais**, como Seesaw e Google Sites, permitem que os alunos registrem e compartilhem seu trabalho ao longo do tempo, favorecendo a reflexão sobre a aprendizagem e permitindo que docentes e familiares acompanhem o desenvolvimento do estudante (Martins et al., 2025).

Portanto, quando planejada e implementada de maneira adequada, a integração tecnológica pode transformar o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico, personalizado e eficiente. O êxito desse processo depende de uma abordagem abrangente, que envolva todos os atores do ensino-aprendizagem, garantindo que a tecnologia seja utilizada como um recurso estratégico e valioso no contexto educacional (Martins et al., 2025).

4. PERSPECTIVAS FUTURAS E MODELOS HÍBRIDOS

A educação atual lida com desafios inéditos que demandam a revisão das metodologias pedagógicas convencionais, integrando recursos digitais de forma contínua no processo de

aprendizagem. Dentro desse cenário, o modelo de ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, tem se destacado como uma abordagem fundamental para responder às necessidades de um contexto educacional em constante evolução. As projeções para o ensino remoto e os modelos híbridos apontam para uma integração cada vez mais estratégica entre práticas presenciais e digitais, impulsionada por avanços tecnológicos e por uma abordagem pedagógica mais focada nas necessidades do estudante (Lima et al., 2025).

Os princípios do ensino híbrido têm suas raízes em uma trajetória prolongada de incorporação da tecnologia na educação. Pesquisas, como as de Min e Yu (2023, apud Lima et al., 2025, p.5), ressaltam que a implementação dessa abordagem vai além de respostas a situações emergenciais, como a pandemia de COVID-19, configurando-se como um passo em direção a práticas educacionais mais flexíveis e inclusivas.

A adoção do ensino híbrido revelou tanto vantagens quanto obstáculos. Segundo Jiménez et al. (2021 apud Lima et al., 2025, p.7), esse modelo contribui para aumentar o envolvimento dos estudantes ao combinar atividades síncronas (reuniões presenciais, videoconferência, etc) e assíncronas (não exigem participação em tempo real, exemplo, gravações de vídeoaulas, quadros de anotações, etc) favorecendo uma aprendizagem mais personalizada. No entanto, desafios como a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos e a necessidade de formação contínua dos docentes permanecem como barreiras relevantes, sobretudo em países em desenvolvimento (Palmer & McCarthy, 2023; Alammery et al., 2014 apud Lima et al., 2025, p.8).

De acordo com Lu et al. (2021 apud Lima et al., 2025, p.7), a implementação do ensino híbrido exige transformações estruturais nas instituições, incluindo investimentos em infraestrutura tecnológica e a elaboração de currículos que atendam às demandas do ambiente digital. A literatura também aponta que o êxito desse modelo depende do planejamento pedagógico e da capacitação dos docentes, conforme ressaltado por Cheng et al. (2023 apud Lima et al., 2025). Além disso, como indicam Osguthorpe e Graham (2003 apud Lima et al., 2025) são necessários investimentos contínuos para assegurar a integração harmoniosa entre tecnologias e práticas pedagógicas.

Outro ponto relevante do ensino híbrido é sua contribuição para a inclusão educacional. Pesquisas, como as de Bera e Rahut (2024 apud Lima et al., 2025, p.7), demonstram que a combinação de atividades presenciais e online pode reduzir barreiras geográficas e socioeconômicas, ampliando o acesso à educação. No entanto, essa metodologia demanda elevado grau de organização e flexibilidade por parte dos docentes, o que nem sempre é possível em contextos com recursos limitados (Dev et al., 2023; Vaughan, 2014 apud Lima et al., 2025, p.8). Por outro lado, o ensino híbrido tem sido relacionado a avanços no desempenho acadêmico e na satisfação dos alunos.

Pesquisas comparativas, como a realizada por Smith et al. (2023 apud Lima et al., 2025, p.8), indicam que estudantes em ambientes híbridos tendem a obter resultados superiores em

avaliações quando comparados aos de modalidades exclusivamente presenciais ou online. Tais achados reforçam a importância de um planejamento pedagógico que combine de maneira equilibrada os dois formatos de ensino (Halverson et al., 2014 apud Lima et al., 2025).

Essa abordagem, entretanto, exige dos docentes alto nível de organização e capacidade de adaptação, o que nem sempre é viável em ambientes com recursos limitados (Dev et al., 2023; Vaughan, 2014 apud Lima et al., 2025, p. 10). Apesar disso, o ensino híbrido tem sido associado a melhorias tanto no desempenho acadêmico quanto na satisfação dos estudantes.

Estudos comparativos, como o de Smith et al. (2023 apud Lima et al., 2025), mostram que alunos em contextos híbridos frequentemente apresentam resultados melhores em avaliações em comparação com aqueles que participam apenas de modalidades presenciais ou totalmente online. Esses achados destacam a necessidade de um planejamento pedagógico que integre de forma equilibrada os dois formatos de ensino (Halverson et al., 2014 apud Lima et al., 2025).

CONCLUSÃO

A pesquisa indica que a integração eficaz da tecnologia no currículo escolar demanda uma abordagem planejada e estratégica, envolvendo avaliação, planejamento, capacitação docente, escolha adequada de ferramentas tecnológicas e engajamento ativo dos alunos. A análise das necessidades de estudantes, professores e da própria instituição constitui o ponto de partida, permitindo identificar tecnologias que atendam de maneira mais precisa aos objetivos educacionais. Um planejamento estratégico claro, com metas definidas e indicadores de sucesso, garante que a implementação seja alinhada e adaptável às mudanças tecnológicas.

A formação contínua dos professores é essencial para que se sintam preparados e confiantes no uso de novas ferramentas. O incentivo a comunidades de prática e à troca de experiências fortalece a colaboração e potencializa o uso efetivo das tecnologias. Além disso, a seleção criteriosa de ferramentas deve considerar fatores como usabilidade, compatibilidade e impacto pedagógico. Embora existam desafios, a integração bem-sucedida da tecnologia pode transformar o ensino e a aprendizagem, tornando-os mais acessíveis, personalizados e eficazes. Abordar esses desafios de forma proativa e colaborativa é fundamental para aproveitar plenamente os benefícios tecnológicos no contexto educacional.

A tecnologia oferece oportunidades significativas, incluindo maior acesso à informação, ensino personalizado, engajamento ampliado e facilitação da colaboração. Entretanto, também apresenta desafios, como desigualdade de acesso, necessidade de capacitação docente, risco de

dependência excessiva e questões de privacidade e segurança. Políticas educacionais bem estruturadas são essenciais para promover um uso equilibrado e inclusivo da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria N° 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 10 de outubro de 2024.

FILHO, A. M. T.; TRAINOTTI, C. G. **Introdução às tecnologias da informação e comunicação.** Indaial: UNIASSELVI, 183 p. 2018.

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

HENRIQUE, Guilherme. *Ensino Remoto: veja quais as vantagens e desafios do EAD!* [Gran Cursos Online], 16 set. 2024. Disponível em: <https://faculdade.grancursosonline.com.br/blog/ensino-remoto/>. Acesso em: 22 outubro de 2025.

KHATIB, A. S. **Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela CO grande problema?** Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. v. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.787>. Acesso em 10 de outubro de 2024.

LISBOA, Giovanna. *O que são tecnologias digitais e como elas impactam na educação?* Publicado em: 29 jul. 2024. Disponível em: <https://www.ipnet.cloud/blog/gestao-empresarial/tecnologias-digitais-na-educacao/>. Acesso em: 21 out. 2025.

LIMA, Gislene Silva; BATISTA, Ana Mary Freitas; PONCE DE LEÃO, Anne Ariadne Alves Menezes; SOUSA, Breno Henrique Azevedo Bezerra de; SILVA, Claubério Nascimento da; SOUZA, Cynthia Almeida de; FRANCO, Daniel Martins; OLIVEIRA, Eliane Aires de; VENTURA, Ivanise Aurora; NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do; FAGUNDES, Jorge Martins; NASCIMENTO, Jackson Wesley do; CASTRO, Marco Aurélio Amaral de; ALMEIDA, Maria Eneida da Silva Pinheiro; JUNÍOR, Tobias Saraiva Cavalcante. **Impacto da tecnologia na educação: desafios e oportunidades.** *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2025.

MIRANDA, I. M.; MOURÃO, V. L. A.; A. LUISA BORBA GEDIEL. **As tecnologias da informação e comunicação (tics) e os desafios da inclusão: a criação de aulas sinalizadas no contexto do ensino superior.** *Revista Periferia, Educação Cultura & Comunicação*, v.9, n.1, p. 243-262, jan/jun, 2017. Doi: <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28879>

MARTIN, Pollyanna da Silva et al. **História e Epidemiologia da COVID-19.** *ULAKES Journal of Medicine*, v. 1, 2020.

MESQUITA, Ana Greyce Lima da Silva de. **A educação a distância e as novas tecnologias educacionais.** *Semana Acadêmica: Revista Científica*, [s.l.], v. 1, n. 187, p. 3, 2019. ISSN 22366717. Disponível: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/45_a_educacao_a_distancia_e_as_novas_tecnologias_educacionais_1.pdf#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A1%20distancia%20utiliza%20tecnologias%20para,ele%20pode%20compartilhar%20dicas%20com%20outros%20a Acesso em: 16

em: 21 outubro de 2025.

MARTINS, Evaneide Dourado; GOMES, Antonio Nilson; MARTINS, Adriana Pinto; MENDES, Josiane Lima; CARNEIRO, Daniel Luís Madeira. **Impacto da tecnologia na educação: desafios e oportunidades.** Sobral – CE: Centro Universitário Inta – UNINTA, Disponível em: <file:///Users/suelydasilvareis/Downloads/impacto-da-tecnologia-na-educacao-desafios-e-oportunidades.pdf> Acesso em: 22 outubro de 2025.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19.** Brazilian Journal of Development, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/admin,+BJD++452.pdf>. Acesso em: 22 outubro. 2025.

TOMAZ, José Batista Cisne. **Educação na saúde em tempos de pandemia: desafios e oportunidades.** Revista Científica Cadernos ESP, 2020. Disponível em: <https://cadernos.esp.ce.gov.br/index.php/cadernos/article/view/510/243>.

A COMUNICAÇÃO ESCOLAR E AS TICs: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA GESTÃO EDUCACIONAL - UMA REVISÃO DA LITERATURA.

Eduardo Pedro De Oliveira- alfa.pedro@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7174-7792>

Graduação em História pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Pós Graduado em coordenação pedagógica e gestão escolar pela Universidade Estácio de Sá Rio de Janeiro(2022) Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2024), Aluno do Programa de Capacitação em estudos Teológicos da Faculdade Adventista da Bahia (2024).

Giza Sales- giza.sales@unasp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-5047>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - UNESP, campus de Marília; Mestra em Educação pelo PPGE-FFC-UNESP - Marília (bolsa CNPq); Possui Pós-graduação em Psicopedagogia clínico institucional e Pós graduação em Gestão da Educação Infantil; cursou graduação em Pedagogia pela - UNESP e Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Atua como Docente permanente no Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP- EC) e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Música; Docente e Produtora de conteúdos EAD.

Resumo: Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura sobre a comunicação escolar, com foco na educação básica. A comunicação eficaz no ambiente escolar é essencial para a gestão educacional e para a integração da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais colaborativo e inclusivo. A pesquisa foi realizada a partir de consultas sistemáticas em três bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, SciELO e ERIC. Os principais achados indicam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel fundamental na gestão do conhecimento e na inovação pedagógica. No entanto, desafios como a formação inadequada de professores e gestores, a resistência à mudança e a infraestrutura insuficiente ainda limitam a adoção eficaz dessas tecnologias. A partir dos dados analisados, propõe-se uma maior capacitação dos profissionais da educação e o aprimoramento das estratégias de comunicação nas escolas para promover uma educação mais eficiente e acessível.

Palavras Chave: Comunicação escolar. gestão educacional. TICs. formação de professores. inovação pedagógica.

Abstract: This study is an integrative literature review on school communication, focusing on basic education. Effective communication in the school environment is essential for educational management and the integration of the school community, fostering a more collaborative and inclusive environment. The research was conducted through systematic consultations in three databases: CAPES Journal Portal, SciELO, and ERIC. The main findings indicate that Information and Communication Technologies (ICTs) play a fundamental role in knowledge management and pedagogical innovation. However, challenges such as inadequate training of teachers and managers, resistance to change,

and insufficient infrastructure still limit the effective adoption of these technologies. Based on the analyzed data, greater training of education professionals and the improvement of school communication strategies are proposed to promote more efficient and accessible education.

Keywords: School communication. educational management. ICTs. teacher training. pedagogical innovation.

INTRODUÇÃO

A comunicação eficaz desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, influenciando diretamente o desenvolvimento das atividades educacionais e o bom andamento dos processos e dinâmicas de uma instituição de ensino. No contexto atual, marcado por rápidas transformações sociais e avanços tecnológicos, a comunicação nas escolas torna-se ainda mais relevante, exigindo uma abordagem estratégica e integrada para atender às necessidades de todos os envolvidos na comunidade escolar.

A comunicação é um fator essencial em todas as áreas da vida, especialmente no contexto escolar, onde a interação efetiva entre os membros da comunidade é importante e necessária para que os planejamentos e ações ocorram de maneira eficiente.

De acordo com Lacerda (2018), a comunicação interna é um dos fatores críticos de sucesso das organizações, incluindo as instituições de ensino. A autora ressalta a importância da comunicação efetiva entre todos os membros da comunidade escolar para o completo desenvolvimento das atividades educacionais.

Com base no exposto, este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura a respeito da comunicação escolar em escolas de educação básica e, busca contribuir para o aprimoramento de estratégias comunicativas em contextos educacionais diversos.

A escolha desse tema, além de pertinente, está fundamentada na identificação de lacunas e de possibilidades de diálogos com a literatura existente, a fim de buscarmos subsídios teóricos consistentes para ancorar uma investigação mais aprofundada sobre a temática. Dessa forma, a revisão integrativa aqui empreendida foi desenvolvida a partir de consultas sistemáticas a três Bases de Dados eleitas pelos pesquisadores para servir como ponto de partida para a pesquisa exploratória e realização das leituras que serviriam como ponto de partida para a apropriação do tema. As Bases escolhidas são: Portal de Periódicos da CAPES, SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e ERIC - *Education Research Information Center*.

Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998), a importância de fundamentar pesquisas no conhecimento prévio sobre o tema, de forma a direcionar os estudos para áreas que necessitam

de maior atenção é fundamental para uma aproximação e apropriação do assunto que se pretende investigar. Portanto, a busca por publicações nas bases de dados da CAPES, SCIELO e ERIC proporciona acesso a uma variedade de informações e conhecimentos que embasam a pesquisa sobre comunicação escolar.

Além disso, a relevância da comunicação na escola é evidenciada por Santos, Bortolozzi, Macuch (2019) ao ressaltarem a importância da mídia-educação no contexto educativo. Os autores destacam a necessidade de repensar as relações com o saber, a cultura e o currículo escolar, enfatizando o papel da comunicação na transformação do conhecimento em pensamento e sabedoria.

Diante desse cenário, esta revisão integrativa pretende explorar os desafios e oportunidades da comunicação escolar no século XXI, analisando como a gestão do conhecimento utilizando redes sociais digitais pode contribuir para a disseminação e compartilhamento do conhecimento entre docentes e discentes.

A revisão sistemática da literatura brasileira apresentada por Fiscarelli, Rodrigues (2020) destaca a importância das redes sociais na gestão do conhecimento e na inovação pedagógica, evidenciando a relevância do tema para as práticas pedagógicas atuais. Esta revisão integrativa visa sintetizar os achados de pesquisas recentes, publicadas entre 2020 e 2023, para oferecer uma visão sobre a comunicação escolar mais eficazes no contexto da gestão escolar. A pesquisa foi conduzida utilizando bases de dados como SCIELO, CAPES e especialmente na ERIC, com foco em artigos que abordam sobre o papel da gestão na comunicação escolar.

A revisão integrativa tem como objetivo identificar desafios e propor estratégias para aprimorar a comunicação escolar, considerando demandas contemporâneas e tecnológicas. A partir da análise das contribuições dos autores mencionados e de outros estudiosos da área, pretende-se identificar caminhos para a construção de uma escola com qualidade e relevância social para as novas gerações.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como fonte de produção de dados artigos científicos, dissertações e teses publicadas no período de 2020 a 2024 e disponíveis no banco de dados ERIC, SCIELO e CAPES.

Os termos combinados (palavras-chave) utilizados para a busca em todos os campos foram: “Gestão escolar e comunicação em língua portuguesa” e “*School management*” e “*communication*” em língua inglesa, além de contar com um artigo em língua espanhola, nesta pesquisa privilegiou-se os conteúdos especialmente na língua portuguesa. Os resultados da busca no banco de dados das plataformas levaram ao seguinte resultado:

20

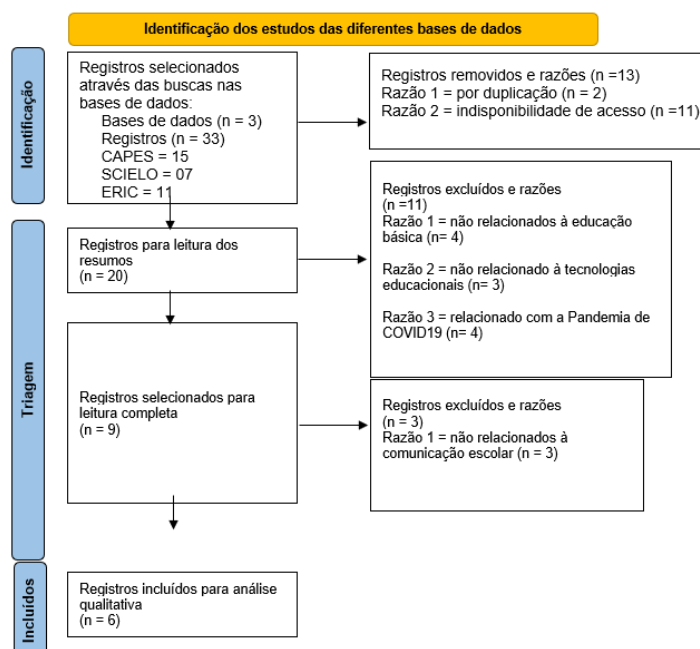
Quadro 1: Resultados nas bases de dados.

Base de dados	Quantidade de artigos encontrados	Descritores utilizados na estratégia de busca	
		Descritor	Campo
CAPES	15	“Gestão escolar e comunicação”	Educação e Gestão
ERIC	11	“School management” and “communication”	Educação e Gestão
SCIELO	7	“Gestão escolar e comunicação”	Educação e Gestão
Total	33		

Fonte: Dados de pesquisa

Na seleção de estudos foram identificados 33 artigos e dissertações em 3 Bases de Dados. Os resultados foram organizados numa planilha para uma melhor visualização. As análises para exclusão de artigos podem ser observadas na figura 1, e seguiram a metodologia PRISMA para apresentação de resultados de uma revisão sistemática (Moher et al., 2009, 2010).

Figura 1: PRISMA- Adaptado de PRISMA Statement (Moher et al., 2010)



Fonte: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, MulrowSS CD, et al. O comunicado do PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para relatórios de revisões sistemáticas. *BMJ* 2021;372:n71. DOI:

10.1136/bmj.n71 Para mais informações, visite: <http://www.prisma-statement.org/>

No quadro a seguir temos as pesquisas incluídas na realização deste trabalho.

Quadro 2: Pesquisas incluídas

Ano de publicação	Primeiro Autor	Título
2012	Comunicação e educação: uma abordagem política da identidade e diferença na escola	Julia Munareto Leal
2012	A mediação das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar	Priscila Caroline Nunes de Oliveira
2015	As Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Pedagógica e Gestão Escolar	Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji, Adriana Aparecida de Lima Terçariol
2012	Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise	Bruno Deusdaré e Marisa Lopes da Rocha
2022	La comunicación organizacional: Construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes	Elizabeth Introini Elissalde
2023	Atuação da gestão escolar em processos formativos que integram as tecnologias digitais da informação e comunicação às práticas pedagógicas: um relato de experiência com alunos de um mestrado em tecnologia educacional	Mateus De Lima Brito e Francisco Herbert Lima Vasconcelos
2010	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	Vitor Henrique Paro
2022	Gestão escolar e clima organizacional: a influência da comunicação	Tatiani Prestes Soares; Louise de Quadros da Silva; Hildegard Susana Jung; Paulo Fossatti.

Fonte: Dados da pesquisa

RESULTADOS

Esta revisão integrativa pretende sintetizar os achados de estudos recentes para fornecer uma visão sobre a mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar, um tema que vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas, especialmente em relação à sua integração nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. A presente revisão integrativa objetiva relacionar os principais assuntos abordados em diferentes artigos que discutem a atuação da gestão escolar, a formação de professores e o impacto das TICs na educação.

3. DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A mediação das TICs é considerada um recurso fundamental para tornar a gestão escolar mais democrática. A pesquisa que investiga de que forma as TICs podem auxiliar na administração de escolas públicas estaduais evidencia que a tecnologia possibilita uma comunicação mais eficaz e amplia a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, favorecendo um ambiente mais colaborativo. Essa perspectiva é corroborada por Almeida (2011), que defende que o uso de plataformas digitais tem o potencial de fortalecer o engajamento de professores, alunos e pais nas decisões institucionais. Do referido estudo, extraís a seguinte citação:

A escola assume sua real função: a de democratizar o saber. Diante disso, buscamos verificar as possibilidades das tecnologias de informação e comunicação propiciarem uma maior integração entre diretor, professores, funcionários e alunos no sentido da democratização da gestão. Isto ocorre porque os avanços tecnológicos, em especial na área da informática, possibilitam que haja uma mudança no ritmo de trabalho, bem como um maior fluxo de informações, permitindo aos indivíduos estarem mais próximos e mais bem integrados para decisões coletivas. (Oliveira, 2012, p. 23).

Para Oliveira (2012), destaca-se a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na promoção de uma gestão escolar mais participativa. Para facilitar a comunicação e o fluxo de informações, pois os TICs permitem uma maior integração entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários e alunos. Essa integração é fundamental para a ampliação da participação na gestão, pois promove o envolvimento coletivo nas decisões escolares. A utilização das TICs pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais colaborativo e inclusivo, o que é essencial para a construção de uma educação mais acessível e equitativa. Portanto, a implementação eficaz das TICs nas escolas não apenas moderniza os processos administrativos, mas também fortalece a coesão e o engajamento da comunidade escolar, contribuindo para uma gestão mais transparente e aberta.

A dissertação de Oliveira (2012) também destaca a importância da formação contínua e da mediação das TICs para a ampliação da participação na gestão escolar. Oliveira (2012) afirma que:

A escola assume sua real função: a de democratizar o saber. Diante disso, buscamos verificar as possibilidades das tecnologias de informação e comunicação propiciarem uma maior integração entre diretor, professores, funcionários e alunos no sentido da democratização da gestão. (Oliveira, 2012, p.23)

Isso reforça a necessidade de uma formação que capacite os gestores a utilizarem as TICs para promover uma gestão mais participativa e inclusiva.

3.1 INTEGRAÇÃO DAS TICS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos utilizados para a comunicação e a gestão da informação. Essas tecnologias incluem computadores, internet, softwares educativos, plataformas de aprendizagem online, dispositivos móveis, entre outros. As TICs são fundamentais para a modernização dos processos educacionais, pois facilitam o acesso a informações, promovem a interatividade e a colaboração, e possibilitam a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras. Segundo Ikeshoji e Terçariol (2015), “as TICs proporcionam novas possibilidades de interação e aprendizagem, facilitando o acesso a informações e recursos educacionais, e promovendo uma educação mais dinâmica e envolvente”.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas desempenha um papel fundamental na modernização e melhoria da educação. As TICs facilitam a aprendizagem ao proporcionar novas formas de interação e acesso a informações, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia, criticidade e capacidade de buscar suas próprias conquistas. Isso promove uma educação mais consciente e reflexiva (Cardos Et al.: 2021).

Além disso, a utilização das TICs nas práticas pedagógicas promove a inovação no ensino, permitindo a implementação de metodologias ativas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Ferramentas digitais, como softwares educativos e plataformas de aprendizagem online, enriquecem o ambiente educacional e tornam o aprendizado mais atrativo e eficaz (Brito, Vasconcelos, 2023).

3.2 PRINCIPAIS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS

A implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar, embora promissora, enfrenta desafios significativos que comprometem sua eficácia. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se:

a formação inadequada de professores e gestores, que limita o uso pedagógico e administrativo das tecnologias;

1. A resistência à mudança, muitas vezes decorrente de inseguranças e percepções equivocadas sobre o papel das TICs na educação;
2. A infraestrutura insuficiente, especialmente em escolas com recursos limitados, e
3. A dificuldade de integrar sistemas tecnológicos que otimizem a comunicação e a gestão educacional.
4. Estes desafios serão detalhados a seguir, com a análise de suas implicações e estratégias para superá-los.

3.3 FORMAÇÃO INADEQUADA DE GESTORES E EDUCADORES

A formação contínua de professores é indispensável para que possam integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de maneira eficiente em suas práticas pedagógicas. Programas que abordem o uso dessas ferramentas de forma prática e inovadora são fundamentais, promovendo a combinação entre teoria e prática para acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e atender às demandas da comunidade escolar (BRITO; VASCONCELOS, 2023).

Muitas vezes, a formação oferecida é limitada ao manuseio básico dos equipamentos, sem aprofundar no uso pedagógico e administrativo das tecnologias. Isso resulta em uma utilização superficial das TICs, sem explorar todo o seu potencial para a melhoria da gestão e das práticas pedagógicas (IKESHOJI; TERÇARIOL, 2015).

A formação de gestores e educadores, por sua vez, é igualmente relevante para garantir a aplicação efetiva das TICs no ensino e na gestão escolar. Essa capacitação deve preparar os profissionais para lidar com mudanças constantes e aplicar inovações que impactem positivamente o ambiente educacional. Conforme Brito e Vasconcelos (2023), “a formação continuada é condição importante para os docentes e gestores escolares, principalmente para identificar possíveis fragilidades no campo de atuação e propor estratégias de superação”.

A formação de gestores escolares deve contemplar tanto aspectos pedagógicos quanto administrativos, instruindo-os para utilizar as TICs de forma integrada e eficiente. Isso inclui a habilidade de gerenciar sistemas de informação, promover a comunicação interna e externa, e utilizar ferramentas digitais para melhorar a eficiência administrativa. Conforme apontam Brito e Vasconcelos (2023), “a gestão escolar tem papel fundamental nos processos educacionais, pois é através dela que podemos identificar possíveis problemas da escola”.

Além disso, ela deve enfatizar a importância da liderança e da mobilização da equipe escolar para a adoção das TICs. Gestores bem formados são capazes de incentivar e apoiar os professores na utilização de tecnologias em sala de aula, promovendo uma cultura de inovação e colaboração. Brito e Vasconcelos (2023) destacam que “a parceria entre gestão e docência nos processos formativos se deu com mais intensidade no período de pandemia de Covid-19, principalmente por conta da implantação do ensino remoto”.

Esse preparo, por sua vez, deve focar no desenvolvimento de competências digitais e na aplicação pedagógica das TICs. Programas de formação que abordem o uso pedagógico das TICs são essenciais para capacitar os docentes a utilizarem essas ferramentas de forma inovadora e significativa. Segundo Cardoso et al. (2021), “no trabalho com essas tecnologias inseridas no ambiente escolar, o aluno desenvolve autonomia, criticidade e capacidade para ir em busca de suas próprias conquistas”.

A comunicação escolar também é significativamente impactada pela formação de gestores e educadores. Gestores capacitados podem implementar sistemas de gestão educacional que facilitam a comunicação entre professores, alunos e pais, promovendo uma maior transparência e eficiência na administração escolar. Brito e Vasconcelos (2023) afirmam que “as TICs desempenham um papel importante na gestão escolar, facilitando processos administrativos e de comunicação”.

Além disso, Ikeshoji e Terçariol (2015) enfatizam que:

“Para que as equipes gestoras possam adquirir subsídios que as auxiliem na viabilização de ações voltadas para o uso das TICs em questões administrativas e pedagógicas, é necessário um programa de formação que propicie aos gestores a compreensão do potencial das TICs e a partir de seu entendimento, a sua apropriação pessoal e profissional²².” (Ikeshoji e Terçariol 2015, p. 42).

Isso demonstra que a formação deve ser contínua e prática, permitindo que os gestores experimentem e integrem as TICs em suas rotinas diárias, tanto na gestão quanto no apoio pedagógico.

A formação desses gestores escolares voltadas para o uso efetivo das TIC no cotidiano da escola deve instigar o olhar atento desses educadores para a necessidade da mudança nas ações a serem desempenhadas em seus contextos, em busca de novos rumos, transformando a cultura existente. Essa formação é essencial não apenas para a apropriação das tecnologias, mas também para que os gestores possam atuar como líderes inspiradores, promovendo uma cultura colaborativa que envolva toda a comunidade escolar.

Ao compreenderem o potencial das TIC, os gestores são capacitados a integrar essas ferramentas nas práticas pedagógicas e administrativas, contribuindo para a inovação e a melhoria contínua da educação, além de prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos da gestão escolar. (Ikeshoji e Terçariol, 2015, p.54).

O parágrafo de Ikeshoji e Terçariol (2015) destaca a importância da formação contínua dos gestores escolares para o uso eficaz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar. Essa formação não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também visa transformar a cultura escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inovadora. Ao se capacitarem, os gestores podem atuar como líderes inspiradores, integrando as TICs nas práticas pedagógicas e administrativas, o que contribui para a melhoria contínua da educação. Além disso, essa formação prepara os gestores para enfrentar os desafios contemporâneos da gestão escolar, garantindo que estejam aptos a conduzir suas escolas rumo a novos rumos e inovações. Em suma, a formação dos gestores é essencial para que possam liderar de maneira eficaz e promover uma cultura de colaboração e inovação dentro da comunidade escolar.

Por fim, a formação continuada de gestores e educadores contribui para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e integrado. Quando todos os membros da comunidade escolar estão capacitados para utilizar as TICs, a comunicação se torna mais fluida e eficaz, e as práticas

pedagógicas podem ser enriquecidas com o uso de tecnologias digitais. Como concluem Brito e Vasconcelos (2023), “a inclusão das TDIC no âmbito da escola torna-se algo essencial e precisa envolver a gestão escolar por meio de estratégias que incentivem o uso das tecnologias”.

3.4 RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Outro desafio significativo é a resistência à mudança. Muitos gestores e professores demonstram resistência em adotar novas tecnologias, seja por medo do desconhecido, falta de confiança em suas habilidades tecnológicas ou pela percepção de que as TICs não são fáceis de usar. Essa resistência pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a falta de familiaridade com as novas ferramentas e a insegurança quanto à sua eficácia. "a resistência à mudança é um fenômeno comum nas instituições educacionais, muitas vezes decorrente do medo do desconhecido e da falta de confiança nas próprias habilidades". (Ikeshoji e Terçariol, p7, 2015),

Esse medo pode ser exacerbado pela falta de suporte técnico e pela ausência de uma cultura organizacional que valorize a inovação.

A resistência à mudança também pode ser vista como uma resposta natural à incerteza e à ambiguidade que acompanham a introdução de novas tecnologias. Conforme apontam Corrêa et al. (2015), "a mudança pode provocar respostas emocionais variadas, desde o otimismo até o medo, incluindo ansiedade e resistência". Essas reações emocionais podem ser mitigadas através de programas de formação continuada que ofereçam suporte e orientação aos educadores, ajudando-os a desenvolver a confiança necessária para utilizar as TICs de maneira eficaz.

Para superar essa resistência, é essencial implementar programas de formação continuada que integrem teoria e prática, promovendo uma cultura de inovação e colaboração dentro da escola. a formação continuada deve ser prática e contextualizada, permitindo que os gestores e professores experimentem e integrem as TICs em suas rotinas diárias. Esses programas devem ser desenhados para atender às necessidades específicas dos educadores, proporcionando-lhes as ferramentas e o conhecimento necessários para superar suas inseguranças e adotar novas tecnologias com confiança.

Além disso, a formação continuada deve enfatizar a importância da liderança e da mobilização da equipe escolar para a adoção das TICs. Gestores bem formados são capazes de incentivar e apoiar os professores na utilização de tecnologias em sala de aula, promovendo uma cultura de inovação e colaboração. a parceria entre gestão e docência nos processos formativos se deu com mais intensidade no período de pandemia de Covid-19, principalmente por conta da implantação do ensino remoto. Essa parceria é fundamental para criar um ambiente escolar que valorize e incentive a inovação.

Por fim, é importante reconhecer que a resistência à mudança não é um obstáculo insuperável. Com o apoio adequado e a formação contínua, gestores e professores podem desenvolver as

habilidades e a confiança necessárias para integrar as TICs em suas práticas pedagógicas e administrativas. Como concluem Ikeshoji e Terçariol (2015), "a superação da resistência à mudança depende de uma abordagem integrada que combine formação, suporte técnico e uma cultura organizacional que valorize a inovação". Dessa forma, a escola pode se transformar em um ambiente mais dinâmico e preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

3.5 INFRAESTRUTURA INSUFICIENTE

A infraestrutura insuficiente é uma limitação crítica para a implementação eficaz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas. Muitas instituições de ensino enfrentam a falta de computadores suficientes, acesso à internet de qualidade e manutenção adequada dos equipamentos existentes. Essa carência de recursos tecnológicos compromete a qualidade do ensino e a eficiência administrativa, dificultando a integração das TICs nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Além disso, há problemas relacionados à infraestrutura informacional, como a ausência de sistemas integrados que facilitem a comunicação e a gestão escolar (Ikeshoji; Terçariol, p60, 2015).

A falta de infraestrutura adequada impacta diretamente o desempenho acadêmico dos alunos e a produtividade dos professores. Segundo a UNESCO, "a qualidade da infraestrutura escolar é um dos fatores determinantes para a qualidade da educação". Escolas com ambientes adequados, acessíveis e bem equipados proporcionam um ambiente de aprendizado mais estimulante e inclusivo, o que se reflete em melhores resultados educacionais. Portanto, investir em infraestrutura tecnológica é essencial para garantir um ensino de qualidade e equitativo.

Para que a implementação das TICs seja bem-sucedida, o papel do gestor escolar é fundamental. O gestor deve atuar como um líder mobilizador, incentivando e apoiando a equipe escolar no uso das TICs. Isso inclui promover uma cultura de inovação e colaboração, criar condições favoráveis ao uso das TICs, garantir a infraestrutura necessária e promover a manutenção regular dos equipamentos (Ikeshoji; Terçariol, p60, 2015).

A liderança do gestor é crucial para a criação de um ambiente que valorize a inovação e a colaboração, transformando a resistência inicial em entusiasmo e engajamento.

Promover uma cultura de inovação e colaboração é essencial para a integração das TICs. O gestor deve incentivar práticas que favoreçam a experimentação e a troca de experiências entre os professores. "A parceria entre gestão e docência nos processos formativos se deu com mais intensidade no período de pandemia de Covid-19, principalmente por conta da implantação do ensino remoto" (Brito e Vasconcelos, p. 15, 2023). Essa parceria é fundamental para criar um ambiente escolar que valorize e incentive a inovação, permitindo que os professores se sintam apoiados e

motivados a explorar novas metodologias e ferramentas tecnológicas.

Além disso, o gestor deve garantir a infraestrutura necessária para o uso das TICs. Isso envolve a disponibilização de recursos tecnológicos adequados, como computadores, tablets e acesso à internet de qualidade. A criação de condições favoráveis também inclui a implementação de políticas e práticas que incentivem o uso das TICs em todas as áreas da escola. A formação continuada deve ser prática e contextualizada, permitindo que os gestores e professores experimentem e integrem as TICs em suas rotinas diárias. A manutenção regular dos equipamentos é igualmente importante para garantir a continuidade do uso das TICs e evitar interrupções no processo de ensino.

Em suma, o papel do gestor escolar na implementação das TICs é multifacetado e essencial para o sucesso dessa integração. Ao atuar como líder mobilizador, promover uma cultura de inovação e colaboração, criar condições favoráveis ao uso das TICs, garantir a infraestrutura necessária e promover a manutenção regular dos equipamentos, o gestor contribui significativamente para a modernização e melhoria da educação. A formação contínua e o apoio institucional são fundamentais para que os gestores possam desempenhar esse papel de maneira eficaz, garantindo que as TICs sejam utilizadas de forma integrada e sustentável no ambiente escolar.

3.6 DIFICULDADE DE INTEGRAR SISTEMAS

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas práticas administrativas e pedagógicas da escola é essencial para melhorar a comunicação, a gestão de informações e a tomada de decisões. O gestor escolar desempenha um papel crucial nesse processo, utilizando as TICs para otimizar processos administrativos, facilitar a comunicação interna e externa e apoiar a tomada de decisões baseadas em dados (IKESHOJI; TERÇARIOL, p60, 2015).

A implementação de sistemas de gestão escolar que centralizam informações sobre alunos, professores e atividades escolares permite um acompanhamento mais preciso e ágil, contribuindo para uma gestão mais eficiente e transparente.

Para que a integração das TICs seja eficaz, é fundamental que o gestor envolva toda a comunidade escolar no processo de implementação, promovendo a participação ativa de professores, alunos e pais. A participação da comunidade escolar é essencial para garantir que as TICs sejam utilizadas de maneira eficaz e que atendam às necessidades de todos os envolvidos. Conforme apontam Almeida e Rubim (p.15,2024), "a incorporação das TICs na escola contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação e a formação continuada". O envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar fortalece a gestão participativa e a colaboração, criando um ambiente mais inclusivo e democrático.

O desenvolvimento de projetos educativos que utilizem as TICs também deve ser incentivado, promovendo a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino. Projetos que integrem as TICs podem tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, estimulando a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. a utilização dessas tecnologias não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, onde a digitalização e a inovação são essenciais. Esses projetos podem incluir atividades como a criação de blogs educativos, o desenvolvimento de vídeos explicativos e a utilização de jogos educativos, que tornam o aprendizado mais atrativo e conectado à realidade contemporânea.

Além disso, a integração das TICs nas práticas pedagógicas permite a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa. As TICs oferecem ferramentas que monitoram o progresso e desempenho dos alunos, permitindo que os professores adaptem o conteúdo às necessidades específicas de cada estudante. De acordo com Pereira (2024), "a personalização do aprendizado através das TICs promove um ensino mais inclusivo e eficaz, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e engajante". Isso contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

Em suma, a integração das TICs nas práticas administrativas e pedagógicas da escola, aliada ao envolvimento ativo da comunidade escolar e ao desenvolvimento de projetos educativos inovadores, é fundamental para a modernização e melhoria da educação. O gestor escolar desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como líder mobilizador e incentivador, garantindo a infraestrutura necessária e promovendo uma cultura de inovação e colaboração. Dessa forma, as TICs podem ser utilizadas de maneira eficaz para transformar o ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo, dinâmico e preparado para os desafios contemporâneos.

3.7 IMPACTO NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR

A comunicação escolar é significativamente impactada pela integração das TICs, melhorando a comunicação instantânea e promovendo a transparência e acessibilidade. Ferramentas como e-mails, aplicativos de mensagens e plataformas de gestão escolar permitem uma comunicação mais rápida e eficiente entre todos os membros da comunidade escolar. Além disso, as TICs facilitam o acesso a informações importantes, como calendários escolares, notas e feedbacks, promovendo uma maior transparência e envolvimento dos pais no processo educacional (Leal, 2012).

Ela desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educativo inclusivo e democrático. A escola é vista como um espaço público onde a pluralidade de identidades e culturas

se encontra, tornando-se um local privilegiado para a promoção do diálogo e do respeito às diferenças. A comunicação, nesse contexto, não se limita à transmissão de informações, mas envolve a interação e a troca de experiências entre todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui alunos, professores, funcionários e pais, que juntos constroem um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo. Além disso, a comunicação escolar é fundamental para a implementação de projetos e atividades que visam a inclusão e a valorização das diferenças.

CONCLUSÃO

A presente revisão integrativa destacou a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na modernização dos processos educacionais. A integração das TICs nas práticas pedagógicas e na gestão escolar tem o potencial de transformar a educação, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e colaborativa. Conforme apontado por Ikeshoji e Terçariol (2015), as TICs oferecem novas possibilidades de interação e acesso a informações, facilitando a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras.

A formação continuada de gestores e educadores é essencial para a integração eficaz das TICs nas escolas. Brito e Vasconcelos (2023) enfatizam que a capacitação desses profissionais deve ser contínua e contextualizada, abordando aspectos pedagógicos e administrativos. Além disso, a formação de professores deve focar no desenvolvimento de competências digitais e na aplicação pedagógica das TICs, como destacado por Cardoso et al. (2021).

A democratização da gestão escolar é outro aspecto crucial abordado nesta revisão. Oliveira (2012) argumenta que as TICs podem facilitar a comunicação e a participação de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais colaborativo e inclusivo. A utilização de plataformas digitais pode aumentar o engajamento de professores, alunos e pais nas decisões escolares, contribuindo para uma gestão mais transparente e democrática.

Por fim, é importante reconhecer os desafios na implementação das TICs nas escolas, como a falta de formação adequada, a resistência à mudança e a infraestrutura insuficiente. Ikeshoji e Terçariol (2015) destacam a importância de programas de formação continuada que integrem teoria e prática, promovendo uma cultura de inovação e colaboração. Superar esses desafios é fundamental para que as TICs possam ser plenamente aproveitadas, contribuindo para a melhoria contínua da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; RUBIM, Lígia Cristina Bada. ***O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.*** 2024. Disponível em: https://ava.umc.br/ead/disciplinas/gestao_e_inovacoes_tecnologicas_em_educacao/u05il_1002.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRITO, Mateus de Lima; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. Atuação da gestão escolar em processos formativos que integram as tecnologias digitais da informação e comunicação às práticas pedagógicas: um relato de experiência com alunos de um mestrado em tecnologia educacional. ***Educação em Foco***, ano 26, n. 49, p. 1-19, mai./jul. 2023.
- CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. ***Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE***, v. 29, p. 97-116, 2021.
- CORRÊA, Angela Cristina et al. ***Avaliação da resistência à mudança na educação superior: uma análise dos servidores técnico-administrativos de universidade pública.*** *Universidade Federal de Santa Catarina*, Mar Del Plata, Argentina, nov. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337334343>. Acesso em: 04 fev. 2025.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Marisa Lopes da. Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise. ***Psicologia & Sociedade***, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 373-381, 2012.
- IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Pedagógica e Gestão Escolar. ***Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología***, La Plata, n. 15, p. 1-10, jun. 2015.
- INTROINI ELISSALDE, Elizabeth. La comunicación organizacional: construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes. ***Cuadernos de Investigación Educativa***, Montevideo, v. 14, Número Especial, 2023.
- LACERDA, Dayse Mara Martins. ***Comunicação interna como estratégia de gestão educacional: realidade de uma escola particular confessional de educação básica.*** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- LEAL, Júlia Munareto. Comunicação e Educação: ***Para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola.*** 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ppgcom>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. ***Manual de elaboração de projetos de pesquisa.*** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

- OLIVEIRA, Priscila Caroline Nunes de. **A mediação das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. 2024. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- ROCHA, Rosineide de Andrade; FISCARELLI, Sílvio Henrique; RODRIGUES, Rodolfo Augusto. Caminhos para a inovação no contexto educativo e escolar: o papel da mídia-educação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 270-284, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13422>.
- SANTOS, Ana Paula Francisca dos; SILVA, Regiane Macuch da; BORTOLOZZI, Flavio. Conceitos e premissas da gestão do conhecimento: uma revisão de literatura. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA**, 11., 2019, Maringá. Anais [...]. Maringá: Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR, 2019.
- SOARES, Tatiani Prestes; SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. **Gestão escolar e clima organizacional: a influência da comunicação**. *Educar Mais*, Canoas, v. 6, p. 372-381, 2022.
- UNESCO. Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/infraestrutura-influencia-qualidade-da-educacao/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS: UMA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA.

Brenda Oliveira Machado - brendaoliverr276@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6870-5270>
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Atualmente estagiando na área de gestão educacional. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão na Educação Básica e Docência Universitária (GEPIEBDU).

Adriene Portela Prado Golveia - adriene.correa@adventista.edu.br ORCID <https://orcid.org/0009-0000-0422-9134>

Doutorado em Educação com ênfase em Instrução curricular e Educação especial e inclusiva Professora do UNIAENE desde 2018

Leticia Almeida de Andrade - andrade.leticia.la@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0001-8691-9768>

Professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo UNIAENE. Formação em andamento em Bacharelado em Administração e Pós-graduação em Administração Escolar e Secretariado.

Resumo: Este estudo teve como objetivo explorar a colaboração entre escola e família, investigando as estratégias utilizadas por professores e responsáveis no processo de adaptação escolar das crianças na educação infantil. A pesquisa buscou compreender como essa parceria influencia o desenvolvimento emocional e social das crianças nos primeiros anos escolares, ressaltando a importância de um ambiente seguro, afetivo e acolhedor. Além disso, o estudo analisou as práticas pedagógicas e relacionais que favorecem interações positivas e tornam a adaptação uma experiência prazerosa e significativa. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem o papel do professor, o envolvimento familiar e o desenvolvimento emocional infantil. Foram analisadas produções teóricas, documentos oficiais e diretrizes educacionais que tratam da inserção da criança no ambiente escolar. Os resultados demonstraram que a adaptação escolar é um processo compartilhado, que exige diálogo, empatia e cooperação entre todos os envolvidos. A atuação sensível do professor, aliada à participação ativa da família, contribui para a construção de um espaço educativo mais inclusivo, seguro e estimulante, capaz de promover o bem-estar, a autonomia e o prazer de aprender.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Adaptação Escolar, Educação

Abstract: This study aimed to explore the collaboration between school and family, investigating the strategies used by teachers and caregivers in the process of children's school adaptation in early childhood education. The research sought to understand how this partnership influences the emotional and social development of children in their early school years, highlighting the importance of a safe, affectionate, and welcoming environment. In addition, the study analyzed pedagogical and relational practices that promote positive interactions and make school adaptation a pleasant and meaningful experience. The methodology adopted was qualitative, based on bibliographical research supported by authors who discuss the role of teachers, family involvement, and children's emotional development. Theoretical studies, official documents, and educational guidelines addressing children's integration into the school environment were analyzed. The results showed that school adaptation is a shared process that requires dialogue, empathy, and cooperation among all parties involved. The teacher's sensitive role, combined with the active participation of families, contributes to building a more inclusive, safe, and

stimulating educational space that promotes well-being, autonomy, and the joy of learning.

Keywords: Early Childhood Education, School Adaptation, Education

INTRODUÇÃO

O início da vida estudantil é um marco para a criança, esse momento promove a inserção nas relações e interações pessoais e atividades de grupos de formas mais consistentes e significativas. As inserções da criança em ambientes de grupo aumentaram no Brasil a partir dos anos 70, devido aos debates sobre o crescimento infantil, principalmente na psicologia infantil (VERÇOSA, 2016). Contudo, ao longo do tempo, a educação infantil viu o período de adaptação escolar como um momento em que algumas crianças mostram desagrado pelo ambiente, seja através de tristeza ou raiva, limitando-se à ideia de se adaptar, acostumar e harmonizar apenas fisicamente, no aspecto biológico, sem considerar as relações formadas durante a iniciação em um novo ambiente, a primeira separação do ambiente familiar, o conhecer novas crianças e adultos sem a presença dos pais, desenvolver autonomias e descobrir as preferências e gostos, entre vários outros fatores emocionais e sociais. Sabendo que esse início pode impactar fortemente os anos subsequentes e todo o desempenho escolar e acadêmico das crianças, é vital que esse processo de inserção escolar seja uma experiência agradável de boas interações e relações sociais.

A admissão da criança na escola, necessita de cuidados específicos por parte de todos os envolvidos. Entender e ponderar sobre esse processo é fundamental, pois pode influenciar de forma significativa no crescimento das crianças e durante futuras situações em que será necessário que a criança esteja longe da família. Atualmente, há um consenso crescente sobre a importância e a complexidade da inserção da criança na escola. No entanto, persistem atitudes que ignoram estudos recentes sobre o assunto, perpetuando mitos, preconceitos e etiquetas, especialmente em relação às crianças que demonstram relutância e sofrimento no processo de inserção escolar, alguns as rotulam como sendo mimadas, teimosas ou tendo necessidades especiais, sem considerar os reais fatores e as questões emocionais que levaram a criança a essas reações inesperadas.

É fundamental considerar que a fase de adaptação afeta não só as crianças, sendo essencial o apoio dos professores, da comunidade escolar bem como da família. A colaboração entre os responsáveis legais e a escola, é essencial para garantir um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento completo das crianças desde o início da sua jornada escolar, minimizando possíveis traumas e tornando agradável e divertido esse processo. Além de promover a necessária maturidade e devida interações para tornar o processo interessante e prazeroso.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA

Ao ingressar na escola, a criança se depara com um ambiente desconhecido, o que é natural gerar choro e apelos para voltar para casa com os pais, algumas coisas que assustam as crianças são: a presença de muitas pessoas estranhas, a insegurança por ter que ficar sem a conhecida proteção dos pais, o estranhamento de novo ambiente, entre outras coisas. Entretanto, nem todas as crianças enfrentam dificuldades nesse processo de adaptação, algumas se adaptam imediatamente, outras em pouco tempo enquanto algumas podem levar um dia ou até semanas. Considerando as particularidades de cada criança, o professor deve ser acolhedor, paciente e amável com todas, especialmente com aquelas que têm mais dificuldade para se acostumar ao ambiente escolar.

Segundo Oliveira (2013):

A Educação Infantil tem o papel de auxiliar a criança a se expressar e na liberação de suas energias e capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. (OLIVEIRA, 2013, p.37-38).

Para que esse primeiro contato com a escola seja mais efetivo e tranquilo, é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para lidar com o momento de adaptação, facilitando a conquista da confiança das crianças. A anamnese da criança é um recurso valioso para o professor, pois fornece informações sobre os níveis de maturidade, gostos e atividades favoritas da criança. Além disso, o contato direto com os pais é essencial, permitindo que estejam presentes, se necessário, ou que enviem objetos e brinquedos utilizados em casa, proporcionando uma sensação de segurança às crianças.

Conforme relata o RCNEI:

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. (RCNEIS, Vol.2, 1998, p.79)

O professor pode adotar diversas estratégias pedagógicas no processo de adaptação da criança. Atividades lúdicas, como pintura, modelagem com massinha, desenho e brincadeiras, são eficazes para descontrair e facilitar a aprendizagem de forma mais efetiva, ajudando a criança a se sentir mais confortável em seu primeiro momento na escola. Portanto, processo de adaptação escolar é um momento crucial no desenvolvimento das crianças, que requer sensibilidade e preparo por parte

dos profissionais da educação. Cada criança possui uma forma única de se relacionar com o novo ambiente, e é papel do professor proporcionar um acolhimento que respeite essas individualidades. A implementação de práticas pedagógicas lúdicas e a atenção às necessidades emocionais da criança são fundamentais para tornar essa transição mais tranquila e positiva. Com paciência, carinho e colaboração entre escola e família, o ambiente escolar pode se transformar em um espaço seguro e acolhedor, onde a criança se sente incentivada a explorar, aprender e desenvolver-se plenamente.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre pais e escola é essencial para o processo de adaptação da criança. Muitos pais acreditam que os professores não são totalmente eficazes na formação de seus filhos, assim como os docentes frequentemente pensam que os pais não serão capazes de aplicar corretamente as orientações enviadas pela escola para serem realizadas em casa. Quando surgem conflitos dessa natureza, a criança é a principal prejudicada, pois nenhuma das partes se ajuda mutuamente o que vai gerar inseguranças por parte da criança e conseqüentemente dificultar o processo de aceitação e adaptação a inserção escolar.

O motivo pelo qual esse acordo é chamado de parceria é que um lado auxilia o outro para alcançar um sucesso satisfatório para todos. Quando ambos decidem firmar uma colaboração e unir suas habilidades para apoiar a criança, o processo de adaptação torna-se mais fácil. Ao ingressar no primeiro ano escolar, a criança é retirada de seu ambiente de conforto e levada para um local desconhecido. Sabe-se que “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará [...] É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.” (REIS, 2007, p. 6). Portanto, é necessário que os pais estejam presentes no primeiro dia e ao longo da primeira semana de aula, ou até que a criança se sinta segura no ambiente escolar.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chegase até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007, p. 50)

O processo de adaptação inicia-se antes mesmo do primeiro dia de aula, para que o aluno passe por esse momento é necessário criar uma relação entre a família e a escola antes do início do período letivo, visto que a família precisa confiar no grupo profissional que acompanhará academicamente seu filho, enquanto a escola precisa estar ciente da cultura familiar da criança, conhecer suas necessidades e suas potencialidades. Para isso, é importante que os responsáveis visitem a escola para que a criança visualize o ambiente e se familiarize com o ambiente escolar, conheça previamente o professor regente e crie um laço social com ele.

Como a educação é um dos temas mais relevantes e atemporais de todo o mundo e visto como uma necessidade básica e um direito humano, os alunos, que são o público-alvo, devem ser a prioridade no que tange seu bem-estar e desenvolvimento, por isso, o ingressar a escola deve ser um processo importante, pois marca uma mudança de etapa da vida da criança, e em consequência pode afetar seu desenvolvimento como um todo. O principal objetivo da educação, é formar novos cidadãos, por isso, quando se pensa à criança, é necessário percebê-la como um ser humano completo, e em desenvolvimento.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. (BRASIL, 2006, p. 14)

Com o propósito de destacar a importância da relação entre a escola e a família, e mobilizá-los juntamente com a sociedade como um todo em prol desta parceria, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o dia 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola, tendo como lema “Um dia para você dividir responsabilidades e somar esforços”, reafirmando o interesse do país, em garantir uma educação de responsabilidade coletiva. Em consonância, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) em 2008, ressaltou a importância da mobilização das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como base a ideia da educação como um direito e um dever das famílias.

2.2 O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA PROMOVIDO PELOS PAIS

As crianças possuem direitos assegurados, no tocante à sua integridade física, social e emocional, de forma a promover seu desenvolvimento pleno, haja vista a Constituição Brasileira (1988). Nos últimos anos, aumenta a preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças, reconhecendo a importância crucial da família nesse processo, pois é no período da primeira infância que os pequenos têm um contato quase que integral com o grupo familiar.

O Brasil tem registrado avanços significativos na compreensão e na promoção do bem-estar emocional infantil, visto o aumento substancial dos diagnósticos de deficiências intelectuais ainda na primeira infância, embora ainda existam muitos desafios, especialmente quando as condições familiares são adversas. É essencial compreender as dinâmicas que afetam o desenvolvimento emocional das crianças, assim como o papel da família e do Estado, para que se estabeleçam

políticas públicas que garantam seus direitos nesse sentido (BRAZIL, 2016).

A família desempenha um papel fundamental na promoção segurança e desenvolvimento emocional e social dos filhos, oferecendo suporte, estabilidade e um ambiente seguro para o crescimento saudável. O Estado, por sua vez, tem o dever de garantir condições adequadas para que as famílias possam cumprir esse papel de maneira eficaz. Isso inclui, políticas de apoio à família, como creches, educação parental, programas de saúde mental infantil e assistência social, que visam fortalecer os vínculos familiares e proporcionar um ambiente emocionalmente seguro e estável para as crianças.

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com a criança, deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem os desempenhos junto às crianças (BRASIL, 1998, p. 84)

Portanto, o desenvolvimento emocional das crianças está intrinsecamente ligado ao papel da família que garante seus direitos fundamentais. A promoção de um ambiente familiar acolhedor contribui para o fortalecimento emocional das futuras gerações, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir disso, será possível pensar em ações claras e objetivas para a adaptação da criança ao ambiente escolar, visto que, tanto a família quanto o grupo escolar estarão cientes das ações que serão necessárias para promover um produtivo processo de inserção e adaptação escolar que irão trazer o sucesso acadêmico da criança e o gosto pela escola. (CARDOSO; et al, 2021). Quando a criança possui o apoio dos pais e tem um desenvolvimento emocional saudável, ela produz um autoconhecimento e adquire autonomia quanto as suas capacidades, o que auxilia em sua iniciação escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo evidenciou que o processo de adaptação escolar na educação infantil vai muito além da simples inserção física da criança no ambiente escolar. Ele envolve aspectos emocionais, sociais e pedagógicos que, quando bem trabalhados, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral e para a formação de vínculos afetivos seguros. Observou-se que essa fase exige sensibilidade, paciência e uma postura acolhedora por parte dos profissionais da educação, especialmente dos professores, que atuam como mediadores entre o ambiente familiar e o escolar. Os resultados teóricos apontam que o papel do professor é determinante nesse processo, pois é ele quem acolhe, compreende e oferece suporte emocional à criança em seu primeiro contato com o novo ambiente. Estratégias lúdicas, como brincadeiras, contação de histórias e atividades artísticas, mostraram-se eficazes para favorecer a socialização e reduzir a ansiedade durante o período de

adaptação. Através dessas práticas, a criança sente-se mais segura para explorar o espaço, expressar sentimentos e desenvolver a confiança necessária para aprender.

O envolvimento ativo dos pais, aliado ao diálogo constante com os educadores, favorece a continuidade entre o lar e o ambiente escolar, fortalecendo o sentimento de segurança da criança. Quando essa relação é frágil ou distante, podem surgir comportamentos de resistência, insegurança e retraimento, dificultando o processo de adaptação e afetando o aprendizado.

Além disso, foi possível perceber que o desenvolvimento emocional da criança está intimamente ligado ao apoio familiar recebido nos primeiros anos de vida. Ambientes familiares que promovem afeto, limites equilibrados e estabilidade emocional contribuem para que a criança enfrente as novas experiências escolares com mais autonomia e confiança. Nesse sentido, a escola tem a função de ampliar e fortalecer essas bases, oferecendo um espaço de acolhimento e respeito às singularidades de cada criança.

Assim, o estudo demonstrou que a adaptação escolar é um processo contínuo e compartilhado, que depende da cooperação entre professores, famílias e comunidade escolar. Quando todos atuam de forma integrada, a criança vivencia uma transição mais tranquila, fortalecendo laços afetivos, desenvolvendo autonomia e construindo uma relação positiva com o aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explicitou a importância da adaptação escolar na educação infantil como um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões emocionais, sociais e cognitivas. Além disso, destacou como as relações entre escola e família influenciam diretamente a forma como a criança vivencia sua inserção no ambiente escolar, reforçando a necessidade de uma parceria sólida e contínua entre ambas. Também foi percebido o processo de acolhimento como um fator determinante para a construção da confiança e da autonomia infantil, aspectos que refletem diretamente na formação da identidade e no prazer de aprender.

Dessa forma, a pesquisa conseguiu alcançar todos esses objetivos, demonstrando que a adaptação escolar não deve ser tratada apenas como um período inicial do ano letivo, mas como um processo contínuo de construção de vínculos e de fortalecimento emocional. Logo, educadores, pais e a sociedade em geral devem valorizar e promover ativamente o acolhimento e o cuidado afetivo como pilares do processo educativo, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, com sentimentos e necessidades próprias. Através de diversos métodos de ensino e técnicas de aproximação afetiva, o professor pode favorecer uma transição mais tranquila entre o ambiente

familiar e o escolar, auxiliando a criança a desenvolver segurança, autonomia e curiosidade diante do novo.

Portanto, compreender a adaptação escolar como uma etapa fundamental da vida infantil é essencial para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente integrados e preparados para os desafios futuros. Em última análise, a adaptação escolar deve ser vista como um compromisso coletivo, que exige sensibilidade, empatia e cooperação entre todos os envolvidos. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente humanizada, capaz de acolher, formar e transformar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Data de acesso 30 de jun de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Núcleo Ciência Pela Infância. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância: estudo II**. 1. ed. São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.
- Cardozo, A. A. *et al.* A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2214–2222, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2784. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2784>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- OLIVEIRA, S. C. M. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades**. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007
- REIS, R. P. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.
- VERÇOSA, R. M. de A. **Processo de adaptação na educação infantil**. 2017. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41873?mode=full>, data de acesso 24 de jun de 2024.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO PROCESSO DE ENSINO APREDIZAGEM.

Antonia Lúcia Gomes Barbosa- lucia.gomes12@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9942-3308>

Graduada em Letras pela FACE no ano de 2012 e pós graduada em Neuropsicopedagogia pela FADBA em 2023. Sou professora da Rede Municipal de Maragogipe, trabalho na área há 29 anos, leciono na Escola Municipal Antônio Otílio de Andrade, na turma da Educação Infantil, a escola está localizada na Zona Rural do município.

Sueli Caldas de Jesus Barbosa- Suelicaldas160@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2073-8814>

Professora da rede municipal de ensino de Maragogipe-Ba, graduada em Pedagogia pela FTC no ano de 2013, pós graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI no ano de 2018 e em Neuropsicopedagogia pela FADBA em 2023. Leciono na Escola Municipal Antônio Otílio de Andrade, localizada em Santo Antônio de Aldeia, Zona Rural do município, atuando na área há 20 anos.

Adriene Portela Prado Corrêa- adriene.correa@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0422-9134>

Doutorado em Educação com ênfase em Instrução curricular e Educação especial e inclusiva Professora do UNIAENE desde 2018.

Resumo: A inclusão não é só um desafio para os educadores, é também, uma oportunidade de aprendizado mútuo, pois a diversidade nos enriquece e nos torna mais tolerantes e empáticos. A educação inclusiva é a oportunidade de promover o respeito e a igualdade entre todos. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apenas beneficia o indivíduo com esse transtorno, mas também toda a sociedade e comunidade educativa, que aprendem a valorizar e respeitar as diferenças e a trabalhar em colaboração. Os alunos com TEA podem contribuir de maneira significativa para o ambiente escolar, ampliando a diversidade e possibilitando uma aprendizagem enriquecedora para todos. Ao terem contato e convivência com colegas atípicos, as crianças neurotípicas aprendem a respeitar as diferenças e se adaptar a diferentes formas de comunicação e interação. Para que essa contribuição seja efetiva, é necessária que a escola esteja preparada para receber e incluir alunos com TEA. Adicionalmente, a família pode desempenhar um papel importante na busca de intervenções adequadas para a pessoa com TEA, como terapia ocupacional, fonoaudiologia, terapia comportamental, entre outras. A colaboração e o envolvimento da família nessas intervenções podem potencializar o desenvolvimento e os resultados positivos no processo educacional. A organização estratégica no âmbito da aprendizagem deve estar inserida numa metodologia inovadora e colaborativa, que possibilite acessar as ideias relacionadas à motivação, atitude e o afeto quando o educando com TEA é inserido no mundo significativo da aprendizagem. A família deve estar envolvida ativamente na vida escolar do aluno, participando de reuniões e conferências com pais e professores, compartilhando informações importantes sobre o aluno e suas Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Considerando que a criança com TEA aprende, porém no seu tempo, no seu ritmo

e num ambiente acolhedor, é necessário fornecer um ambiente escolar acolhedor, seguro, colaborativo, lúdico, e com aprendizagens práticas e significativas.

Palavras Chave: Aprendizagem. Criança. Inclusão. Professor. TEA.

Abstract: Inclusion is not only a challenge for educators, it is also an opportunity for mutual learning, as diversity enriches us and makes us more tolerant and empathetic. Inclusive education is an opportunity to promote respect and equality among all. The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) not only benefits the individual with this disorder, but also the entire society and educational community, which learn to value and respect differences and work collaboratively. Students with ASD can contribute significantly to the school environment, increasing diversity and enabling enriching learning for everyone. By having contact and coexistence with atypical peers, neurotypical children learn to respect differences and adapt to different forms of communication and interaction. For this contribution to be effective, the school must be prepared to receive and include students with ASD. Furthermore, the family can play an important role in finding appropriate instructions for a person with ASD, such as occupational therapy, speech therapy, behavioral therapy, among others. Family collaboration and involvement in these interventions can enhance development and positive results in the educational process. The strategic organization within the scope of learning must be inserted in an innovative and collaborative methodology, which makes it possible to access ideas related to motivation, attitude and affection when the student with ASD is inserted into the meaningful world of learning. The family must be involved in the student's school life, participating in meetings and conferences with parents and teachers, sharing important information about the student and their Specific Educational Needs (SEN). Considering that a child with ASD learns, however, at their own time, at their own pace and in a welcoming environment, it is necessary to provide a welcoming, safe, collaborative, playful school environment with practical and meaningful learning.

Keywords: Learning, Child, Inclusion, Teacher, ASD.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico, comprometendo a linguagem, a cognição e a interação social da criança (Lopez- Pison, 2014). A sua etiologia ainda é desconhecida, todavia, a evidência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança (Volkmar; Mcpartland, 2014). O TEA é um transtorno neurológico que afeta a comunicação verbal e não verbal, a interação social e o comportamento da pessoa. É um espectro de condições, o que significa que afeta cada indivíduo de maneira diferente e em diferentes graus, pessoas com TEA podem ter dificuldades em se comunicar e interagir com os outros, podem também apresentar padrões de comportamentos repetitivos e restritos, bem como sensibilidades sensoriais.

A pessoa com TEA pode apresentar comportamentos peculiares que de modo geral se manifestam no início da infância, por volta dos três primeiros anos de vida, no entanto o diagnóstico clínico diferencial é realizado por volta dos 3 ou 4 anos de idade, e comumente é

baseado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). O DSM-5 descreve critérios específicos para o diagnóstico do TEA, incluindo déficits persistentes na comunicação social e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, e, em alguns casos, déficits cognitivos. Os profissionais de saúde mental e médicos utilizam esses critérios para avaliar se um indivíduo se enquadra nos critérios diagnósticos do TEA.

Estima-se que, atualmente, o índice mundial do TEA abranja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, apresentado quatro vezes mais com frequência em crianças do sexo masculino (Volkmar; Mcpartland, 2014). No Brasil, apesar das dificuldades de estudos epidemiológicos que possam melhorar os dados nacionais, identificou-se em pesquisa recente que a prevalência de acometimento pelo TEA é de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (Levenson, 2015). Embora esses dados indiquem uma prevalência considerável do TEA no Brasil, eles são limitados em termos de representatividade geográfica e diversidade populacional. Vale ressaltar que a conscientização sobre o TEA tem aumentado no Brasil nos últimos anos, contudo, a expansão dos estudos epidemiológicos sobre o TEA é uma necessidade para uma compreensão mais completa do panorama nacional. Com isso, espera-se que mais dados estatísticos e pesquisas sejam realizados para fornecer uma imagem mais precisa da realidade do TEA no país.

Frente ao exposto é interessante destacar que o problema norteador da pesquisa envolveu o seguinte questionamento: como melhor incluir as crianças com TEA na Escola Regular de Ensino e no processo educacional de forma a evidenciar desenvolvimento e sucesso acadêmico? Adicionalmente, a pesquisa pretendeu perceber como o processo de inclusão de alunos com TEA busca garantir para todas as crianças e jovens acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

Os alunos com TEA podem contribuir de maneira significativa para o ambiente escolar, ampliando a diversidade e possibilitando uma aprendizagem enriquecedora para todos. A presença de alunos com TEA no ambiente escolar também pode promover a empatia, a colaboração e a tolerância entre os demais alunos. Ao terem contato e convivência com colegas atípicos, as crianças com TEA aprendem a respeitar as diferenças e se adaptarem a diferentes formas de comunicação e interação. Para que essa contribuição seja efetiva, é necessário que a escola esteja preparada para receber e incluir alunos com TEA. Isso inclui a formação de professores e profissionais da educação, bem como a implementação de recursos e estratégias pedagógicas adequadas. Adicionalmente, o professor precisa ficar atento as necessidades de adaptações, pois “adaptações adequadas são fundamentais para que esses alunos possam participar ativamente das atividades escolares, desenvolver suas habilidades e promover a diversidade, a colaboração e a tolerância dentro da comunidade escolar” (Schmidt, 2013, p. 47).

Consequentemente, o objetivo geral da pesquisa envolveu a necessidade de entender o

processo inclusivo de alunos com TEA no ambiente escolar e seus aspectos metodológicos. Enquanto os objetivos específicos abordam as seguintes ações: (a) Analisar as metodologias e estratégias que devem ser utilizadas no sentido de garantir a inclusão, e consolidar as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (b) Demonstrar a importância das metodologias adequadas para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA, oferecendo recursos e materiais pedagógicos, tais como: pictogramas, comunicação alternativa, recursos visuais e outros materiais de apoio; (c) Refletir sobre a importância da parceria escola e família na inclusão escolar de alunos com TEA; e (d) Apresentar estratégias de ensino para crianças com TEA, para favorecer os professores e as crianças com TEA.

O estudo usou uma abordagem investigativa sobre o TEA, buscou respaldo na pesquisa bibliográfica, de caráter dissertativo e qualitativo, e se embasou em artigos científicos e obras sobre o assunto. Adicionalmente, a pesquisa foi realizada com base na hipótese de que a inclusão de alunos com TEA nas Escolas Regulares promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, além de favorecer a compreensão, respeito e a diversidade por parte dos demais estudantes. Entende-se que as crianças com TEA tem níveis de desenvolvimento que, diferente das crianças neurotípicas, necessitam de intervenções pedagógicas que possam atender as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) do educando e, por conseguinte, da família no entendimento da valorização socioeducacional do seu pupilo.

Sabe-se que a inclusão de alunos com TEA pode desafiar alguns professores e agentes educacionais. Contudo, acredita-se que, com conhecimento, empatia e estratégias adequadas, pode-se transformar a experiência educacional dos alunos com TEA, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e aprendizado. Observa-se também que os educadores devem incluir nas suas intervenções pedagógicas uma postura imaginativa e colaborativa, possibilitando aos educandos envolver-se no mundo criativo, considerando-se parte essencial desse processo, tendo oportunidade de apresentar suas ideias através da atuação, oralidade, das observações e simultaneamente das contribuições, no que se refere à troca de conhecimentos e experiências.

2. DIAGNÓSTICO COMPORTAMENTAL E INTERACIONAL DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O reconhecimento das características apresentadas pelas crianças com TEA é fundamental para o diagnóstico e intervenções precoce. As características são inicialmente identificadas por cuidadores e familiares que observam, ainda nos primeiros anos de vida, os padrões de comportamentos pertinentes ao TEA (Cardoso, 2012). As características do TEA variam significativamente de pessoa para pessoa, e podem incluir:

- ✓ Dificuldades na comunicação: Pessoas com TEA podem ter dificuldades em expressar seus pensamentos e sentimentos verbalmente, além de terem dificuldades em interpretar as expressões faciais e linguagem corporal dos outros;
- ✓ Dificuldades na interação social: Pessoas com TEA apresentam dificuldade em fazer e manter amizades, e normalmente preferem atividades solitárias. Eles podem ter dificuldades em entender e responder adequadamente às interações sociais;
- ✓ Comportamentos repetitivos e restritos: Pessoas com TEA geralmente apresentam padrões repetitivos de comportamento, como balançar o corpo, bater as mãos ou focar intensamente em objetos específicos. Eles podem se apegar a rotinas fixas e sentir grande desconforto diante de mudanças na rotina;
- ✓ Sensibilidade sensorial: Muitas pessoas com TEA são hipersensíveis a estímulos sensoriais, como barulhos altos, cheiros fortes ou texturas diferentes. Isso pode levar à reações exageradas ou aversão a certos ambientes ou situações;
- ✓ Dificuldades de aprendizagem e atenção: Algumas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente em áreas do conhecimento mais complexas como linguagens e matemática. Também podem apresentar problemas de atenção e concentração, pois apresentam um span de atenção menor que as crianças neurotípicas.

Em estudo, Cabral *et al.* (2021) destacam que diagnósticos e intervenções realizadas com antecipação e de forma adequada, promovem inúmeros benefícios às crianças com TEA; ensinando comportamentos aceitáveis e reduzindo os comportamentos disfuncionais e disruptivos; maximizando a percepção do outro e do mundo exterior, de momentos de interações e promovendo habilidades psicossociais. Consequentemente, as intervenções precoces irão garantir desenvolvimento e sucesso no âmbito acadêmico. Assim, é importante lembrar que o TEA é um espectro, onde as características e a gravidade dos sintomas podem variar amplamente entre os indivíduos. Nem todas as pessoas com autismo apresentam todas as características mencionadas acima, e cada pessoa tem suas próprias particularidades. Pessoas com Autismo Leve, podem apresentar auto nível de inteligência, de independência e de funcionalidade, permitindo que a pessoa tenha uma vida mais próxima do normal, enquanto, em quadros mais graves, a pessoa pode precisar de assistência e cuidados constantes.

O papel da família na vida das crianças com TEA é essencial para garantir que elas recebam o apoio, a compreensão e as oportunidades de que precisam para atingir seus objetivos emocionais, sociais e educacionais. A família também pode desempenhar um papel importante na busca de intervenções adequadas como terapia ocupacional, fonoaudiologia, terapia comportamental, entre outros tipos de terapias necessárias em cada caso. Portanto, é necessário perceber que a 46

“colaboração e o envolvimento da família nessas intervenções podem potencializar os resultados positivos” (Schmidt 2013, p. 26).

Educar uma criança com TEA pode ser desafiador e emocionalmente exigente. É importante que os pais tenham acesso a apoio emocional, seja por meio de grupos de apoio, aconselhamento ou terapia familiar. Ter um espaço para compartilhar experiências e emoções pode ajudar a aliviar o estresse e a encontrar maneiras mais saudáveis de lidar com as dificuldades. É relevante que outros membros da família recebam informações precisas sobre o TEA, incluindo compreensão sobre os sintomas, tratamentos, terapias e estratégias para lidar com desafios específicos.

De acordo com Mazurek (2012), a revelação diagnóstica do TEA se torna um assunto delicado e desafiador para a família, assim como para os profissionais da educação. O vínculo entre a família e a escola desempenha um papel crucial na vida de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa colaboração é essencial para garantir que a criança receba o suporte necessário em diferentes ambientes, ambas devem trabalhar juntas para promover a inclusão da criança com TEA em atividades sociais e educacionais dentro e fora da sala de aula, atuando para que a criança se sinta acolhida e capacitada a desenvolver habilidades de interação e aprendizado.

2.1 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM TEA

Existem muitas maneiras de estimular o desenvolvimento de habilidades em crianças com TEA, e é importante adaptar as estratégias de acordo com as necessidades individuais de cada criança, estimulando a comunicação e linguagem, a interação social, as habilidades motoras e o autocuidado. É importante lembrar que cada criança é única, e as estratégias de estímulo devem ser adaptadas de acordo com suas necessidades individuais. Além disso, é fundamental envolver a família e os profissionais de saúde no plano de intervenção, para garantir uma abordagem integrada e consistente no apoio ao desenvolvimento da criança, atentos ao que Schmidt (2013, p. 13) declara: “(...) o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Nesse liame, o TEA é compreendido com um transtorno do neurodesenvolvimento, modificando o comportamento dos sujeitos, e suas reações sintomatológicas podem ser contínuas, apresentando características estáveis do sujeito, desta forma exige diagnóstico precoce, intervenções precoces e tratamento multidisciplinar (Viana et al., 2020). Assim, o processo educativo é uma atividade contínua que começa desde o ventre materno até os últimos dias de sua vida, pois a criança desenvolve seu aprendizado a partir das observações constantes que elas realizam sobre os adultos e as coisas, propagando este aprendizado a partir das atividades lúdicas que elas criam rotineiramente, como faz-de-conta, as paródias e outros mecanismos utilizados para promover conhecimento e educação.

Weizenmann (2020) concorda com Ferreira & Franzoi (2019), quando ressalta que a inclusão do aluno com TEA não deve ser vista apenas como um ato obrigatório, mas sim como uma prática que apoia as diversidades e os direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos, estando eles diretamente ou indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Todavia é importante frisar que a criança com TEA expõe o seu aprendizado de maneira discreta. Ela aprende, porém no seu tempo, no seu ritmo e num ambiente acolhedor, pois é exatamente nesse espaço que a confiança é estabelecida, com afincamento e dinamização. Esse aspecto sucede pelo fato de que a criança com TEA tem os sentidos sensoriais aguçados. Considerando que o spam de atenção em crianças com TEA também é menor, é necessário promover um ambiente de ensino sem muito barulho ou ruídos para que o processo ensino/aprendizagem não seja comprometido, considerando que “os barulhos por menores que sejam despertam ou prejudicam a sua atenção, o ambiente, pessoas e elementos desconhecidos também são pontos de estranhamentos” (Santos et al., 2020, p. 84).

Cardoso (2021) menciona que é crucial esclarecer que indivíduos com TEA têm normas diferenciadas uma das outras, pois cada criança será atingida em níveis diferentes dentro de sua própria individualidade. Assim nem todas as características descritas são destacadas por todos os indivíduos com TEA, devido se tratar de um espectro, esta especificidade possui inúmeras variações. Diante disto, o educador deve apresentar intervenções pedagógicas bem elaboradas e relevantes para que a criança com TEA possa desenvolver suas habilidades e competências ao máximo de seu potencial, e de maneira criativa, dinâmica e significativa, oportunizando entender que a educação é um processo inerente ao homem, cabendo a este está acompanhando as informações por meio da convivência e da interação com o outro (Santos et al., 2020). Considerando o exposto, o professor enquanto agente, parte integrante desse processo, deve contribuir com afincamento com a inserção de instrumentos pedagógicos que auxiliem a criança com TEA, como recursos lúdicos coloridos e concretos, texturas, onde as diferentes formas geométricas sejam exploradas, bem como, proporção e espessura. Haja vista que a criança possui seu conhecimento de mundo que pode ser reelaborado no estabelecimento educacional, através da visualização de novos instrumentos pedagógicos e sensoriais que possam despertar na criança com TEA um aprendizado de qualidade e significância.

Assim é de suma relevância salientar que a prática pedagógica aconteça de forma lúdica, atrelada aos conteúdos trabalhados pelo educador em sala de aula, visando primeiramente valorizar as habilidades e promover o desenvolvimento acadêmico, além de minimizar limitações sociais, cognitivas e psíquicas. As limitações psíquicas desses educandos, através de uma ação interventiva disciplinar contextualizada com as observações elaboradas pelos envolvidos, a partir da oportunidade de questionar que deve acontecer de maneira dinamizada e criativa.

A importância desta integração da criança com autismo na escola é de possibilitar seu pleno desenvolvimento, inclusive social, mas não se limitando a isso. Ter um diagnóstico permite também a adaptação das estratégias pedagógicas para maximizar os ganhos dessas crianças, promovendo também o desenvolvimento cognitivo. (Santos et al., 2020, p.49)

Atender a criança com TEA requer do educador atenção especial acerca da qualificação profissional, pois antes de realizar as intervenções pedagógicas faz-se necessário conhecer o aluno, seus gostos, suas vontades, birras, hobby, enfim realizar uma anamnese cujas informações possibilitem ao educador elaborar uma ação pedagógica enriquecida de ideias interventivas significativas. Esta ação é considerável devido que o aluno precisa ser bem acolhido de modo que os sentimentos de medo, de angústia e outros fatores mentais que possam comprometer o envolvimento desse aluno junto a proposta do educador, sejam neutralizados de modo que possa estabelecer vínculos afetivos com o profissional de educação e com os colegas de sala de aula.

De acordo com Marco, Daniel, Calvo, & Araldi (2021, p. 10) a “plasticidade cerebral nos permite aprender e reaprender constantemente habilidades que estão ausentes ou que foram perdidas ao longo da vida”. E assim, essa interação fortalecida pelo vínculo de amizade, favorece para que a escola possa atender as expectativas de todos os envolvidos no processo. Haja vista que quando a criança chega ao espaço escolar, ela deve ser conduzida de modo a desenvolver as percepções visuais e as expressões faciais, as quais estas contemplam periodicamente. No entanto deve ser apresentado um ambiente colorido, com inúmeras possibilidades de exploração, considerando que a criança com TEA possui o processo de concentração muito pequeno, fator que exige novos recursos que despertem o seu interesse pelo aprendizado.

A importância da escola na inclusão de alunos com TEA está relacionada ao acesso à educação formal. A escola deve oferecer uma estrutura física e pedagógica acessível, além de professores capacitados e preparados para lidar com as demandas específicas dos alunos com TEA, bem como dos demais alunos. Além disso, é importante que a escola promova a inclusão social, incentivando a interação entre os alunos, diminuindo a discriminação e a estigmatização e promovendo relacionamentos significativos.

Já a família desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com TEA, fornecendo um ambiente acolhedor e apoio emocional contínuo. A família deve estar envolvida ativamente na vida escolar do aluno, participando de reuniões e conferências com pais e professores, compartilhando informações importantes sobre o aluno e suas necessidades específicas. Além disso, a família pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, estimulando habilidades sociais, comunicativas e de autonomia.

Existem pesquisas que apontam o diagnóstico precoce como um grande auxiliar, que pode fazer a diferença no desenvolvimento da criança com alterações no funcionamento do Sistema Nervoso Central, além de trabalhar cedo no desenvolvimento, as áreas cerebrais por não estarem ainda rígidas, em função da neuroplasticidade, auxiliam nas estruturas cerebrais, modificando sinapses com ganhos na evolução do tratamento (Marco, Daniel, Calvo, & Araldi, 2021, p.62).

A criança com TEA observa o mundo de maneira peculiar, visualizando e percebendo os elementos que são mais relevantes para seus interesses, buscando significados e aprendizados nas ações e objetos pertinentes ao seu interesse e habilidades. Consequentemente, o educador precisa se valer de seus interesses, habilidades e preferências para promover atividades que possam promover engajamento e desenvolvimento acadêmico e social, buscando “proporcionar à criança com TEA uma interpretação social de maneira valorativa e significativa” (Santos, 2020, p.67).

Barbosa (2009) comenta que “o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor” (p. 68-69). Assim o educar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. No que se refere ao brincar, cuidar e educar é fundamental que o educador promova ambiente de aprendizagens onde a criança com TEA aprenda com atividades práticas e lúdicas, considerando que a criança expõe as suas necessidades de brincar, correr, pular, saltar, dentre outros fatores que podem desenvolver a criatividade e motricidade. A brincadeira desperta a atenção lúdico-pedagógica da criança, quando esta percebe o mundo, analisa as possibilidades e reconstrói a partir, das observações e experiências, assim as atividades práticas e lúdicas são necessários elementos para desenvolver criatividade, pensamento crítico e autonomia, dentro do processo socioeducativo.

Existem diferentes tipos de diagnóstico do TEA com base em critérios específicos. Os principais tipos incluem:

A) TEA leve: antigamente conhecido como Síndrome de Asperger, é caracterizado por dificuldades na interação social e na comunicação, mas sem atrasos significativos no desenvolvimento da fala ou na inteligência.

B) TEA moderado: apresenta sintomas mais acentuados nos aspectos sociais, de comunicação e comportamentais. Pode haver atraso no desenvolvimento da fala e na aquisição de habilidades sociais, além da presença de comportamentos repetitivos.

(C) TEA grave: é o tipo mais grave de TEA, com sintomas mais intensos em todos os domínios, incluindo atraso significativo no desenvolvimento da fala e limitações graves nas interações sociais e na autonomia pessoal. Pode haver uma necessidade maior de apoio, suporte e cuidados.

É importante ressaltar que o diagnóstico do TEA precisa ser feito por uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especializados, como psicólogos, psiquiatras e neuropsicólogos. O diagnóstico é realizado com base em avaliação clínica, observação comportamental, histórico de desenvolvimento e utilização de critérios diagnósticos padronizados pelo DSM-5. Contudo cada indivíduo com TEA é único, e o diagnóstico pode variar de acordo com o quadro clínico.

Um grupo que também é envolvido na formação da criança, são os professores e demais profissionais da educação infantil, que podem reconhecer características inseridas no transtorno no dia a dia com a criança no ambiente escolar. Pesquisadores na Espanha apontaram que a suspeita de autismo foi identificada em 79% dos casos pela família e em 15% dos casos pelos profissionais da educação, em 4% dos casos o profissional relacionado foi o pediatra e em 2%, o psicólogo (Couto et al., 2019, p.21).

Vale destacar que a criança com TEA tem suas limitações comportamentais, e muitas vezes apresentam birras para que seus desejos sejam realizados. É importante que a criança com TEA entenda que as birras são irrelevantes, e devem ser banidas de suas atitudes comportamentais e conceituais. Assim, as crianças devem ser ensinadas a desenvolver as suas características identitária, bem como, os conhecimentos relevantes para o seu crescimento cognitivo.

2.2 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A CRIANÇA COM TEA

Para Weizenmann (2020) a unidade escolar é um espaço de estímulos para crianças com TEA, abrangendo suas interações socioeducacionais, aspectos que podem auxiliar no seu desenvolvimento. Assim, o mecanismo de inclusão educacional tem sido uma orientação frequente por parte de profissionais de várias áreas, visto que é observada a importância de instigar de forma antecipada as habilidades da criança, favorecendo na promoção da interação social e do desenvolvimento cognitivo e da fala. Schmidt (2013, p. 75) comenta que as estratégias relacionadas ao ensino no âmbito da educação inclusiva estão relacionadas às operações viáveis no processo da modificação atitudinal. Essas estratégias no âmbito das questões cognitivas estão relacionadas aos processos de desenvolvimento psicossocial, a partir dos seguintes critérios de atenção, aquisição sensibilização, recuperação, personalização, avaliação e transferência.

Santos et al. (2020), traz na sua abordagem reflexões socioeducacionais destacando que:

É importante evidenciar o processo que ela tem no desenvolvimento pessoal e na socialização, ao serem inseridas na escola, trazem diversos benefícios, como, quebrar preconceitos enraizados na sociedade em decorrência da falta de convívio, e pela necessidade de as crianças com este transtorno estarem em convívio com outras crianças para que possam interagir e socializar, assim podendo levar a um aprimoramento em déficits relacionados (Santos et al. 2020, p.96).

Os procedimentos metacognitivos são reguladores dos critérios relacionados ao

âmbito do conhecimento, haja vista que eles realizam as decisões estratégicas as quais possibilitam que o sujeito amplie e controle as suas ações. Desta forma, a organização estratégica no âmbito da aprendizagem, deve está inserida numa metodologia inovadora e ativa, a qual possibilita acessar as ideias relacionadas à motivação, atitude e o afeto quando o educando com TEA está inserido no mundo significativo da aprendizagem.

Julien (2021) aponta que o TEA apresenta sinais na infância, em torno dos cinco anos de vida em muitas situações. Enquanto isso Santos et al. (2020), menciona que:

Assim, a finalidade do diagnóstico para TEA é identificar o transtorno no início do processo no intuito de poder realizar as intervenções precoces com a intencionalidade de alcançar com afinco a comunicação e as habilidades sociais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida para a criança com TEA e sua família (SANTOS et al. 2020, p.18).

Schmidt (2013), apresenta uma reflexão relevante que nos possibilita entender o papel do professor no âmbito da educação inclusiva.

O educador se aproprie de ferramentas adequadas para promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança com TEA, por meio, da estimulação da sua inteligência, cuja objetividade deve ser desenvolver as habilidades comunicativas e sensoriais, com vista a oportunizar e desenvolver-se dentro de um contexto sociocultural, o qual estas crianças estão em contatos permanentes (Schmidt 2013, p. 75).

Nesse sentido, o educador também precisará apropriar-se das informações dos documentos reguladores para a educação especial e inclusiva contidas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial os quais contém os regulamentos e disponibilizam as valiosas e relevantes orientações para promover educação inclusiva de qualidade capaz de garantir o desenvolvimento acadêmico e a aquisição de habilidades cognitivas e psicossociais nas crianças com TEA.

As crianças com o espectro autista apresentam desde muito cedo alguns traços do espectro, como a não interação social, e muitas vezes quem percebe em primeiro momento são os professores, pois passam uma parte do tempo com estas crianças estimulando a aprendizagem, sendo mais fácil de ser percebido então por eles do que com os pais em casa que estão acostumados com os mesmos comportamentos das crianças. (Magalhães et al. 2020, p.59).

A introdução de estratégias dinâmicas, recursos pedagógicos práticos e concretos é indispensável para a promoção de intervenções pedagógicas significativas e de qualidade. Portanto, trabalhar com crianças com TEA requer a compreensão das necessidades específicas de cada criança e a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas. A utilização de recursos visuais, atividades sensoriais, comunicação alternativa e colaboração com a família são fundamentais para o

desenvolvimento e aprendizado dessas crianças.

Partindo desta observação, Magalhães et al. (2020) destaca que:

A criança desenvolve as suas habilidades cognitivas a partir da interação com o meio em que está inserida, através da permuta de olhares, das comunicações, dentre outras possibilidades psíquicas que o educando deve desenvolver e absorver dentro dessas convivências. (Magalhães et al. 2020, p.145)

Ao educar uma criança com TEA, é essencial adotar uma abordagem centrada na criança, buscando compreender suas necessidades individuais e promover seu desenvolvimento em todas as áreas. Promovendo um ambiente que possibilite a participação, colaboração, livre expressão e questionamentos, para promover aprendizagem real e senso de pertencimento. Consequentemente, essa abordagem requer flexibilidade, empatia e uma mentalidade de aprendizado contínuo para garantir o sucesso da criança na escola e na vida. Silva et al, declaram que a criança “[...] pode expressar a sua gratidão oferecendo uma pedrinha, e manifestar seu amor com um pequeno toque na sua mão. E tenha a certeza de que isso é muito para eles” (Silva et al, 2012, p. 92). O trabalho com as crianças com TEA precisa ser um processo criativo, dinâmico e ao mesmo tempo investigativo, pois o profissional de educação deve criar possibilidades para que a criança se engaje no processo ensino/aprendizagem de forma natural, voluntária e criativa. Em resumo, possibilitando para as crianças com TEA a possibilidade de sociabilização, de interação e de processos cognitivos que irão favorecer o processo criativo e desenvolvimento social e cognitivo.

Outro ponto importante é o diálogo, que desempenha um papel fundamental no processo educacional para crianças com TEA, permitindo a prática da comunicação, o desenvolvimento de habilidades sociais, o apoio ao aprendizado individualizado e a promoção da autonomia e relacionamentos positivos. É importante que os educadores e profissionais envolvidos no ensino dessas crianças promovam um ambiente propício para o diálogo e adaptem suas estratégias de comunicação para atender às necessidades específicas de cada criança com TEA.

Contudo, a ludicidade pode ser uma ferramenta útil para promover a interação social, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a expressão emocional. O uso de atividades lúdicas e jogos terapêuticos pode ser uma forma eficaz de estimular o desenvolvimento de crianças com TEA, promovendo a diversão ao mesmo tempo em que se trabalham habilidades importantes para seu desenvolvimento. Se os resultados encontrados forem divergentes dos objetivos traçados, é necessário que o educador repense suas ações e estratégias pedagógicas e busque outras estratégias e métodos mais eficazes para aquele aluno. Quando necessário, o educador precisará reorganizar os instrumentos lúdico-pedagógicos para melhor atender as Necessidades Educacionais Específicas do aluno.

De acordo com o pensamento de Magalhães et al. (2020), as intervenções pedagógicas precisam ser ações interessantes e prazerosas, tanto por parte do educador quanto por parte dos discentes, tendo em vista que, a ludicidade na intervenção pedagógica é um recurso que promove a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, utilizando jogos, brincadeiras e atividades que despertem o interesse e a participação dos alunos. Dessa forma, a ludicidade como intervenção pedagógica é uma abordagem que valoriza as experiências lúdicas e o uso do brincar como um recurso educativo, favorecendo a interação com o mundo ao seu redor e com os pares, resultando em desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Existem várias metodologias que podem ser aplicadas no trabalho com alunos com TEA. É importante lembrar que cada aluno é único e pode responder de maneira diferente às abordagens, então é importante adaptar as metodologias às necessidades individuais de cada aluno. Aqui estão algumas das metodologias comumente usadas:

- **Análise do Comportamento Aplicada (ABA):** É uma abordagem que se baseia no princípio de reforço para ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos indesejados. O ABA é altamente estruturado e utiliza uma série de estratégias, como modelagem, reforço positivo e quebra de tarefas em etapas menores.
- **Integração Sensorial:** Essa metodologia visa ajudar indivíduos a processar informações sensoriais de maneira mais eficiente. Os professores podem utilizar atividades que estimulam os sentidos, como balançar, rolar ou brincar com texturas diferentes para ajudar os alunos com TEA a melhorar sua capacidade de se adaptar às sensações.
- **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA):** Essa metodologia foca em ajudar alunos que apresentam dificuldades em se comunicar verbalmente, a desenvolver outras formas de comunicar e se expressar. Isso pode envolver o uso de símbolos visuais, gestos ou dispositivos de comunicação eletrônicos.
- **Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Desordens Relacionadas à Comunicação (TEACCH):** Essa metodologia enfatiza a estrutura e a organização para ajudar indivíduos com TEA a melhorar suas habilidades sociais, emocionais e de comunicação. A exemplo do ABA, o método TEACCH utiliza estratégias visuais, como agendas e quadros de trabalho, para facilitar a compreensão e a execução de tarefas.
- **Intervenção Precoce:** Essa metodologia envolve a identificação e intervenções precoces o mais cedo possível. Programas de intervenção precoce geralmente envolvem uma abordagem multidisciplinar, com profissionais trabalhando em conjunto para fornecer terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia, entre outros.

Sendo assim, Cardoso (2012) traz as suas contribuições salientando que “ensinar deve ser embasado no processo dinâmico, onde a relação professor-aluno seja constantemente

fortalecida, e possam expor seus pensamentos, desejos e necessidades, que são relevantes para que o aprendizado aconteça com afinco” (p. 37). Assim, a ludicidade no âmbito do trabalho pedagógico e avaliativo tende a fortalecer o aprendizado e orientar a prática pedagógica, não podendo ser utilizado unicamente como um mecanismo de diversão ou distração, mas como um processo de valorização dos diferentes saberes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base neste estudo, pode-se afirmar que o TEA é um transtorno que surge nas crianças, causando a redução de suas habilidades. Em outras palavras, as crianças com autismo têm uma maneira própria de interagir com o ambiente e com as pessoas. O isolamento é um mecanismo que as pessoas com TEA utilizam para se proteger das atividades que não são do seu interesse, e, principalmente de situações quando não estão familiarizados com o ambiente, com as pessoas e com os acontecimentos. Contudo, a pouca interação, as limitações na linguagem e os problemas com a coordenação motora, são aspectos que desfavorecem o processo de desenvolvimento, interação e comunicação das crianças com TEA. Contudo, estratégias para minimizar essas limitações precisam ser cuidadosamente pensadas e implementadas no processo ensino/aprendizagem para garantir que a criança se desenvolva ao máximo do seu potencial.

Os sons na vida das crianças com TEA podem ser muito perturbadores e desafiadores para elas. Muitas crianças com TEA têm sensibilidades aumentadas aos estímulos sensoriais, o que significa que podem achar barulhos muito altos, ambientes agitados e sons repentinos muito desconfortáveis e avassaladores. Isso pode levar a crises de ansiedade, estresse social, desorganização emocional e até mesmo a explosões emocionais. Além disso, algumas crianças com TEA podem ter dificuldade em processar e filtrar os estímulos sensoriais, o que pode resultar em uma sobrecarga sensorial e dificuldade em se concentrar ou se envolver em atividades quando há muitos sons ao redor.

Outro fator bastante observado é a recepção negativa. Contudo, quando vamos apresentar orientações ou contradições para as crianças com TEA é necessário utilizar estratégias que possam significar a orientação ou negativa, através de exemplos e conversar significativas, “um não deve ser apresentado de forma dinamizada e suavizada, pois a entonação vocal do adulto é bastante considerada pela criança, fator que pode deixá-lo irritado, comprometendo o seu desenvolvimento psicossocial” (Cardoso, 2012, p. 28). É importante que os educadores estejam abertos a adaptar e modificar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno com TEA, e que também busquem apoio de profissionais especializados para desenvolver estratégias eficazes para ajudar no desenvolvimento de seus alunos. Dessa maneira é importante destacar que a criança aprende a todo instante. Muitas vezes a criança aparenta estar desligada do

contexto, no entanto, a sua consciência pode está envolvida simultaneamente nos diferentes contextos e suas habilidades cognitivas estão a todo o momento se desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou conhecer as relações entre a inclusão e as intervenções pedagógicas no âmbito da educação da criança com TEA. Durante o estudo, foi possível compreender as principais ideias destacadas nos parâmetros teóricos, que orientam as instituições educacionais quanto à garantia de uma aprendizagem relevante e significativa para alunos com TEA. Os resultados Obtidos a partir desse estudo foram de grande valia para a aquisição de novos conhecimentos acerca da criança com TEA no processo educacional inclusivo. Assim, considera-se que a inclusão traz nas suas entrelinhas interventivas, as ideias que as crianças com TEA precisam ser incluídas no processo educacional nas escolas regulares, de forma eficaz e desfrutando de uma educação significativa, de qualidade e capaz de atender as Necessidades Educacionais de cada uma delas, utilizando as percepções visuais, auditivas, criativas e imaginativas, para promover autonomia e o desenvolvimento social, da fala e cognitivo das crianças com TEA.

A inclusão traz benefícios tanto para os alunos com TEA, que têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e acadêmicas em um ambiente inclusivo, quanto para os demais estudantes, que têm a oportunidade de aprender a conviver com a diversidade e desenvolver empatia e respeito pelas diferenças. Além disso, a presença de alunos com TEA nas escolas regulares promove a sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar em relação às necessidades e potenciais desses alunos. Isso contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, que beneficia não apenas os alunos com TEA, mas todos os membros da comunidade escolar.

Para combater a falta de inclusão, é fundamental promover a educação e conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão. É necessário criar ambientes educacionais e sociais que sejam acolhedores e acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Além disso, é importante implementar políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em todos os setores da sociedade. A inclusão é um direito fundamental de todas as pessoas e sua promoção é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão de alunos com TEA na sociedade também requer a conscientização e a colaboração de diferentes setores, como empresas, órgãos governamentais e a comunidade em geral, para garantir que esses alunos tenham oportunidades de participar de atividades sociais, culturais e esportivas, e sejam integrados de forma plena e respeitosa.

As visões relacionadas a esse estudo foram cruciais para a formação pedagógica e interventiva do futuro profissional de educação, pois trouxe uma abordagem enriquecida de ideias, as quais possibilitam ao educador criar estratégias que possam enriquecer e estimular os educandos com TEA. Os autores estudados contribuíram de maneira efetiva, pois possibilitaram entender e conhecer as habilidades experimentais da criança com espectro autista.

Uma intervenção pedagógica dinamizada, onde o educador aproprie de ideias que enriqueçam a sua prática, bem como, auxilie no desenvolvimento socioeducacional da criança, instigando-a a participar do processo por meio da exploração das habilidades visuais, linguísticas, motoras, além de fortalecer a interação, onde possam criar uma relação de confiança e responsabilidade.

O estudo também possibilitou realizar uma reflexão-crítica-reflexiva sobre a importância da inclusão e os benefícios que essa modalidade de ensino pode trazer para o estabelecimento educacional. Bem como, a sua contribuição no despertar da atenção das crianças, favorecendo na ampliação e desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, e das capacidades psicossociais, garantindo de maneira significativa e dinamizada o contato da criança com o mundo, onde os valores éticos e morais possam ser trabalhados pelo ato de observar, de ouvir, de reproduzir, por meio da oralidade, atividades práticas e lúdicas, através de processos educativos dinâmicos e baseados nas experiências e vivências das crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.
- BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002.
- COUTO, C.; FURTADO, M.; ZILLY, A.; & SILVA, M. **Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar**. Revista Eletrônica 23 de Enfermagem, 21, 1-7. 2019.
- CARDOSO, B. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- CARDOSO, J.; SOUSA, N.; & OLIVEIRA, F. (2021). **Art Education, Autistic Spectrum**

Disorder-TEA and educational possibilities. Research, Society and Development. .

EBERT, M.; LORENZINI, E.; SILVA, E. **Trajetórias percorridas por mães de crianças com transtorno autístico.** Biblioteca Lascasas. 2013.

JULLIEN, S. (2021). **Screening for autistic spectrum disorder in early childhood.** BMC Pediatr, 349–349. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34496788>

LEVENSON, D. **Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says.** Am J Med Genet A. 2015.

LOPEZ-Pison, J. et al. **Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010.** Neurologia. 2014.

MARCO, R.; DANIEL, M.; CALVO, E.; & ARALDI, B. **TEA e neuroplasticidade: identificação e intervenção precoce.** *Brazilian Journal of Development*, 7(11), 2021.

MAZUREK, H., 2012. Espacio y Territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social. Segunda edición. La Paz: Fundación PIEB, 206p. January **2012**.

MENDES, E. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, M.; MARINS, S. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 1999. p.61-85.

RUSSO, F. **Manual sobre o transtorno de espectro do autismo: TEA.** São Paulo: NeuroConecta, 2019.

SANTOS, A. et al. **O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA.** Revista Liberum Accessum, 2020.

SANTOS, G. **A inclusão escolar e o autismo: percepções em discussão. (Trabalho de conclusão de curso).** Centro Universitário Unifat, Atibaia, SP, Brasil, 2020.

SILVA, B. et al. **Dificuldade no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista e seu impacto no âmbito familiar. (Trabalho de conclusão de curso).** Associação Educativa Evangélica - Unievangélica, Anápolis, GO, Brasil, 2018.

VIANA, A. et al. **Autismo: uma revisão integrativa. (Trabalho de conclusão de curso).** Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga - FADIP, Ponte Nova, Minas Gerais, Brasil, 2020.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIZENMANN, L.; PEZZI, F.; & ZANON, R. **Inclusión escolar y autismo: sentimientos y prácticas docentes.** *Psicol. Esc. Educ.*, 2020.

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Adriene Portela Prado Corrêa- adriene.correa@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0422-9134>

Doutorado em Educação com ênfase em Instrução curricular e Educação especial e inclusiva Professora do UNIAENE desde 2018.

Fernando Batista Peixoto- peixoto19.edu@gmail.com

Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Roberta Conceição da Silva dos Santos- robertasilva.edu@gmail.com

Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Adrielle Thaíssa Reis da Silva de Lima- adriellethaisasilva@hotmail.com

Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser desafiadora, mas também muito gratificante. Nesse processo, os professores precisam entender da importância de conhecer e acolher as crianças por meio de relacionamentos significativos, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso, capaz de motivar e promover no aluno com TEA o senso de pertencimento. Outro importante passo é adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada criança. Isso pode envolver o uso de recursos visuais, como cartões com letras grandes e coloridas, a incorporação de atividades sensoriais e a repetição consistente. Além disso, a criação de um ambiente estruturado e previsível pode ser benéfica para crianças com TEA durante o processo de alfabetização. Isso pode incluir a utilização de rotinas claras e a minimização de estímulos sensoriais excessivos. Adicionalmente, é fundamental que os educadores e os pais trabalhem em parceria para apoiar a alfabetização das crianças com TEA, adaptando as estratégias conforme a necessidade de cada aluno, promovendo o suporte e motivação dentro e fora da sala de aula, nutrindo as experiências práticas e significativas para as crianças, e celebrando cada conquista ao longo do caminho.

Palavras Chave: Alfabetização. Autismo. Professor.

Abstract: Literacy for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) can be challenging, but also very rewarding. In this process, teachers need to understand the importance of knowing and welcoming children through meaningful relationships, promoting a safe, welcoming and respectful environment, capable of motivating and promoting a sense of belonging in students with ASD. Another important step is to adapt teaching strategies to meet the individual needs of each child. This may involve using visual aids such as cards with large, colorful print, incorporating sensory activities, and consistent repetition. Furthermore, creating a structured and predictable environment can be beneficial for children with ASD during the literacy process. This may include using clear routines and minimizing excessive sensory stimulation. Additionally, it is essential that educators and parents work in partnership to support the literacy of children with ASD, adapting strategies according to each student's needs, promoting support and motivation inside and outside the classroom, nurturing practical experiences and meaningful experiences for children, and celebrating each achievement along the way.

Keywords: Literacy. Autism. Teacher.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa perceber e analisar os desafios e estratégias utilizadas no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na busca de estudar as diversas metodologias que os alfabetizadores podem utilizar para um bom atendimento educacional às crianças do TEA. Diante dos argumentos supracitados, compreende-se a importância de conhecer aspectos que visam facilitar e nortear esse processo educacional, a fim de desenvolver métodos e abordagens eficazes, para assim produzir excelentes resultados no processo de alfabetização de crianças com TEA. Como compreender as dificuldades que as crianças com essa especificidade encontram em torno do seu processo de aprendizagem e da alfabetização? Existem estratégias que realmente facilitam esse processo educacional?

O autismo ou TEA é uma condição que foi descrita, inicialmente, na década de 1940, mas, ainda hoje, intriga profissionais de diversas áreas, bem como a população de maneira geral. Isto se deve ao fato, provavelmente, da diversidade encontrada entre as pessoas com este diagnóstico e da multiplicidade de dúvidas em relação à causa e a forma de intervir nos diferentes casos e especificidades de alunos com TEA. O TEA é caracterizado pelas dificuldades nas interações sociais, e pelos déficits na fala e na comunicação, além de apresentar um repertório restrito de atividades e interesses, as manifestações do TEA variam de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento da criança. Os prejuízos nas interações sociais envolvem o comportamento não verbal, especialmente aqueles relacionados ao contato visual direto, as expressões faciais e corporais. Na comunicação, poderá afetar tanto as habilidades verbais quanto as não verbais, podendo comprometer o desenvolvimento da linguagem falada e quando falam, podem apresentar dificuldades para manter uma conversação (BRASIL, 2010).

Quando a fala se desenvolve, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais. As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo. Pode-se observar uma perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples (BRASIL, 2010, p.15).

As crianças com TEA apresentam ainda prejuízos acentuados na capacidade imaginativa e, com frequência, interessam-se por rotinas ou rituais não funcionais. Assim, poderão apresentar movimentos corporais (todo o corpo) ou envolvendo as mãos de forma estereotipada, além de posturas inadequadas. Podem apresentar, ainda, um interesse persistente em determinados objetos ou em parte deles, especialmente, aqueles com movimentos giratórios (BRASIL, 2010).

Esta tríade de comprometimentos – interação social, comportamento e comunicação, podem acarretar algumas limitações no processo de aprendizagem do aluno com TEA. No entanto, a escolarização e sucesso acadêmico de crianças com TEA são possíveis, desde que seja considerado a perspectiva da educação inclusiva, e conseqüentemente lhes são oferecidas as devidas intervenções precoces, a motivação para seguir explorando o mundo e as oportunidades educacionais e de socialização de acordo com as necessidades, habilidades e potencialidades de cada aluno. No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com TEA no sistema regular de ensino estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e letramento de tais alunos. Entretanto, ainda há uma dissociação em relação às discussões sobre esses dois aspectos supracitados.

Capellini (2004) e Omote (2008) apontam a necessidade de se investigar o desempenho acadêmico de alunos com deficiência e não somente as concepções de professores acerca do processo, assim como promover uma reflexão sobre a socialização destes alunos, sobretudo daqueles com autismo, e principalmente investigar sobre o processo de alfabetização, buscando as práticas e estratégias que podem maximizar o envolvimento e aprendizado dos alunos com deficiências e especificidades como o TEA.

Vale enfatizar que, assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é de suma importância para a consolidação das relações interpessoais, principalmente para os alunos com TEA. É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente, assimilar a sua realidade e agir sobre ela, minimizando, conseqüentemente, as barreiras trazidas pelo transtorno. Contudo, o processo de alfabetização de crianças com TEA pode trazer para estes alunos não apenas o conhecimento do mundo das letras, palavras e sons; mas também pode consolidar o desenvolvimento no processo da fala, favorecer interações e relacionamentos interpessoais. Conseqüentemente, este processo não pode ser negligenciado e precisa ser cuidadosamente pensado para estimular as crianças com TEA a se desenvolverem ao máximo do seu potencial. Por conseguinte, essencialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e no processo de alfabetização, o aluno com TEA precisa de um ensino

orientado, dinâmico, envolvente e criativo, para que consiga auxiliar as crianças com TEA a se desenvolverem no processo de leitura e linguagem, na interiorização da linguagem social e exteriorização das ideias e dos pensamentos, de modo a absorver os signos arbitrários convencionais socialmente e empregá-los de modo intencional e autônomo.

Perceber as dificuldades que as crianças com transtorno do espectro autista enfrentam no quesito do seu processo de aprendizagem requer sensibilidade e observação cuidadosa por parte dos professores e corpo técnico da escola. Muitas crianças com autismo podem ter desafios na comunicação, interação social, flexibilidade de pensamento e processamento sensorial, o que pode impactar de forma significativa sua capacidade de aprender e de interagir com o mundo ao seu redor. Ao compreender essas dificuldades específicas, os educadores e profissionais podem (re)adaptar o ambiente de aprendizagem, aplicar abordagens multissensoriais, promover estratégias da aprendizagem cooperativa, explorar os interesses das crianças com TEA, valorizar as experiências prévias de cada criança, pensar nas adaptações (curricular, de tempo, de material e de avaliação) necessárias, utilizar tecnologias Assistivas, implementar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos pensar em estratégias para minimizar os comportamentos estereotipados, promover atividades sociais significativas e promover estratégias de ensino variadas para suprir às necessidades únicas de cada criança com autismo.

A alfabetização de crianças com TEA pode ser apoiada de várias maneiras. É de suma importância adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada criança. Algumas abordagens eficazes englobam o uso de recursos visuais, como cartões com letras grandes e coloridas, o método Análise do Comportamento Aplicado (Applied Behavior Analysis- ABA), a utilização de jogos e atividades interativas para tornar a aprendizagem mais envolvente, e a incorporação de rotinas estruturadas para ajudar as crianças a se sentirem mais seguras, dentro de uma rotina, e preparadas para o aprendizado. Além disso, a colaboração próxima com pais, terapeutas e profissionais da educação especial é fundamental para criar um ambiente de apoio abrangente para a criança. Os educadores de referência na educação inclusiva acreditam que por meio de trabalhos em equipe, atividades desafiadoras e interessantes que envolvam problemas da vida real e experiências pessoais dos alunos, a escola regular pode garantir o sucesso e desenvolvimento de todos, dentro das habilidades e competências de cada aluno (Mantoan, 1998, 2002, 2008, 2009, 2012, 2013; Mastropiere & Scruggs, 2014; Salend, 2005; Stainback & Stainback, 1996; Winter, 2007).

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de estudos bibliográficos em livros, artigos e matérias encontrados em links e revistas sobre a educação. Foram observadas as dificuldades pautadas já encontradas neste âmbito, a busca pela compreensão psíquica das crianças com TEA que resultam em soluções adequadas para promover uma alfabetização significativa e eficaz para crianças com TEA, além de buscar possíveis métodos já comprovados para melhoria do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo, e espaços preparados e qualificados para promover alfabetização de qualidade para crianças com TEA, em alguns casos as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Consequentemente, o tipo da pesquisa será bibliográfica e analítica, analisando cuidadosamente os pontos pesquisados e encontrados nos livros, artigos e documentos que serão objetos e instrumentos para a efetivação da temática proposta neste projeto.

Os materiais pesquisado foram procurados nos departamentos de psicologia, pedagogia e educação inclusiva dos livros da Biblioteca da Faculdade Adventista da Bahia, em sites destinados à publicação de artigos científicos como Sielo, e em sites sobre educação em geral, como Nova Escola, Toda Matéria, entre outros. Adicionalmente, foram consultados o livro Autismo, Educação e Interdisciplinaridade e alguns sites de pesquisa de reportagens como o da Fundação Abrinq que abordou sobre o impacto de uma boa alfabetização na vida promissora de uma criança. Consequentemente, é de suma importância o aprofundar-se nesses assuntos e tornar esse estudo cada vez mais discutido e apreciado, pois é através destas investigações que a educação especial terá um grande avanço.

Encontrar estratégias concretas que contribuam com o avanço da alfabetização dos discentes com TEA precisa ser o objetivo de todos os professores, considerando que todas as crianças precisam se alfabetizadas e participar da Escola Regular de Ensino. Contudo, esse processo busca destrinchar as dificuldades no processo de alfabetização, levando em conta que o seu processo de aprendizagem requer auxílio apropriado, sendo imprescindível analisar atentamente as reações da criança diante de diferentes estímulos, identificar suas preferências sensoriais, entender suas formas individuais de comunicação e reconhecer quais estratégias de ensino são mais eficazes para crianças com TEA. Além disso, é importante levar em consideração a possibilidade de hiper ou hipossensibilidade sensorial, que pode influenciar a maneira como a criança distingue e processa informações do ambiente.

Este processo de alfabetização consiste em um compilado de ações que os alfabetizadores precisam tomar em vista às necessidades de cada criança. Dácielly Ribeiro (2021) diz que “o professor não deve apenas deixar aquele aluno para o professor de apoio cuidar especificamente dele, e sim buscar mais conhecimento sobre o transtorno” (p. 6), por isso inicialmente é de extrema importância conhecer as principais características comuns do autismo, se há a presença de Deficiência Intelectual no aprendiz ou qualquer outra comorbidade, se o aluno possui alguma disfunção executiva, motora e/ou espacial, que diz respeito à falha da função responsável por avisar ao cérebro às ações que o corpo fará, acionando os sistemas que permitem o planejamento dos movimentos; lenta velocidade de processamento que está relacionado à dificuldade que algumas tarefas determinadas terão em relação às outras; baixa capacidade de manter a atenção em tarefas sequenciais que pode estar ligado ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); e a memória boa para o hiperfocal 63

e ruim para o que não interessa. Uma matéria publicada pelo Instituto Neurosaber de Ensino (2020), afirma que na alfabetização de crianças com autismo, é de muita valia que esses aspectos sejam acolhidos pelo professor para que este adapte suas estratégias de ensino de maneira há possibilitar o aprendizado e a atender as necessidades específicas dos alunos com TEA.

Compreendendo essas características é iniciado o processo de observação focada inteiramente na criança que será alfabetizada, observar as comorbidades que podem estar associadas, conhecer seu comportamento diante de situações comuns em sala de aula como comunicação e linguagem tanto social entre os colegas e quanto voltada para diálogos teóricos, conversar com a família e conscientizá-los sobre esse desenvolvimento, são um dos primeiros passos a serem tomados e muito importantes para a construção deste processo.

Rivière explica que:

as crianças com autismo, independentemente de sua opção escolar, requerem atenção específica e individualizada a seus problemas de comunicação e de linguagem e a suas dificuldades de relação. Quase sempre é necessária a atenção de professores de apoio e de especialistas em audição e linguagem, com uma capacitação específica em procedimentos de tratamento para crianças autistas (2004, p. 253).

O processo de alfabetização de crianças com TEA não diverge muito do processo de alfabetização de crianças neurotípicas, pois o que a maioria das crianças com TEA precisam no processo de alfabetização é de atividades lúdicas, criativas, envolventes e de teor prático e lúdico. Contudo, alguns alunos irão precisar de algumas adaptações, do Plano Educacional Especializado (PEI), ou mesmo de um atendimento mais individualizado na Sala de Recurso Multifuncional com o AEE. Contudo, quando as adaptações e flexibilizações necessárias são realizadas de acordo com a necessidade da criança, o processo se torna mais tranquilo e natural, garantindo maior engajamento e interesse do aluno. Consequentemente, após o conhecimento e observações sobre o aluno, cabe ao professor construir atividades estruturadas e sequenciadas, com instrução explícita e altamente visuais, favorecendo o entendimento das crianças com autismo, levando em conta as dificuldades e habilidades das crianças com TEA durante o planejamento pedagógico.

Algumas das estratégias que podem ser utilizadas são da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). São estratégias que visam ajudar e também ACELERAR alunos autistas na expressão e compreensão da linguagem. Nem todos os alunos autistas conseguem se comunicar verbalmente de forma eficaz, e a CAA oferece recursos e ferramentas para superar essa dificuldade. A CAA pode envolver o uso de sistemas de comunicação por símbolos, dispositivos eletrônicos de comunicação, quadros de comunicação ou outros meios adaptados às necessidades individuais do aluno e sua família. A implementação da CAA no ambiente escolar promove a interação com pares, o engajamento e a participação ativa do aluno com TEA. Promover a estimulação sensorial fazendo atividades com objetos reciclados e tintas, areia, massinhas, entre outros materiais que podem ser utilizados para incentivar a escrita.

Muitas pessoas com TEA têm dificuldades sensoriais específicas, o que pode afetar sua experiência no ambiente escolar. A estratégia de apoio sensorial busca criar um ambiente que acomode as necessidades sensoriais dos alunos autistas. Isso pode envolver a criação de espaços tranquilos para descanso ou regulação sensorial, o fornecimento de materiais sensoriais (como almofadas texturizadas ou fones de ouvido com cancelamento de ruído), um local específico para uma “massagem relaxante” para quando o aluno estiver estereotipando ou apresentando exaustão social, além da própria sensibilização dos colegas de classe sobre as diferenças sensoriais dos alunos com TEA. O apoio sensorial no ambiente escolar contribui muito para reduzir o estresse e a sobrecarga sensorial, permitindo que os alunos se concentrem melhor nas atividades de aprendizado e tenham uma experiência mais prazerosa e de maior sucesso no processo escolar e com o processo de socialização também.

O uso de suportes visuais é uma estratégia eficaz no ensino de alunos com TEA, especialmente no contexto de ensino estruturado, ou seja, quando as atividades são previamente programadas. Os suportes visuais incluem pistas visuais, estratégias e materiais do ABA, quadros de rotina e histórias sociais. As pistas visuais fornecem informações visuais claras e consistentes para orientar os alunos nas atividades diárias. Os quadros de rotina ajudam a estabelecer uma rotina previsível e estruturada, proporcionando segurança e alinhamento das expectativas. Já as histórias sociais são ferramentas que descrevem situações sociais de forma visual e sequencial, auxiliando os alunos com TEA na compreensão de interações sociais complexas. O uso desses suportes visuais no ensino estruturado promove a organização, a compreensão e a independência dos alunos autistas, diminuindo a ansiedade e por consequência, os comportamentos interferentes.

A interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais são aspectos importantíssimos para os alunos com TEA. O ambiente escolar deve fornecer oportunidades estruturadas para a prática e o desenvolvimento dessas habilidades. Isso pode ser feito por meio de atividades em grupo, jogos cooperativos, atividades que motivam a cooperação em lugar da competição, programas de mentoria ou grupos de apoio. É essencial promover a compreensão mútua entre os colegas de classe, incentivando a empatia, a tolerância e o respeito às diferenças. O ensino de habilidades sociais de forma explícita e inclusiva contribui para o fortalecimento das relações sociais e para a autonomia dos alunos autistas.

Sobre isso Bereoff (1994) explica que:

educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional. Com isso, tornando um desafio ao descrever um impacto dos primeiros contatos entre o professor e a criança, muitas vezes tão desconhecida e imprevisível (p.11).

Adicionalmente, Corrêa (2018) declara que a construção de uma cultura inclusiva na escola também é vital para um processo inclusivo de sucesso. Quando todos na escola (administradores, corpo técnico, professores e alunos) entendem que a inclusão deve ser um processo que envolve toda a escola, que aceitar, amar, respeitar e valorizar as diferenças é o segredo para que todos se desenvolvam de forma segura (sem bullying, preconceitos e rejeição) e se desenvolva ao máximo do seu potencial, todos os processos inclusivos, inclusive a alfabetização, passa a ser papel de todos e por meio de todos, valendo-se de atividades colaborativas, dinâmicas, lúdicas, criativas e envolventes, e utilizando-se das experiências e interesses de todos os alunos, inclusive daqueles com TEA. Referindo-se aos professores, Corrêa (2018) explica que “suas aulas precisam ser dinâmicas, usando estratégias de ensino atuais e diversificadas, participativas, colaborativas, envolventes e motivacionais” (Corrêa, 2018, p. 62). Rapp e Arndt (2012) defendem que uma cultura escolar inclusiva é o principal motivador e maior responsável por efetuar uma mudança de paradigma nos professores e corpo técnico, onde as antigas concepções das deficiências e antigas práticas educacionais e tradicionais são trocadas por práticas educacionais mais cooperativas e flexíveis para atender as necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências.

A cultura inclusiva da escola suporta a flexibilidade, a colaboração, estratégias de ensino diversificadas, currículo e avaliações flexíveis, bem como serviços relativos aos alunos com NEE. A cultura escolar também é responsável por: construir o sentimento de pertencimento em todos os alunos; nutrir a responsabilidade para com as atividades e tarefas; promover altas expectativas para todos os alunos; motivar os alunos a superar seus limites e se desenvolver ao máximo seus potenciais; promover respeito, valorização e colaboração; e apoiar os alunos nos assuntos emocionais e sociais.

Sobre a cultura inclusiva que a escola precisa possuir, Corrêa (2018) esclarece:

Na inclusão total, o ambiente, a filosofia e a cultura escolar precisam ser inteiramente inclusivos, não dando espaço para a competição, preconceito, discriminação ou qualquer tipo de exclusão; e quando um aluno necessita de apoio individualizado específico, esse apoio é provido no contraturno com o apoio de professores especializados, utilizando as Salas de Recursos Multifuncionais (Corrêa, 2018, p. 62).

Outro importante fator no processo de alfabetização de crianças com TEA, é a atitude positiva do professor em relação ao processo inclusivo. Quando o professor entende sua função em aceitar, amar, valorizar e respeitar as crianças com deficiências, ele também aceita facilmente os processos para educá-las. Quando o professor entende que o processo inclusivo beneficia a todos que dele participam, esse professor está mais disposto a ter relacionamentos significativos com seus alunos com especificidades, se torna mais comprometido a pesquisar e buscar soluções para viabilizar um processo educacional eficaz, além de estar mais disposto para promover as adaptações e materiais necessários para promover um ensino mais envolvente, dinâmico, lúdico e significativo, um ensino de qualidade e que favorece o desenvolvimento de todas as crianças. Conseqüentemente, esse

professor também entenderá que todas as crianças podem aprender, ainda que de formas diferentes e em diferentes níveis, mas que todos os aprendizados irão nutrir o desenvolvimento, as habilidades e potencialidades destas crianças. Sobre isso White (2008) declara:

Toda criança pode adquirir conhecimento como Jesus o adquiriu. Ao procurarmos nos relacionar com nosso Pai celestial por meio de Sua palavra, anjos se achegarão a nós, nossa mente será fortalecida, nosso caráter elevado e apurado. Tornar-nos-emos mais semelhantes a nosso Salvador. E, ao contemplarmos o que é belo e grande na natureza, nossas afeições crescem para com Deus (p. 46).

A doutora Mantoan (2013) também defende a importância de uma forte cultura escolar inclusiva e das atitudes positivas dos professores referente a educação inclusiva. Ela explica que esses fatores são importantes no processo de remoção da “pedagogia que congela as identidades”, que consiste em antigas práticas de ensino centradas no ensino individual e competitivo, que rejeita e discrimina os alunos com deficiências, que tem uma forma padrão para ensinar, que categoriza e segrega grupos pretendendo que eles são homogêneos e vergonhosamente rejeitam e discriminam aos alunos com NEE. Conseqüentemente, esses fatores irão cooperar para a implantação de uma “pedagogia da diferença”, que consiste em novas práticas de ensino, práticas diversificadas, inovadoras, cooperativas, flexíveis, e que respeitam a diversidade. Segundo Mantoan, a pedagogia da diferença é “construída no entendimento pleno da inclusão” (2013, p. 7) e valoriza cada estudante como sendo único, onde o educador respeita, aceita e valoriza seus alunos, inclusive aqueles com deficiências; onde o educador busca promover práticas pedagógicas desafiadoras, criativas, envolventes, cooperativas e que fornecem a base para experiências de aprendizagens significativas, duradouras e eficazes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A alfabetização em crianças com TEA pode ser um desafio para os pais e professores. Isso acontece porque que os alunos com TEA experimentam desafios específicos em relação ao processo de aprendizagem. A Lei Berenice Piana, de nº 12.764/12, que entrou em vigor em dezembro de 2012, possui em seu título o nome da primeira pessoa que conseguiu a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular no Brasil. Diante de tantos desafios encontrados após o nascimento do seu terceiro filho, em meados da década de 90, onde a palavra autismo não era conhecida por ela e por nenhum profissional da saúde em que levava seu filho, que aos 2 anos, apresentava pouco avanço na fala, não olhava nos olhos, não socializava com outras crianças, entre outros sintomas que a criança apresentava. Contudo, o que mais preocupava Berenice era o processo educacional de seu filho, assim ela lutou pelos direitos do seu filho e acompanhou de perto cada processo educacional, chegando a lutar inclusive para que fosse reconhecido seu crescimento e desenvolvimento, sem que ele fosse sumariamente comparado com os alunos reuotípicos e com os objetivos acadêmicos para os

demais alunos. Após muitas lutas, quando seu filho já tinha 6 anos, finalmente Berenice Piana conseguiu o diagnóstico do TEA, diante de sua incansável busca, estudos próprios e contrapondo às insistências médicas que apontavam a criança como neurotípica (indivíduo que não possui problemas no desenvolvimento neurológico), Berenice se valeu de todos seus esforços para garantir a educação de seu filho na escola regula e com um olhar voltado para a criança em sua especificidade.

Até os 6 anos de idade da criança, os profissionais de saúde não conseguiam perceber nada de errado com o garoto, pois, naquela época, o TEA era muito desconhecido e ainda não havia profissionais capacitados no diagnóstico do transtorno no Brasil. Essa história que resultou na lei Berenice Piana, que hoje serve para garantir os direitos educacionais das crianças com TEA e também ressalta para as famílias e educadores sobre a importância da harmonia e cooperação família e escola no processo educacional das crianças com TEA. Além disso, Berenice Piana, como um dos principais pilares do processo de educação de crianças com TEA, também nos mostra sobre a necessidade e importância de uma atitude investigativa, da busca e pesquisas para buscar um processo educacional e inclusivo de sucesso. Quando o professor apresenta essa postura investigativa e de busca de uma aprendizagem continuada, suas descobertas podem desenrolar, de forma mais rápida e eficaz, caminhos educacionais e estratégias que irão resultar em um ensino inovador, criativo, envolvente e desafiador, sendo capaz de atender as necessidades específicas das crianças com TEA e de promover um ensino mais significativo e eficiente, cooperando também para a construção de novas hipóteses ou metodologias de alfabetização. Quando há o conhecimento do sistema psicológico e comportamental da criança, há também a criação e a inovação de possíveis soluções para este fim, sempre em parceria com o corpo docente da instituição de ensino, que é a responsável por auxiliar o estudante neste processo de aprendizagem. É sempre válido recordar que a escola é um dos principais palcos para o acontecimento dessas descobertas e que a figura do professor é participante nesta construção.

Nesse contexto, segundo Vasques (2003, p.12) “É preciso compreender a escola como lugar de ser criança, como um lugar social no qual a criança deve estar e assim sendo nossa responsabilidade possibilitar que ela esteja ali compreendendo seu lugar e aprendendo”. Existem 5 itens que compõem um processo estruturado de alfabetização para alunos com TEA, Consciência fonológica, Princípio alfabético, Instrução fônica, Instrução explícita e Abordagem multissensorial. A consciência fonológica é usada para auxiliar e manipular os sons e as fala no processo de alfabetização, por isso, adaptar este método de alfabetização é crucial para auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças, assim, facilitando todo processo de aprendizagem, já que elas podem ter uma ampla gama de habilidades linguísticas. Segundo Nagy e Anderson (1999, p. 155), uma possível definição de consciência metalinguística (fônica) consiste em “a habilidade de refletir sobre e manipular os aspectos estruturais da língua - não é necessária no uso normal da língua; as pessoas geralmente 68

prestam atenção na mensagem que está sendo transmitida, não nos elementos que a transmitem.”

O princípio alfabético está ligado a consciência fonológica, ela trabalha na representação dos fonemas por grafemas em diferentes sons, fornece uma abordagem multidisciplinar, integrada e adaptada, podendo desenvolver nas crianças com TEA, uma melhor compreensão no progresso na leitura e escrita. A instrução fônica é uma abordagem eficaz neste processo de alfabetização de crianças com TEA, podendo ser adaptada afim de atender as necessidades específicas de cada criança. Ela trabalha influência da leitura oral, o ensino de vocabulário, citando também, a leitura compartilhada, para que haja uma melhor compreensão e um processo colaborativo entre os pares. A instrução explícita é uma abordagem de ensino estruturada e que pode ser eficaz neste progresso, pois trabalha com objetivos claros (reconhecer som e palavras específicas), modelagem (ao ensinar o som da letra, pronunciar o som de forma clara), e também trabalha com o uso de exemplos corretos e incorretos, estimulando a reconhecerem as diferenças. Já no método multissensorial, criado por Orton e adaptado por Orton e Gilligham em 1925 (Capovilla, 2002; Birsh, 2011), permite uma maior exploração sensorial e o desenvolvimento de diferentes capacidades perceptivas do aprendiz, buscando associar percepções tácteis e cinestésicas aos estímulos visuais e auditivos envolve a utilização de múltiplos sentidos como, (visão, audição, tato, paladar e olfato), este método atende as necessidades abordadas, trazendo matérias visuais (imagens com letras associadas com palavras), estimulação auditivas (utilizando canções, rimas, leitura de histórias), e assim alavancar o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dos alunos com TEA.

A escrita, por exemplo, é um desafio para muitos estudantes com TEA, pois envolve coordenação, força muscular, habilidades motoras, habilidades de linguagem e organização. Mas através de estudos e pesquisas, encontra-se estratégias que visam promover um avanço neste quadro, como, promover um ambiente de aprendizagem estruturado, com rotinas consistentes; tecnologia assertiva (software de escrita), que utiliza programas de computador e aplicativos que oferecem suporte à escrita, como corretores ortográficos, e teclados adaptativos. Vale ressaltar também que, a socialização e trabalhos em grupo é uma ferramenta importante para ajudar crianças com TEA a interagir e aprender.

Segundo Marise Bartolozzi Bastos (2018, p.1).

Um dos principais problemas enfrentados na escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) é o fato de que muitas delas experimentam dificuldade para estabelecer uma relação socializada com os outros. Nesse sentido, mais do que a chance de aprender, a escola oferece a crianças com autismo uma certidão de pertinência ao proporcionar-lhes o lugar de “estudantes”. Com a inclusão, aposta-se no poder das diferentes produções discursivas presentes no ambiente escolar de delinear, assegurar e sustentar o lugar social de aluno.

Como cada criança com o TEA é única, é importante que seja observada as características individuais, como a criança percebe e interage com o mundo ao seu redor, suas habilidades e 69

suas limitações, suas comorbidades e terapias sendo realizadas, seu desenvolvimento linguístico e detalhes sobre como essa criança se comunica, seus preferências e como lida com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, faz-se necessário a ajuda de diversos profissionais da educação e realizar uma avaliação psicopedagógica para avaliar a cognição e psicomotricidade, além das formas de se relacionar com o mundo. Conseqüentemente, essas questões são fundamentais para criar estratégias na hora da alfabetização, adequar o ambiente às necessidades da criança com TEA e contribuir para uma inclusão de qualidade e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada criança é única e como tal deve ser tratada, suas habilidades e limitações devem ser observadas, reconhecidas, aceitas, valorizadas, respeitadas e nutridas para garantir nessa criança o contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, todas as crianças precisam ser amadas e respeitadas, para que o processo educacional possa ser significativo, natural, tranquilo e eficiente. Contudo a educação precisa, necessariamente valorizar as vivências singulares de cada aluno, através de sua convivência familiar ou da socialização em outros espaços de convivência.

No entanto, a escola e os professores permanecem com um papel central no aprendizado e na alfabetização das crianças. E para isso, além do conhecimento, é importante que tenham empatia, entendendo que o aprendizado acontece por meio de diferentes fatores, como a socialização com outras crianças, relação da criança com a iniciação na leitura, entre outros fatores. Conseqüentemente, os professores precisam buscar estratégias de ensino que seja inovadoras, lúdicas e criativas para promover um processo de alfabetização significativo e que garanta real desenvolvimento no processo de alfabetização. Além de estratégias diversificadas, os professores precisam considerar importantes fatores no processo de alfabetização de crianças com TEA, tais como: uma forte cultura inclusiva em todo o ambiente escolar; atitudes positivas dos professores referente ao processo inclusivo, estratégias de alfabetização diversificadas e específicas para crianças com TEA (ABA, CAA, materiais visuais e diversificados, adaptações curriculares e de avaliações, flexibilidade no processo, entre outras); a utilização do AEE e/ou PEI quando necessário, o uso de Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno (quando necessário); ambientes e rotinas estruturados, entre outras estratégias. Conseqüentemente, apesar do processo de educar e alfabetizar crianças com TEA ser um processo complexo e que demanda pesquisa, dedicação e implementação de novas práticas educacionais, pode ser um processo gratificante e de grandes resultados para todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- ADAPTE. [S.l.]: 2024. 5 Estratégias de Ensino para Incluir Pessoas Autistas. Disponível em: https://www.adapte.com.vc/blog/5_estrategias_de_ensino#:~:text=O%20uso%20de%20suportes%20visuais,de%20rotina%20e%20hist%C3%B3rias%20sociais. Acesso em: 04 jul. 2024.
- BASTOS, M. Escrita e alfabetização de crianças com autismo. **Diversa**. Wark, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- BIFANO, M. Disfunção executiva e seu papel no autismo. **Czermainski**, 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/disfuncao-executiva/>. Acesso em: 04 jul. 2024.2011
- CAPELLINI, V.; SHIBUKAWA, P.; RINALDO, S. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista**. Unoeste, [s.l.], 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 07 Ago. 2024
- CogniFit**. [S.l.:s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.cognifit.com/br/habilidade-cognitiva/velocidade-de-processamento#:~:text=Possuir%20uma%20velocidade%20de%20processamento,anota%C3%A7%C3%B5es%20ou%20manter%20uma%20conversa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- CORREA, A. P. **Princípios e processos da educação inclusiva**. Porto Alegre [RS]: Buqui, 2018.
- FIGUEIREDO, T. Métodos de como alfabetizar a criança com transtorno do espectro autista. Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <http://www.fanap.br>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- JOAQUINA, M. SILVEIRA, Z. Práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos do ensino fundamental: Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, n. 2, p. 4-6. UNESCO, 2023.
- LIMA, Daísa Milaine Rezende; LAMONIER, Elisangela Leles. A importância da adaptação de atividades no ambiente escolar para estudantes com deficiência. Goiânia: **Instituto Federal Goiano**, [2011] Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3193/1/tcc_%20Daísa%20Lima.pdfAcesso em: 04 jul. 2024.
- MARCHESONI, L.; SHIMAZAKI, E. A alfabetização e sua importância para o futuro das crianças. **Fundação Abrinq**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/alfabetizacao-e-sua-importancia-para-o-futuro-das-criancas>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- MANTOAN, M. **Integração X inclusão: Educação Para Todos**. Pátio: Revista Pedagógica, 5, 48-51,1998.
- MANTOAN, M. **Ensinando a turma toda**. Pátio: Revista Pedagógica, 5(20), 18-23, 2002.
- MANTOAN, M. **Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha**. Atos de Pesquisa em Educação, 3(3), 403-411, 2008. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs_teste/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1224/886
- MANTOAN, M. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2a ed. São Paulo, Brazil:

Moderna, 2009.

MANTOAN, M. **Ambientes desafiadores ou restritos**: Afinal, que escola queremos para todas as crianças? In R. R. Borges & F. P. T. Monteiro (Org.). *Sustentar a Práxis: a Educação Infantil como Obra de Arte*. 1a ed. Vinhedo: Forma Escrita Projeto Editorial, 1, 27-33, 2012.

MANTOAN, M. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma pedagogia da diferença, 2013. Disponível em: http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?Id=2879&/diferenciar_para_incluir_ou_para_excluir_por_uma_pedagogia_da_diferenca

MASTROPIERE, M.; SCRUGGS, T. **The inclusive classroom**: Strategies for effective instruction. 2a ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2004.

NEUROSABER. **Como é o processo de alfabetização de uma criança com autismo?** Paraná, 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-e-o-processo-de-alfabetizacao-de-uma-crianca-com-autismo/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

NOGUEIRA, R; BRAGA, E; ROSSI, C. **Educação inclusiva no Brasil**: um estudo sobre a alfabetização em crianças autistas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAPP, W.; ARNDT, K. Teaching everyone: An introduction to inclusive education. Baltimore, MD: Paul H. Brooks, 2012.

RIBEIRO, Dácielly Kallian Paes. Papel do professor no processo de inclusão do aluno com Transtorno do espectro autista. *Santa Catarina: Brasil Escola*, 2021. Disponível em: <https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/pedagogia/o-papel-do-professor-no-processo-de-inclusao-do-aluno-com-transtorno-de-espectro-autista.htm>. Acesso em: 04 jul. 2024

RODRIGUES, Soares. Métodos para alfabetização de alunos com autismo. *NeuroSaber, [S.l.]*, 2017. Disponível: <https://www.jadeautism.com/metodos-para-alfabetizacao-de-alunos-com-autismo>. Acesso em: 26 abr. 2024.

RUSSO, F.; **Alfabetização e autismo**: quais são os desafios? *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 49, p. 49, p. 60-45, set./dez., 2014.

SILVA, D; MELO, J. **Alfabetização de criança com TEA**: Um Relato de Experiência. CAICÓ-RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44553> Acesso em: 07 Ago.2024

SALEND, S. **Creating inclusive classrooms**: Effective and reflective practices for all students. 5a ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusion**: A guide for educators. Baltimore, MD: Paul H. Brooks, 1996.

WHITE, Ellen G. **Educação**. 9a ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WINTER, S. **Inclusive early childhood education**: A collaborative approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DISLEXIA.

Mailanne Dantas- mailannebatista@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-1726-441X>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - FTC. Especialização em Saúde Mental, Psicanálise Clínica e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Jéferson Felipe Gagliato- educ.profgagliato@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEduc/UNEB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana PPG/UEFS. Docente e Coordenador Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão na Educação Básica e Docência Universitária (GEPIEBDU) no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: O ambiente escolar deve oferecer ao aluno um sistema de integração que o acolha independente das suas limitações. A inclusão de alunos que possuam alguma necessidade especial deve ocorrer sem trauma e sem preconceito, pois o ambiente social da escola deve trazer ao aluno segurança para a vida. Esse artigo tem como objetivo discutir a inclusão escolar de um aluno disléxico na sala de aula, caracterizar inclusão dentro do ambiente escolar, aplicar o princípio da educação inclusiva, entender um pouco sobre a dislexia e traçar planos de inclusão para o aluno disléxico. Para isso foi utilizado um estudo bibliográfico de diversos autores que falam a respeito do assunto sempre com a vertente de inclusão. Entendendo o que a Lei de Diretrizes e Bases diz sobre o assunto que possa beneficiá-lo. O ambiente escolar deve ser isento de preconceito fazendo valer a lei de inclusão para que todos os alunos possam desenvolver as suas habilidades com acesso à educação e possibilidade de desenvolver de forma correta o seu conceito de cidadania. Para isso a escola deve desenvolver o seu papel social atendendo às diversidades e abrindo o leque de conhecimento aos alunos para desenvolvimento de suas habilidades.

Palavras Chave: Educação. Dislexia. Inclusão.

Abstract: The school environment should provide the student with an integration system that the independent uphold its limitations. The inclusion of students who have a special need should occur without trauma and without prejudice, as the school social environment should bring the student security for life, this article aims to discuss the school inclusion of a dyslexic student in the classroom, characterize inclusion within the school environment, apply the principle of inclusive education, to understand a little about dyslexia and make plans for inclusion in the student disléxico. Para it was used a bibliographic study of several authors who speak aa the subject always shed inclusion. Understanding the Law of Guidelines and Bases says on the subject that can benefit you. The school environment should be free from bias enforcing the law of inclusion so that all students can develop their skills with access to education and opportunity to develop properly the concept of citizenship. For this school should develop its sociais role given the diversity and opening the range of knowledge to students to develop their skills.

Keywords: Education. Dyslexia. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, depois da família, constitui uma das primeiras redes sociais da criança, onde o desenvolvimento acontece de forma gradual e constante, objetivando sua inserção na vida em sociedade. Contudo, ainda há desafios significativos na inclusão de alunos com dislexia, uma condição neurológica que afeta a leitura, a escrita e a compreensão textual. A necessidade de compreender e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado desses estudantes é essencial para garantir uma educação equitativa e acessível a todos.

A inclusão escolar deve acolher todas as pessoas, independentemente de cor, raça, classe econômica ou dificuldades acadêmicas. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, resultou na Declaração de Salamanca, que estabelece princípios fundamentais para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Entre esses princípios, destaca-se o direito de toda criança à educação, considerando suas características individuais e necessidades específicas de aprendizagem. Dessa forma, quando cada aluno recebe suporte adequado, seja por meio de práticas pedagógicas adaptadas, do envolvimento dos professores ou da participação ativa dos familiares e colegas, há uma contribuição direta para uma sociedade mais inclusiva, alcançando o ideal de educação para todos.

Entretanto, o processo de inclusão de alunos nas escolas regulares ainda apresenta dificuldades, especialmente no que se refere à postura das instituições de ensino, que frequentemente inserem apenas aqueles que demonstram um acompanhamento satisfatório do aprendizado tradicional. No caso dos alunos disléxicos, a dificuldade em serem plenamente integrados ao contexto escolar decorre da própria natureza do transtorno, que envolve desafios na soletração, na escrita e na leitura. Assim, é necessário compreender a possibilidade de inclusão desses estudantes no ensino regular, de modo que suas especificidades sejam respeitadas e trabalhadas por meio de estratégias pedagógicas eficazes.

Diante deste cenário, este estudo tem como objetivo discutir a inclusão escolar de alunos disléxicos na sala de aula, analisando os obstáculos enfrentados e propondo alternativas para a construção de um ambiente educacional acessível. Para isso, busca-se caracterizar o conceito de inclusão no ambiente escolar, aplicar os princípios da educação inclusiva, listar conhecimentos essenciais sobre a dislexia e traçar planos para a implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses alunos.

A inclusão escolar vai além de uma simples matrícula na rede de ensino. Ela envolve a

reestruturação dos métodos pedagógicos, a conscientização da comunidade escolar e o fortalecimento do papel da sociedade na adaptação e no acolhimento desses estudantes. Ao desenvolver uma abordagem inclusiva, respeitando as particularidades da dislexia e promovendo um aprendizado adequado, o sistema educacional contribui para a valorização dos indivíduos e para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos têm acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento acadêmico.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muito se tem falado em educação para todos, mas a educação além de ser para todos necessita-se que haja respeito pela diversidade, pois nem todos aprendem da mesma forma e com os mesmos métodos, há uma grande necessidade de respeito às diferenças, para que o aprendizado possa ser eficaz. Já está claro que cada pessoa tem uma forma de aprender, não sendo esta forma melhor ou pior, mas apenas diferente, pois cada indivíduo tem uma capacidade própria, e sendo a escola um dos primeiros convívios sociais do indivíduo cabe a ela abrir as portas para o conhecimento através de metodologias e práticas que possam trazer luz ao entendimento do aluno regular.

A educação inclusiva ganhou destaque em todo o mundo inclusive no Brasil após a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), o assunto passou a ser discutido como uma providência efetiva a ser tomada. Passou a haver um maior interesse embora ainda não suficiente sobre o assunto, onde o tema da inclusão foi abordado e de lá até os nossos dias alguns avanços aconteceram.

De forma efetiva ela teve início nos Estados Unidos através da lei 94.142 de 1975. Para Mendes (2006), a necessidade de integração escolar começou com os movimentos sociais da década de 1960, na luta pelos direitos humanos. A partir de 1968, já era possível se encontrar crianças com deficiência estudando nas classes regulares na Suécia. Houve também a criação de classes especiais no sistema municipal de ensino naquele país. (UNESCO, 1968).

Figueiredo (2009) afirma que a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão escolar, e de fato assim o é, pois a criança sendo inserida cedo na escola à adaptação para todos se torna mais fácil. O ideal é que a educação inclusiva sendo um processo social aconteça não como um favor a criança com deficiência, mas como um direito a ela concedido.

Essa inclusão não pode ser considerada um incômodo, mas um processo de aprendizagem que necessita de recursos e métodos a serem postos em prática. Carvalho (apud Gomes, 2009,) menciona que esse processo não é impossível, pode ser perfeitamente posto em prática com professores capacitados, ambiente adequado, a chamada acessibilidade e o necessário apoio político, da sociedade e da família que necessita ter interesse no progresso da criança e não tratá-la como inválida ou inativa.

Citando Stainback e Stainback (1999),

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

A Constituição Federal estabelece como fundamento a dignidade da pessoa humana e também a cidadania, estabelecendo todo cidadão brasileiro como tendo direito à educação e a exercer o seu papel na sociedade sendo amparada a qualidade de acesso e permanência na escola (art 206) e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 reza o que se interpreta como educação especial, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº9394/96, Capítulo V, Art.58. A palavra inclusão advém do verbo incluir, originado do latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também" (Roquette, 1928).

O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar, para que faça parte do processo, tratando-se da Educação inclusiva o termo se refere à aceitação de todos dentro do processo de educação. Muitos são os desafios que pessoas com dislexia encontram ao ingressarem numa escola regular. É sabido que cada caso contém sua especificidade e que poucas ou talvez nenhuma escola regular esteja realmente preparada para atender todas as limitações. Por essa razão é necessário que a escola avalie todos os recursos materiais e humanos disponíveis. É imprescindível que adaptações aconteçam, e dentro das possibilidades todos os esforços devem ser empreendidos (MANTOAN, 2003).

Um dos mais abrangentes documentos a respeito dos direitos das pessoas com deficiência e a educação inclusiva foi a declaração de Salamanca que aconteceu como resultado Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco onde o assunto principal foi a inclusão dos excluídos no processo educacional a começar pelas atribuições dos Direitos Humanos e onde ficou estabelecido que a Educação é direito de todos e a escola deve se adaptar para que o aluno tenha educação de qualidade e não o aluno se adaptar a escola para conseguir seu aprendizado, e que também o ensino deve ser de forma a promover o bem estar geral dos alunos.

Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...).

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...).” Nessa Conferência estiveram presentes 92 governos, 25 organizações internacionais a Organização das Nações Unidas – ONU e a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura - UNESCO concordando com a Declaração de Salamanca o Brasil fez a opção por um sistema educacional inclusivo, comprometendo-se então a adequar as suas escolas de forma a ter condições de receber as crianças com deficiência física. Nesse contexto pode-se dizer que a Declaração de Salamanca chegou para oficializar a proposta de uma nova escola com educação inclusiva, analisando o papel da escola para as pessoas que possuem necessidades especiais e o princípio a seguir que seria o de Educação para todos. Assim está escrito na Declaração de Salamanca:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

3. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Cada ser humano tem sua própria dinâmica de aprendizado, sua forma de absorver as informações e seus meios de entender os fatores que o cercam, sendo um processo que acontece de forma natural no desenvolvimento do ser humano. Segundo Larry Silver (apud Oliveira) o processo existe e está dividido basicamente em quatro fases: Começando pelo registro da informação no cérebro, seguida da etapa de entendimento da informação, ou seja, um processamento da mesma, armazenamento da informação e em algum momento a utilização da informação armazenada. E esse processo de aprendizagem acontece a qualquer momento da vida humana.

De acordo com Caraher: “Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler”. (2002, p. 7).

Kirk (1962) define dificuldade de aprendizagem da seguinte forma:

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento em relação ao processo da fala, linguagem, escrita, leitura, aritmética ou outra área escolar resultante de uma deficiência causada provavelmente por uma disfunção cerebral, alteração emocional ou de conduta não sendo resultado de retardamento mental de privações sensoriais ou fatores culturais.

O que torna a dificuldade de aprendizagem um grande transtorno é o baixo desempenho que se observa em quem a possui trazendo avarias ao desenvolvimento do discente. Sisto (2001) traz a informação que a dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizada de duas formas;

permanente quando apresenta características genéticas causadas por algum tipo de deficiência, ou transitória quando aparece em algum momento da vida escolar sem vínculo com a genética sendo objeto de estudo mais apurado do processo de aprendizagem.

Partindo do princípio que todo ser humano nasce com vontade de aprender e construir conhecimento, Bossa (2000) diz que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos da espécie humana e quando a aprendizagem não acontece uma lei da natureza está sendo violada e é necessário entender o que está acontecendo para que a vida possa seguir o seu curso natural. Assim sendo, toda dificuldade de aprendizagem deve ser tratada e pesquisada em suas fontes para que se entenda as raízes e se faça meios de superar as barreiras que elas venham a apresentar na obtenção de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos com necessidades educativas especiais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

4. DISLEXIA

Em se tratando de aprendizagem nem todos reagem de forma natural e normal no processo, dificuldades de toda ordem podem surgir e dentre ele destacamos a dislexia. Reinhold Berlin em 1884 foi o primeiro a conceituar a dislexia e a abrir campo para os demais conceitos a respeito do assunto, “condição que ocorria quando uma pessoa de inteligência normal tinha dificuldades em ler”. A palavra em sua origem vem do latim Dis, distúrbio e lexia, linguagem, leitura. Ou definindo de forma branda, a dislexia é um transtorno de linguagem. Embora haja muitos gênios que são disléxicos, o problema acarreta algumas situações que geram dificuldades no desenvolvimento.

Desde os primeiros anos da vida escolar é necessário notar se existe algum impedimento ao aprendizado, tipo a dislexia. Uma criança que apresente o problema pode ser considerada preguiçosa, por desenvolver uma baixa autoestima em relação aos colegas e perder o interesse pela leitura, portanto o professor necessita estar atento aos sinais para entender as necessidades do aluno. Shaywitz (2006) diz que o conhecimento da dislexia, faz com que o educador evite problemas futuros e desnecessários para os seus alunos.

Já Porto (2009) acrescenta que a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem expressiva e receptiva, não uma doença, mas uma maneira peculiar de funcionar do cérebro. Não tem cura, mas existem formas de amenizar o problema. Shaywitz (2006) ainda diz que a dislexia foi citada a mais de cem anos quando um garoto brilhante de Seanford apresentou problemas de memorização de palavras, mas não tinha nenhuma dificuldade em relação aos números, sendo identificado esse problema como cegueira verbal. Por volta de 1920 se entendeu que a dislexia nada tinha a ver com o oftalmológico, mas sim uma disfunção no cérebro, sendo então de origem linguística e não visual. Calafange (2004) diz que “o termo dislexia é aplicável a uma situação”⁷⁸

na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada.” De acordo com Davis (2004, p.38), a dislexia pode ser definida como,

(...) um tipo de desorientação causada por uma habilidade cognitiva natural que pode substituir percepções sensoriais normais por conceituações; dificuldades com leitura, escrita, fala e direção, que se originam de desorientações desencadeadas por confusões com relação aos símbolos. A dislexia se origina de um talento perceptivo.

Existem algumas teorias que tentam explicar as causas da dislexia e sua origem sendo que as que mais se destacam são as três seguintes na visão de Telles (2004).

Teoria do Déficit Fonológico: De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por a uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este déficit fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. (...). Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, decodificado. **Teoria do Déficit de Automatização:** Referida teoria afirma que a dislexia é caracterizada por um déficit generalizado na capacidade de automatização. Os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva. (...). **Teoria Magno celular:** A Teoria Magnocelular atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. Segundo a teoria, as pessoas com dislexia tem baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas- frequências temporais. Esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências, a déficits de convergência binocular.

Teoria do déficit fonológico, onde a dislexia é causada por um déficit fonológico, onde a pessoa não consegue distinguir com perfeição os sons causando uma deturpação no aprendizado. A **Teoria do defice de automatização,** onde se explica que os disléxicos tem uma grande dificuldade em entender os sons das palavras, em realizar uma leitura fluente e correta. A **teoria magnocelular** atribui a dislexia a uma falha na informação entre a área dos olhos e a área do cérebro. O desconhecimento dessas causas tem levado a caminhos incorretos de intervenções sem qualquer resultado interessante.

5. O DISLÉXICO E O AMBIENTE ESCOLAR

A escola é um ambiente necessário ao desenvolvimento do ser humano para as situações da vida diária. Nela, a criança começa já ensaiar os seus primeiros passos para uma vida mais saudável socialmente. Para que isso aconteça o educador necessita ter sensibilidade necessária para

acompanhar o processo de aprendizagem de forma a detectar qualquer dificuldade que possa se apresentar um impedimento ou empecilho à vida do aluno, pois esses transtornos poderão mais adiante serem grandes desconfortos a vida psicológica, social e até emocional do aluno.

Sendo detectada alguma disfunção tipo a dislexia, ela deve ser encarada como uma dificuldade a ser contornada e não como um transtorno para a escola ou para o educador. Ao longo do tempo, o professor tem assumido vários papéis e modalidades de acordo com a caracterização que lhe atribuem e a época em que vive; tendo sido facilitador, transmissor de cultura e orientador cabendo a ele a tarefa de agregar valor as informações transmitidas de forma inteligente ao docente.

Incluir um aluno disléxico no ambiente escolar é um desafio que a escola não pode se excluir, pois a escola é feita para todos, embora em suas metodologias, formas de avaliação e acompanhamento claramente não foram feitas para alunos disléxicos, mas sua inclusão está orientada por textos normativos e devem ser obedecidos. A Lei 9.394 de 1996 (Lei de diretrizes e bases da Educação) diz que a escola deve prever meios para recuperação de alunos com pouco rendimento escolar e o artigo 23 da mesma lei permite a escola organizar a educação básica em ciclos, grupos não seriados, ou outra forma de organização de acordo com o critério estabelecido e desenvolvido pela escola.

A escola também pode recomendar acompanhamento pelos profissionais competentes tipo fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, para um desenvolvimento melhor do aluno e tratá-lo com naturalidade respeitando sempre os seus limites. Na verdade, não existe um método exato para a educação do aluno disléxico, mas o profissional de educação deve estar preparado para receber o disléxico sem preconceito, pois é ele apenas um aluno da classe, o fato de ter a dislexia não o torna um incômodo, ajudando a se integrar com os outros alunos da classe. Jannuzzi (2004) diz que o método educativo no Brasil para pessoas especiais é voltado para o diferente o que sugere um pouco de preconceito para com o aluno, o que dificulta o aprendizado.

A escola necessita proporcionar aos alunos novas experiências de aprendizado que ele possa levar para a vida, e não pode deixar os alunos disléxicos à margem desse aprendizado, sendo responsabilizada pelos seus aparentes fracassos em se enquadrar no nível comum de aprendizado, que pode tornar a sua experiência escolar um trauma que ele levará para a vida inteira.

Ulbra (2008) diz que a dislexia é o distúrbio de maior incidência na sala de aula, entre os vários distúrbios de aprendizado existentes. E Pain (1978) acrescenta que a dislexia ocorre em várias classes sociais e em pessoas com diversos níveis de inteligência, desde as analfabetas até as que possuem nível superior, por ser um problema de origem constitucional.

6. DISLEXIA E O AMBIENTE FAMILIAR

A família é responsável pelo desenvolvimento da criança, desde os seus primeiros dias,

é nela, que a criança encontra as primeiras motivações para a vida, e consegue estímulos para o convívio em sociedade. Paciência, compreensão e apoio são necessários para que a autoestima do pequeno seja desenvolvida a ponto de superar as dificuldades da vida. Tratando-se de uma criança disléxica, muito carinho e apoio serão necessários para que os talentos naturais e adquiridos sejam desenvolvidos sem que haja a barreira da fala.

Regra geral os pais não costumam ter um devido acompanhamento na vida dos filhos, e muitas vezes desconhecem o que acontece na sala de aula. Sally (2006) diz que a devida importância deve ser dada ao filho disléxico pelos pais por apresentarem condições de o ajudarem da melhor forma, se possível comprando material educativo, acompanhando o seu momento de aprendizagem e o deixando seguro de que é amado e que ele consegue superar as dificuldades. A criança só se sentirá segura de si, e entenderá que tem capacidade de ir adiante se tiver o apoio e a segurança dos pais. E deles muito dependerá quem o disléxico será no seu dia a dia e na vida em sociedade.

METODOLOGIA

O intuito desse artigo é utilizar fontes confiáveis para o estudo desse assunto através da pesquisa bibliográfica, onde os autores nos mostram de forma linear a expansão do assunto ao longo do tempo. Essa pesquisa bibliográfica teve seu embasamento teórico em livros, periódicos, leis e artigos pesquisados, o que de acordo com Oliveira (2007), tem por objetivo o contato direto com obras, artigos e documentos que farão com que tenhamos uma maior proximidade do tema em estudo. Os principais autores pesquisados foram Sisto, Porto e Jannuzzi, e as Declarações de Salamanca que foram de fundamental importância para o entendimento do assunto além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão enriquece a escola e quem dela participa, pois todos são membros das comunidades e tem o mesmo grau de importância. A melhor ideia é que o processo tenha início ainda na infância onde haverá menos barreiras a serem transpostas devido à adaptação natural dos infantis. E deve ficar claro que a escola tem a obrigação de receber essas crianças sem impor critérios ou recusa.

Trazer a criança com dislexia condições de frequentar o ensino regular já vai trazê-la para um nível de inclusão no decorrer da sua vida, para isso, ela necessita de acessibilidade de informações e de condições de inserção no ensino regular.

É importante frisar que a inserção da criança com dislexia ainda no início do processo

escolar trará a ela mais benefícios que em idade mais avançada, pois facilita todo o contexto da educação. Para isso a escola necessita dispor de profissionais qualificados para o atendimento dos disléxicos tratando em condições que possam trazer a eles o pleno desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

Entendendo que não há impedimento para que um aluno disléxico possa frequentar o ensino regular e dele fazer uso, desde que a metodologia utilizada pela escola lhe proporcione condições de aprendizagem entendendo que no seu tempo e no seu modo ele vai alcançar o desenvolvimento necessário dentro do contexto da leitura e do conhecimento pedagógico.

Para os autores estudiosos no assunto nunca é tarde para que um disléxico possa alcançar um nível equilibrado na leitura, e para isso a utilização de métodos adequados, atenção, e conhecimento pedagógico pode auxiliar na velocidade de seu aprendizado, não é um transtorno que seja superado com o tempo, mas deve ser trabalhado para que não seja um impedimento à vida social e até acadêmica.

Já existem vários métodos para que o disléxico alcance um melhor nível de compreensão da linguagem e para isso a escola é a melhor ferramenta para que o disléxico possa corrigir na medida do possível o problema apresentado e ter um equilíbrio de uma vida normal, até porque o problema frequentemente tende a desaparecer ao longo da vida adulta.

Entendendo então que o disléxico é uma pessoa normal apenas com dificuldade na questão pedagógica, mas com capacidade de desenvolvimento, com a saúde, órgãos perfeitos e emoções naturais como qualquer outro ser humano.

REFERÊNCIAS

BOSSA, NADIA A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CAFALANGE, Selene. **Dislexia...Ou Distúrbio da Leitura e da Escrita?**.Disponível em: <<http://www.eduk.com.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

CARRAHER, Terezinha Nunes (org). **Aprender Pensando**. Petrópolis. Vozes, 2002.
Kirk S.A (1962) A importância da leitura,43 Edição São Paulo , Cortez 1962

DAVIS, Ronald D. **O dom da dislexia**. Rio de Janeiro: Rocco. 2004

FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar**. Heterogeneidade, cultura e educação. Revista Brasileira de Educação, Brasília: SEE,.2009.

JANNUZZI, G, A, **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. A Educação do deficiente no Brasil, Campinas SP 2004.

MANTOAN, M. T. C. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**.

In:BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEE, 2005, p.203-208.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB** 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

OLIVEIRA, M.A.C. **Intervenção psicopedagógica na escola** – Curitiba: IESDE, 2004.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico** .3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Trad. sob a direção de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SISTO, Fermino Fernandes; ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Dificuldades de Aprendizagem em Escrita e Compreensão em Leitura**. In. *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p.157-166.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 de agosto. 2016.

HOMESCHOOLING: VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR.

Lana Nogueira Descovi- lanadescovi@gmail.com

Evelyn Brito Duarte de Queiroz- profevelynqueiroz@gmail.com

RESUMO: O homeschooling é um método educacional que tem se destacado nas últimas décadas, oferecendo uma alternativa ao ensino tradicional. Este trabalho investiga as características, práticas e implicações dessa abordagem educacional. O objetivo da pesquisa é explorar a evolução histórica do homeschooling, analisando suas potencialidades e desafios no contexto da educação contemporânea. A pesquisa adota uma abordagem mista, utilizando dados quantitativos e qualitativos para enriquecer a compreensão do tema. A metodologia inclui uma revisão bibliográfica sobre as práticas de homeschooling e a aplicação de um questionário semi-estruturado com 12 perguntas, abordando aspectos como legalidade, motivações, princípios, rotinas, currículo, materiais didáticos, acessibilidade, socialização e aspectos emocionais. Participaram da pesquisa 09 famílias, das quais 07 responderam, a pesquisa contou com uma diversidade geográfica significativa, envolvendo famílias tanto do Brasil quanto do exterior. A revisão da literatura foca em autores que discutem o homeschooling no contexto brasileiro e explora a evolução histórica da prática. A coleta de dados envolveu o consentimento dos participantes e a garantia de confidencialidade. Os resultados indicam que todas as famílias optaram pelo homeschooling para reforçar valores familiares e personalizar a educação, citando a qualidade superior da educação domiciliar como um benefício chave. Contudo, foram identificados desafios significativos, como questões legais, dificuldade em obter diplomas e a exaustão parental. A pesquisa também revelou que o homeschooling pode ser inacessível para famílias de baixa renda devido à necessidade de tempo e recursos. O estudo evidenciou a escassez de pesquisas sobre o tema, ressaltando seu caráter inédito e a carência de abordagens mais amplas.

Palavras-Chave: Educação. Homeschooling. Contemporaneidade.

ABSTRACT: Homeschooling is an educational method that has gained prominence in recent decades, offering an alternative to traditional schooling. This study investigates the characteristics, practices, and implications of this educational approach. The objective of the research is to explore the historical evolution of homeschooling, analyzing its potential and challenges within the context of contemporary education. The research adopts a mixed-method approach, using both quantitative and qualitative data to enrich the understanding of the topic. The methodology includes a literature review on homeschooling practices and the application of a semi-structured questionnaire with 12 questions, addressing aspects such as legality, motivations, principles, routines,

curriculum, teaching materials, accessibility, socialization, and emotional factors. Nine families participated in the study, of which seven responded, and the research included significant geographic diversity, involving families from both Brazil and abroad. The literature review focuses on authors who discuss homeschooling in the Brazilian context and explores the historical development of the practice. Data collection involved participant consent and ensured confidentiality. The results indicate that all families chose homeschooling to reinforce family values and personalize education, citing the superior quality of home education as a key benefit. However, significant challenges were identified, such as legal issues, difficulty obtaining diplomas, and parental exhaustion. The research also revealed that homeschooling can be inaccessible to low-income families due to the time and resources required. The study highlighted the scarcity of research on the topic, emphasizing its originality and the lack of broader approaches.

Palavras-Chave: Education. Homeschooling. Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, desde os tempos antigos, as abordagens educacionais têm passado por transformações significativas. A educação domiciliar volta a ser objeto de atenção, uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED) aproximadamente 50% ao ano, chegando em 2023 a aproximadamente 50 mil famílias educadoras, o que corresponde em média a 100 mil estudantes *homeschoolers*. O *homeschooling* nasce como uma dessas notáveis mudanças, diferenciando da sala de aula tradicional. Essa prática, que ganhou popularidade nas últimas décadas, representa uma abordagem nova para a educação (ANED, 2023).

Quem observa o mundo ao seu redor, contaminado por uma desesperança, pode imaginar que a humanidade vai de mal a pior, motivos que servem de combustível para o descrédito quanto ao efetivo estabelecimento dos direitos humanos fundamentais. A modalidade de ensino familiar no âmbito doméstico corresponde, pois, à primeira e a mais frequente maneira de transmissão de conhecimento. Muitos pais preferem continuar a caminhada educacional em suas casas, principalmente, por causa dos aspectos axiológicos (WHITE, 2013).

O presente estudo tem como objetivo investigar as características, práticas e implicações do *homeschooling*, analisando suas potencialidades e desafios no contexto da educação contemporânea. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa de contextualização histórica, com a apresentação dos principais teóricos e pensadores que contribuíram para o desenvolvimento do *homeschooling*. Em seguida, foram analisadas as motivações e percepções das famílias que optam por essa alternativa educacional, considerando os desafios, como, a socialização, a escolha dos materiais, as questões legais envolvidas, no entanto, o estudo também se propôs a compreender melhor sobre as vivências significativas pelas quais as famílias optam por esta prática, sendo elas, princípios e valores, ensino individualizado e qualidade do ensino.

Por fim, o estudo observou e compreendeu sobre as experiências de famílias que praticam ou já praticaram o *homeschooling*, com o objetivo de oferecer uma visão ampla sobre os desafios, benefícios e implicações dessa abordagem educacional.

2 HOMESCHOOLING: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

A educação domiciliar existe desde os tempos mais antigos da civilização e não é uma novidade na sociedade. Historicamente, a família foi a principal responsável por educar e instruir suas crianças. No entanto, embora todas as famílias pudessem educar seus filhos, nem todas podiam instruí-los. Assim, a instrução formal estava destinada a uma determinada camada social, que além de poder arcar com os custos da educação, também possuía o conhecimento técnico necessário para ensiná-los. Isso não acontecia com os filhos dos trabalhadores braçais e colonos (COSTA, 2023).

Os colonos nos Estados Unidos estabeleceram escolas e universidades patrocinadas por igrejas. Até o início do século XX neste país, apenas crianças de famílias abastadas podiam ser matriculadas e frequentar escolas e a grande maioria das crianças era ensinada em casa. Grandes líderes americanos que foram influenciados pelo Iluminismo europeu e que estavam preocupados com a necessidade de o eleitorado da nação ser educado e informado, logo começaram a pressionar a possibilidade de criação de um maior número de instalações educacionais patrocinadas pelo estado. Isso foi combatido pelos cristãos e igrejas desde o início, pois os pais cristãos estavam mais interessados em criar seus filhos na fé, e acreditavam que os objetivos eram contrários aos seus princípios. No entanto, terras públicas começaram a ser reservadas para instalações educacionais, e o interesse pela educação pública cresceu (SEELHOFF, 2001).

No final do século XIX, a educação pública financiada pelo estado tornou-se obrigatória para as crianças nos Estados Unidos. As famílias que ministravam aulas em casa, começaram a ser pressionadas pelas autoridades civis para se adaptarem aos padrões das escolas públicas, resultando em pais entrando com processos que eventualmente chegaram à Suprema Corte dos Estados Unidos. Em geral, a Suprema Corte afirmou, por meio de suas decisões nesses casos, os direitos dos pais de decidirem como seus filhos seriam educados (SEELHOFF, 2001).

A partir do contexto referente à compreensão de um ensino domiciliar, faz-se necessário conhecer os principais teóricos desta prática.

2.1 TEÓRICOS DA DESESCOLARIZAÇÃO

O movimento de desescolarização da Educação Progressiva dos anos 20 e 30 criou um clima de reforma educacional e, com o tempo, escritores, educadores, filósofos e pensadores

começaram a explorar a ideia de novas formas de educação. Entre esses educadores estavam John Holt, fundador do movimento de desescolarização, também o Dr. Raymond e Dorothy Moore, que defenderam a prática dos educadores domiciliares, a partir da década de 1940 até o final dos anos 70 e início dos anos 80 (SEELHOFF, 2001).

2.1.1 JOHN CALDWELL HOLT

John Caldwell Holt (1923-1985) focou sua atuação na Pedagogia. Destacou-se como um porta-voz do emergente movimento de educação domiciliar, Holt dedicou-se a estudar as crianças e sua natureza. Inicialmente, Holt defendia os direitos da juventude e acreditava que as escolas deveriam se transformar em ambientes que estimulassem a criatividade e a curiosidade das crianças, permitindo que elas aprendessem através de suas próprias experiências. No entanto, ao final da década de 1970, ele desistiu de tentar mudar as práticas escolares e passou a defender que as crianças fossem educadas em casa, afastadas dos problemas das escolas tradicionais (COSTA, 2023).

Suas obras mais conhecidas incluem, "How Children Fail/Como as Crianças Falham" no ano de 1964, em 1967 "How Children Learn/ Como as Crianças Aprendem" e em 1989 "Learning All the Time/Aprendendo o Tempo Todo" (COSTA, 2023).

Em 1977, Holt começou a publicar "Growing Without Schooling/Crescendo sem escolas", um boletim informativo para educadores domiciliares, repleto de conselhos práticos e estratégias legais. No ano seguinte, ele apareceu no programa "The Phil Donahue Show" para discutir a educação domiciliar, e tanto seu perfil quanto a circulação do seu boletim cresceram significativamente (GAITHER, 2017, apud KUNZMAN, 2019).

John Caldwell Holt deixou um importante legado no campo da educação domiciliar, influenciando significativamente essa modalidade com sua abordagem. Seu pensamento destacou a importância de uma educação mais livre e centrada nas vivências das crianças, promovendo o aprendizado a partir da curiosidade e da experiência pessoal, o que contribuiu para moldar o movimento *homeschooling* em diversos países (COSTA, 2023).

2.1.2 RAYMOND MOORE E DOROTHY MOORE

Os adventistas do sétimo dia Raymond e Dorothy Moore também ganharam destaque na década de 1970 defendendo que as crianças deveriam permanecer em casa até, pelo menos, os oito anos de idade (GAITHER, 2017, apud KUZMAN, 2019). O casal Moore compartilhava princípios semelhantes aos escritos de Ellen White, uma mulher inspirada por Deus da Igreja Adventista do Sétimo Dia. White tem muitos escritos sobre educação e ressalta a importância de que pai e mãe

devem ser os primeiros mestres dos filhos. Enfatiza a importância da educação ministrada à criança em seus primeiros anos. E as lições que a criança aprende durante os primeiros sete anos de vida têm mais impacto na formação do seu caráter do que tudo que ela aprenda nos anos posteriores (WHITE, 2013).

Raymond S. Moore (1916-2007) é autor do livro "Better Late than Early" ("Antes Tarde do que Cedo", 1989), que impulsionou o movimento de *homeschooling* nos Estados Unidos. Em 1972, ele e sua esposa publicaram um artigo na revista Harper's, que posteriormente se transformou em livro. Na época, a Califórnia considerava tornar obrigatória a escolarização de crianças a partir de 2 anos e 9 meses. O artigo se tornou popular entre os defensores do *homeschooling*, levando os editores a solicitarem a transformação do artigo em um livro (COSTA, 2023).

A partir de 1980, Raymond e Dorothy Moore se tornaram convidados regulares no programa de rádio "Focus on the Family", do líder cristão conservador James Dobson. Segundo o historiador Milton Gaither, os escritos adventistas do sétimo dia sempre destacaram a família como o principal ambiente educacional, uma teologia que se alinhava facilmente com a mensagem de organizações e líderes cristãos conservadores que estavam ganhando grande influência cultural e política na década de 1980 (GAITHER, 2017, apud KUZMAN, 2019).

Os Moore também fundaram "The Homeschool Mom/ A Mãe do Homeschool", voltado a ajudar famílias interessadas em educar seus filhos em casa. Eles apresentaram a "Fórmula dos Moore", que indicava que os pais não deveriam submeter os filhos ao estudo escolar antes dos oito anos de idade. Essa orientação estava detalhada nos livros "Melhor Tarde do que Cedo" e "A Escola Pode Esperar" (COSTA, 2023).

Eles defendiam uma abordagem equilibrada para a educação, utilizando os interesses dos alunos para manter o foco e adotando a abordagem de estudo por unidades. Para os Moore, os serviços e trabalhos realizados em casa eram tão importantes quanto o tempo de estudo, e essa área era negligenciada pelas instituições tradicionais. Eles acreditavam que apenas crianças acima de oito anos poderiam ser educadas de forma eficaz, pois precisavam atingir um nível integrado de maturidade emocional, mental e física para ter sucesso. No entanto, isso não significava que a criança ficaria sem fazer nada, pois teria uma agenda de afazeres em casa e na comunidade.

Os principais teóricos e suas significativas abordagens foram conhecidas, cabe aqui compreender melhor sobre o contexto do *homeschooling* no Brasil.

2.2 O CONTEXTO DO ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL

O ensino das primeiras letras pelos jesuítas ocorreu porque eles rapidamente entenderam que não seria possível converter os índios à fé católica sem também ensiná-los a ler e escrever. Por 88

isso, além da catequese, organizaram escolas nas aldeias para ensinar leitura e escrita, onde também eram transmitidos o idioma e os costumes de Portugal (PILETTI, 1991).

A educação domiciliar no Brasil foi bastante utilizada até o início do século XX e um pouco depois, coexistindo com as instituições de ensino privadas confessionais, majoritariamente católicas. Durante todo o século XX, a escola pública e o debate sobre a obrigatoriedade do ensino foram ganhando força lentamente, mas gradualmente conseguiram visibilidade. O crescimento das escolas públicas durante o período do Regime Militar e a luta por mudanças nas práticas educacionais, que precisaram ocorrer no período de reabertura democrática (COSTA, 2023).

Desde o Império, as elites ministravam a instrução primária e outros ensinamentos em casa, seja por meio de um "tio padre", preceptores ou governantes. Por muitos anos, famílias abastadas enviavam seus filhos ou filhas menores para internatos e semi-internatos, que se tornaram locais distintos de educação escolar (CURY, 2019).

No século XIX, a maioria dos países ocidentais começou a implementar a escolaridade obrigatória e a organizar os sistemas de ensino sob a supervisão estatal. Com o tempo, o Estado passou a ser o principal responsável pelas políticas educacionais, e a educação tornou-se uma função exclusiva das escolas, que assumiram total responsabilidade pela instrução (VASCONCELOS; MORGADO, 2014).

A renovação da sociedade brasileira, após a chegada da Corte, aumentou a demanda por escolarização. As famílias locais, pressionadas pelos costumes europeus e por necessidades econômicas, passaram a desejar que seus filhos tivessem um nível de instrução melhor. Esse aumento na demanda resultou em um sensível crescimento de estabelecimentos escolares (CURY, 2019).

Essa prática educativa foi construída sob influência estrangeira por meio de pastores, seguindo, principalmente o modelo educacional norte americano, mesmo que antes já tivessem famílias de baixa renda que tivessem essa prática (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ALVES, 2020).

A legislação atual do Brasil deixa evidente o não reconhecimento desta prática, por fim pode-se mencionar documentos que afirmam a situação atual do País sobre o *homeschooling*.

2.3 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

No século XX, a escolaridade obrigatória foi formalizada em muitos países, com o Estado regulando e mantendo as redes de ensino. Somente na Constituição de 1824 foi garantida a gratuidade do ensino para todos os cidadãos. No entanto, a educação era marcada por falta de recursos, com pouquíssimas escolas voltadas para a alfabetização e a ausência de profissionais qualificados para lecionar. Além disso, os poucos educadores que atuavam não recebiam o apoio necessário do Estado (RIBEIRO, 2000).

Já a Constituição de 1988, no artigo 208, estabelece a responsabilidade do Estado em "zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola". Nesse contexto, o termo "zelar" implica que o Estado deve supervisionar de forma diligente e adotar medidas adequadas para garantir o cumprimento dessa obrigação. Além disso, a Constituição determina que a educação básica, obrigatória e gratuita, deve ser oferecida a crianças e adolescentes na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurando o acesso universal ao ensino nesse período (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ALVES, 2020).

Embora a Constituição de 1988 não mencione explicitamente o ensino domiciliar, ela gera uma lacuna legal. Isso ocorre porque o texto constitucional estabelece a obrigatoriedade do ensino básico para crianças em idade escolar e atribui à família um papel relevante no processo educativo, ao mesmo tempo em que responsabiliza o Estado pela oferta da educação formal. A ausência de uma menção clara ao *homeschooling* no contexto da época em que a Constituição foi promulgada abre espaço para debates e interpretações sobre sua viabilidade e regulamentação, considerando a obrigatoriedade da frequência escolar determinada pela Constituição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento nacional (Lei nº 8.069/90), é claro em seu artigo 55 ao afirmar que os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos na rede regular de ensino, sem margem para interpretações alternativas. Segundo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei de nº 9.394, 1996), a educação envolve todos os processos de formação individual que se iniciam e desenvolvem-se na vivência familiar e nas demais relações sociais e culturais efetivadas em instituições de trabalho, ensino e pesquisa. Em particular, esta Lei recomenda que a educação escolar seja desenvolvida, predominantemente, através de situações de ensino em instituições próprias (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ALVES, 2020).

Embora a legislação do Brasil não reconheça o *homeschooling* como uma prática legal, existem famílias que desejam vivenciar essa experiência e a veem como algo significativo.

2.4 VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Os pais que optam pelo *homeschooling* acreditam que ele oferece diversos benefícios. Em termos ambientais, o ensino domiciliar protege as crianças de influências negativas do ambiente escolar, como bullying, drogas, sexualização precoce, pressões sociais e convivência com grupos que adotam comportamentos prejudiciais. Para esses pais, essa proteção é essencial para garantir um desenvolvimento psíquico e moral saudável (CARDOSO, 2018).

No aspecto ideológico, a educação domiciliar permite maior controle sobre o conteúdo ensinado, possibilitando que os pais transmitam valores religiosos e/ou morais específicos, garantindo que os filhos sejam educados de acordo com as crenças e princípios familiares, algo que seria

mais difícil de alcançar nas escolas convencionais (CARDOSO, 2018).

A escritora norte-americana Ellen G. White fez uma relação significativa entre a educação no lar e a importância da formação moral e religiosa, exemplificada na vida de Abraão. Ela destacou como Abraão, chamado de pai dos fiéis, se tornou um notável exemplo de acatamento estrito em seu lar sobre as ordens de Deus. White enfatizou a importância de cultivar a religião no lar e citou Gênesis 18:19: "Porque Eu o tenho conhecido, que ele há de ordenar a seus filhos e a sua casa depois dele, para que guardem o caminho do Senhor, para agirem com justiça e juízo." Essa visão pode ser diretamente ligada à prática moderna do *homeschooling*, onde os pais assumem a responsabilidade pela educação de seus filhos em casa. Assim como Abraão, muitos pais que optam pelo *homeschooling* hoje fazem isso para garantir que seus filhos sejam educados de acordo com seus valores e princípios, proporcionando um ambiente de aprendizagem que integra a fé e a moralidade no currículo diário.

Pedagogicamente, o ensino individualizado no *homeschooling* favorece um maior engajamento no aprendizado, especialmente para crianças com desenvolvimento típico, ajustando o ritmo e o conteúdo às necessidades específicas da criança. No caso de crianças neurodivergentes, os pais veem o *homeschooling* como uma alternativa mais eficaz, uma vez que acreditam que as escolas tradicionais apresentam dificuldades em atender as demandas e necessidades especiais de seus filhos (CARDOSO, 2018).

Embora se tenha uma visão positiva relacionada às vivências significativas do *homeschooling*, grandes são também os desafios desta prática.

2.5 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

O movimento pela educação domiciliar muitas vezes está vinculado a ideias que podem representar um conflito histórico com a educação pública. Esse progresso histórico, marcado por um desenvolvimento das escolas, busca a construção de um lugar inclusivo e isento de proselitismo religioso. Ao garantir esses aspectos democráticos, a educação pública consolida a importância da promoção do aprendizado através de relações sociais dinâmicas. Essas relações possibilitam a troca de experiências entre indivíduos com suas particularidades, mas que são integrantes de um grupo social mais amplo (SANTOS; CAVALCANTE, 2022).

A socialização do aluno durante sua formação ocorre de forma natural quando a criança frequenta o ambiente escolar, pois ela é inserida em um espaço de interação com outras pessoas, o que contribui para o seu desenvolvimento. No entanto, no *homeschooling*, pode haver um desafio em proporcionar as mesmas oportunidades de interação social, uma vez que a criança está em um ambiente mais limitado, o que exige dos pais ou responsáveis a busca por formas alternativas

de garantir momentos de convivência com outras crianças e adultos, para que seu desenvolvimento social seja igualmente favorecido (SCHMITT, 2023).

No Brasil, considerando as elevadas taxas de desigualdade social e econômica entre a população, esse cenário não é acessível a muitos contextos familiares, com apenas uma parcela muito pequena das famílias tendo tempo, recursos e condições de manter um membro fora do mercado de trabalho para se dedicar exclusivamente à educação dos filhos em casa.

METODOLOGIA

O presente estudo é composto por uma abordagem mista, envolvendo dados quantitativos e qualitativos, com foco principal em uma revisão bibliográfica, visando enriquecer a compreensão dessa temática complexa e relevante. A revisão bibliográfica concentrou-se em autores que exploram as práticas de *homeschooling* proporcionando uma análise sobre a educação domiciliar.

O critério de inclusão dos participantes envolveu famílias que vivenciaram ou que estejam vivenciando a experiência de uma educação domiciliar. Nesta configuração, foram convidadas nove famílias para participar da pesquisa, as famílias receberam um convite digital e a partir dele, sete aceitaram o convite, representando uma diversidade geográfica significativa. Entre os participantes, quatro famílias residem em diferentes regiões do Brasil (Ivatuba, Ribeirão Preto, Ubiratã), enquanto as outras três estão localizadas no exterior, incluindo Michigan e Estados Unidos.

Os participantes formalizaram o consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de google forms, os dados pessoais foram coletados e mantidos em sigilo, seguindo os princípios éticos. O instrumento para coleta de dados foi um questionário semi-estruturado elaborado com 12 questionamentos envolvendo os principais pontos relacionados à legalidade, motivações, princípios, rotinas, currículo, materiais didáticos, acessibilidade, socialização e aspectos emocionais.

A coleta de dados foi realizada ao longo de 12 semanas, utilizando uma abordagem flexível para atender às preferências dos participantes. Por meio do aplicativo WhatsApp as famílias receberam orientações detalhadas sobre a participação na pesquisa. Para a coleta efetiva dos dados, foi disponibilizado um formulário online (via Google Forms), permitindo que os participantes respondessem de forma prática e no momento mais conveniente. Além disso, para as famílias que preferiram outro meio de comunicação, o formulário também foi enviado por e-mail, garantindo que todos pudessem participar de acordo com suas preferências. O processo de coleta foi planejado para ser acessível e adaptado às necessidades de cada participante.

Os dados qualitativos foram mensurados por intermédio da técnica de análise de conteúdo, que na concepção de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas

que permite a descrição do conteúdo expresso no processo de comunicação, sendo por fala ou por meio de textos. Desta forma, a técnica é composta por meios sistemáticos que propiciam um levantamento de indicadores, que possibilitam conclusões. Por intermédio da técnica de análise de conteúdo, foi possível compreender sobre o *homeschooling*, as vivências significativas e os desafios de uma educação domiciliar, sendo esta a temática norteadora da pesquisa.

Por meio das experiências vividas com o *homeschooling* e compartilhadas pelas famílias envolvidas na pesquisa, teremos a oportunidade de conhecer as vivências significativas e os desafios de uma educação domiciliar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa refletiu sobre vivências significativas e desafios da educação domiciliar, abordando a contextualização histórica e os principais teóricos que contribuíram para o tema. Foram analisadas as motivações e percepções dos pais sobre essa alternativa educacional. A ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar) destaca que cada vez mais famílias têm optado por essa nova prática educacional. Foram convidadas nove famílias e participaram do estudo sete das famílias convidadas, compartilhando suas experiências e desafios em relação à educação domiciliar. A etapa inicial da pesquisa envolveu a coleta de dados sociodemográficos, permitindo identificar variáveis relacionadas aos objetivos propostos.

Tabela 1: Dados sociodemográficos dos participantes

Família	Localização do <i>homeschooling</i>	Gênero dos filhos	Filhos que experienciaram o <i>homeschooling</i>	Nacionalidade da família
1	Michigan, Estados Unidos	2 meninas	2	Estadunidense
2	Estados Unidos	3 meninos, 2 meninas	5	Não informado
3	Ribeirão Preto, São Paulo	3 meninos, 1 menina	4	Brasileira
4	Michigan, Estados Unidos	1 menino, 1 menina	2	Brasileira
5	Ivatuba, Paraná	1 menino, 1 menina	1	Brasileira
6	Michigan, Estados Unidos	2 meninos	2	Brasileira
7	Ubiratã, Paraná	1 menino, 1 menina	1	Brasileira

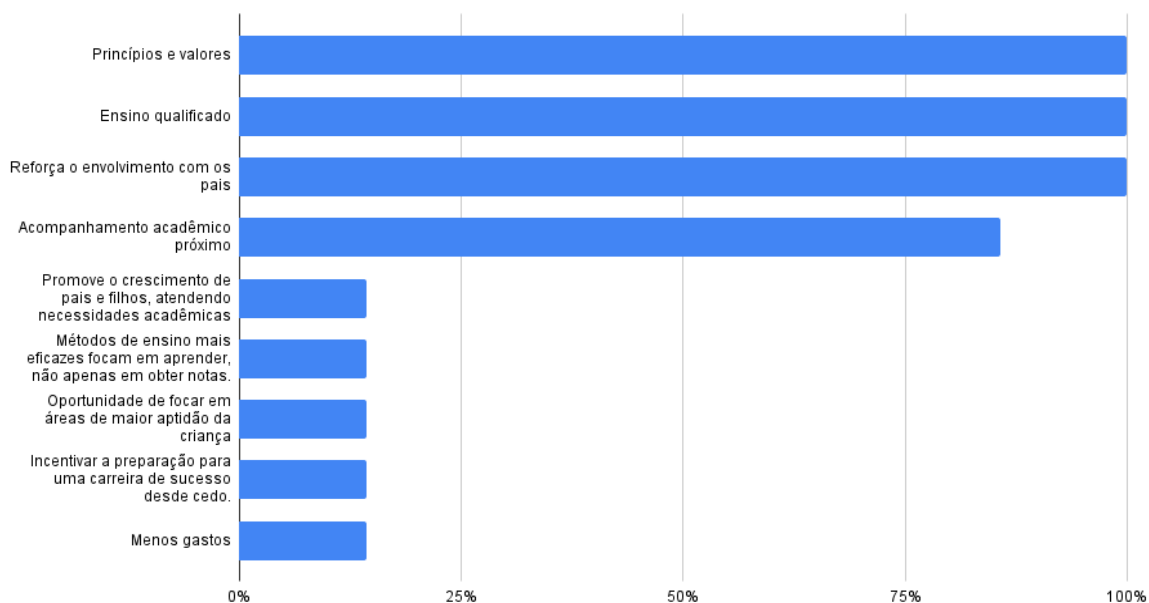
A diversidade geográfica dos participantes trouxe uma riqueza de perspectivas ao estudo, permitindo uma análise comparativa das práticas de *homeschooling* em diferentes contextos socioculturais. As diferenças entre as experiências das famílias brasileiras e daquelas residentes no exterior, como em Michigan, Estados Unidos, refletem a influência das políticas educacionais e

culturais locais no processo de educação domiciliar.

Todas as famílias entrevistadas (100%) identificaram três motivos principais para a escolha do *homeschooling*, como é possível perceber na figura apresentada a seguir, são eles os princípios e valores, o ensino qualificado e a importância do envolvimento com os pais.

Figura 1 - Vantagens percebidas pelos pais ao adotar o *homeschooling*

Quais são as vantagens percebidas pelos pais ao adotar o *homeschooling*?



Fonte: Elaboração pelo autor.

Segundo Ellen G. White, os pais devem atuar como os principais mestres de seus filhos até que estes alcancem a idade de oito ou dez anos. Durante esse período, a escritora mostra que cabe aos pais a responsabilidade de educar e orientar os filhos, assegurando que, à medida que suas mentes amadurecem e se tornam capazes de compreensão, eles sejam introduzidos a uma educação integral (WHITE, 2007). Isso sugere que a educação inicial das crianças deve ser profundamente enraizada nos valores e ensinamentos transmitidos pelos pais, preparando-as para compreenderem e se conectarem com o mundo ao seu redor em um contexto mais amplo e espiritual. Durante a pesquisa as sete famílias (100%) destacaram a importância de transmitir e reforçar os princípios e valores familiares por meio da educação domiciliar, assim como White, 2014. Para esses pais, o *homeschooling* oferece maior controle sobre o conteúdo e a abordagem educacional, permitindo que a educação seja alinhada com as crenças e práticas familiares. Outros dois benefícios principais citados pelas famílias, o *homeschooling* oferece uma educação de qualidade superior àquela oferecida pelas escolas tradicionais e acompanhamento próximo.

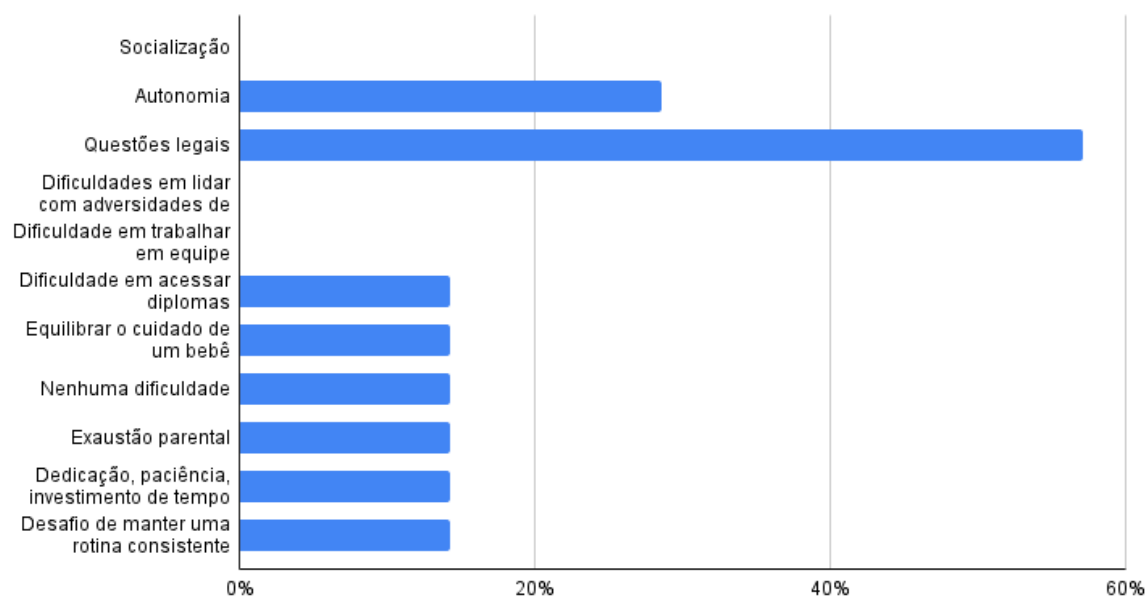
Durante a pesquisa foi possível constatar que as famílias relatam sobre a possibilidade de personalização do ensino, o foco nas necessidades individuais dos alunos e a oportunidade de

oferecer uma educação mais aprofundada e contextualizada como fatores determinantes. A personalização do ensino, ao adaptar a educação às necessidades, interesses e estilos individuais dos alunos, reflete muitos dos princípios defendidos por Ellen G. White em relação à educação e ao desenvolvimento das crianças. White enfatizou a importância de uma educação que atenda às necessidades físicas, mentais e espirituais dos alunos, destacando que cada criança deve receber um cuidado e uma orientação que respeitem suas peculiaridades e talentos individuais (WHITE, 2007).

É importante compreendermos sobre os pontos fortes, ou seja, as vivências significativas, no entanto, são grandes os desafios das famílias que optam pela educação domiciliar. Quatro das sete famílias entrevistadas (57,1%) relataram enfrentar uma série de desafios ao adotar o *homeschooling*, desafios relacionados às questões legais. Foram colocados oito pontos como principais desafios, os quais são apresentados na figura apresentada abaixo:

Figura 2- Desvantagens percebidas pelas famílias ao adotar o *homeschooling*

Quais são os desafios do homeschooling enfrentados por pais?



Fonte: Elaboração pelo autor

Entre os desafios enfrentados pelas famílias que praticam *homeschooling*, a autonomia dos filhos foi destacada, com alguns pais relatando dificuldades em incentivá-los a seguir uma rotina autogerida, especialmente quando os alunos mostram resistência. A consistência na rotina, o cuidado com filhos menores, e a exaustão parental refletem os desafios práticos e emocionais do *homeschooling*. Esses fatores podem impactar não apenas o sucesso educacional das crianças, mas também o bem-estar dos pais, que devem equilibrar múltiplas responsabilidades.

Durante a pandemia, muitos grupos foram fortemente impactados, e entre eles, destacam-se as famílias e as crianças em idade escolar. Com o fechamento das escolas, os pais assumiram

um papel central no apoio às atividades escolares dos filhos, enquanto tentavam conciliar suas responsabilidades profissionais no regime híbrido. Esse novo cenário exigiu uma grande dedicação e investimento de tempo, fundamentais para o sucesso educacional das crianças, mas, ao mesmo tempo, impuseram um grande sacrifício, que frequentemente resultou em exaustão parental e desafio em manter uma rotina, semelhante ao que foi relatado na pesquisa pelas famílias *homeschoolers* (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

A sobrecarga de responsabilidades, somada ao estresse do confinamento, levou muitas famílias a um estado de "burnout", caracterizado pela exaustão extrema, uma percepção de incapacidade de atender às demandas de cuidado e educação, e pelo distanciamento emocional dos filhos (CURRITO, 2021). Esse fenômeno de esgotamento parental foi amplificado pela necessidade de conciliar as exigências de trabalho, vida conjugal e o papel de educadores em casa, revelando os desafios da educação domiciliar durante a pandemia, situação em que muitas famílias se veem no *homeschooling* como mostra o relato da pesquisa.

No Brasil, onde as desigualdades são marcantes, o *homeschooling* tende a ser uma escolha acessível a poucos, reforçando as diferenças de oportunidade entre classes sociais. Assim, a liberdade de escolha defendida por essas famílias pode, em parte, refletir um privilégio que não está ao alcance de todos. Radicalizando o contra-argumento das famílias que defendem o *homeschooling*, se há, no Brasil, o "direito de escolha" entre a escola pública e a escola privada, não haveria justificativa para proibir a opção pelo ensino em casa, desde que os objetivos educacionais estabelecidos legalmente fossem cumpridos (BARBOSA, 2016).

A declaração da família quatro (4) retrata com clareza a citação de Barbosa, 2016: *"As famílias de baixa renda dificilmente terão a oportunidade de aderirem ao homeschooling, já que, geralmente, nesses casos ambos os pais precisam trabalhar em período integral para conseguir uma renda minimamente razoável. Neste caso, não teriam a disponibilidade de oferecer a atenção e o suporte necessários para o bom andamento do processo de ensino"*. A família em questão observou que o *homeschooling* pode ser inacessível para famílias de baixa renda, pois afirma que a maioria dos pais geralmente precisam trabalhar em período integral, o que limita sua capacidade de fornecer a atenção e o suporte necessários para uma educação domiciliar eficaz. Isso pode comprometer o desenvolvimento educacional das crianças, tornando o *homeschooling* inviável para muitas dessas famílias.

A família um (1), que é *homeschooler* dos Estados Unidos, afirmou: *"Comecei a fazer o homeschooling quando ainda morava nos Estados Unidos e continuei no Brasil até o ano de 2014. No USA é acessível a todos os grupos"*. Isso sugere que, se o Brasil tivesse leis semelhantes às dos Estados Unidos, onde o *homeschooling* é amplamente acessível a diversas famílias, talvez essa prática fosse mais viável e inclusiva no território brasileiro, superando desafios impostos pela falta de

regulamentação e pelas desigualdades sociais.

A regulamentação, assim como a oferta de materiais gratuitos ou de baixo custo seriam passos importantes para superar os desafios que limitam essa prática no País. Atualmente, o material educacional especializado em *homeschooling* no Brasil é escasso, com exceção do oferecido pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), que é uma organização não governamental. No entanto, esse material tem um custo, o que pode representar uma barreira para famílias de baixa renda.

As famílias que praticam *homeschooling* buscam outras alternativas para acessar conteúdos educacionais para seus filhos. As famílias um (1) e dois (2), entre as sete famílias envolvidas na pesquisa, moravam fora do Brasil e utilizavam materiais da Abeka, especializada em *homeschooling*, reconhecida por fornecer um conteúdo avançado e didático. A família três (3) seguiu as diretrizes do MEC e da rede educacional adventista, adaptando-as conforme a realidade e idade das crianças, afirmando que: *"As bases sugeridas pelo MEC, as bases da escola adventista e adaptamos para nossa realidade e idade de cada criança."* Além disso, a família quatro (4) adotou os materiais "The Good and The Beautiful" e "Math-U-See" em sua prática educativa. Os resultados mostram que a família cinco (5), baseou-se na BNCC e comprou apostilas da rede educacional adventista. Por sua vez, a família seis (6) envolvida na pesquisa, relata que utilizou preferencialmente materiais da rede educacional adventista, mencionando: *"Eu sempre consultei quais os materiais que faziam a educação domiciliar há mais tempo usavam e os analisava para ver se iria funcionar para os meus filhos."* A família seis (6) cita outros materiais utilizados em seu dia a dia: Review and Herald, Pacific Press, Rod and Staff, Math U See, 101 Series (Biology, Physics, Chemistry). A família sete (7) relata que, baseado em documentos legais como a BNCC, utiliza materiais didáticos diversos para atender às diretrizes curriculares. As fontes de apoio pedagógico incluem apostilas compradas de escolas, como as utilizadas na rede educacional adventista.

As famílias brasileiras seguiam, em sua maioria, as diretrizes da rede adventista de ensino, complementando com orientações governamentais. As famílias encontraram suporte pedagógico com o material da rede adventista, pois segundo seus relatos, eles forneceram uma base sólida para a educação domiciliar. Mediante os relatos das famílias no que se refere a escolha dos materiais a serem utilizados, foi possível perceber uma variação significativa, compreendendo que diante das sete famílias envolvidas, identificamos 10 modelos de referências utilizados:

1. Abeka;
2. The Good and The Beautiful;
3. Math-U-See;
4. Review and Herald;
5. Pacific Press;

6. Rod and Staff;
7. 101 Series (Biology, Physics, Chemistry);
8. Bases sugeridas pelo MEC;
9. BNCC;
10. Rede educacional adventista.

O ensino individualizado proporcionado pela educação domiciliar é uma vantagem significativa dessa modalidade. Enquanto no modelo escolar tradicional a atenção do professor é dividida entre vários alunos, na educação domiciliar o foco pode ser direcionado a um único aluno ou a poucos alunos, permitindo um conhecimento mais aprofundado das suas limitações, potencialidades e aptidões. Isso retoma, em parte, o que havia na educação doméstica do século XIX, onde o pai ou professor dedicava atenção personalizada. Assim, a educação domiciliar possibilita uma formação mais completa tanto profissional quanto cidadã, adaptada ao contexto da sociedade (CARDOSO, 2018). Em consonância com essa ideia, a experiência da família seis (6) na pesquisa, ilustra como o ensino individualizado pode atender às necessidades acadêmicas de forma mais completa. *"Se a criança não vai à escola e pode ter um ensino mais individualizado quer dizer que às necessidades acadêmicas podem ser supridas de uma forma completa. Se os pais levam a educação a sério, vão cuidar para que não haja deficiências. Se eles não dominam o assunto, podem contratar outros profissionais que poderão ajudar os filhos. Foi isso que nós fizemos. Eu e meu esposo não temos o conhecimento de todas as áreas, portanto buscamos tutores particulares para os nossos filhos no caso de algumas matérias específicas."*

Embora a educação domiciliar seja vivenciada de forma significativa e apresente inúmeros aspectos benéficos, um dos pontos desafiadores identificados durante a pesquisa foi a dificuldade que as famílias têm no que se refere a obtenção de diplomas ou certificações. A dificuldade em obter diplomas formais ou validar o aprendizado para ingresso em instituições de ensino superior também foi mencionada como um obstáculo significativo. Manter uma rotina consistente que abarque todas as áreas do conhecimento necessárias para a formação integral dos filhos é outro desafio contínuo citado, assim como o equilíbrio entre as demandas educacionais dos filhos mais velhos e os cuidados necessários para os mais novos. Segundo a ANED, não existe uma forma padronizada ou regulamentada para iniciar a educação domiciliar no Brasil, o que gera insegurança entre as famílias sobre como proceder em relação a aspectos como matrículas e certificações. Essa falta de regulamentação pode dificultar o planejamento e a execução do *homeschooling*, criando um ambiente de incertezas (ANED, 2023).

De acordo com a ANED, o Brasil ainda não possui uma forma padronizada ou regulamentada para iniciar a educação domiciliar, nem orientações claras sobre como lidar com escolas, matrículas e certificações. Nesse cenário, o Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências

de Jovens e Adultos) se destaca como a principal alternativa para que estudantes de *homeschooling* possam obter certificação oficial de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. O exame, que é gratuito e aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), também responsável pelo Enem, permite que os alunos comprovem formalmente seus conhecimentos. No entanto, a falta de regulamentação da educação domiciliar dificulta o registro das atividades e a obtenção de apoio, além de expor as famílias à discriminação de uma população desinformada, que muitas vezes as força a realizar o processo educacional de forma discreta.

Enquanto o sistema tradicional de ensino tende a nivelar os alunos para garantir que todos acompanhem o ritmo, o *homeschooling* estimula o aprendizado contínuo e o desenvolvimento da autonomia. Porém, sem uma regulamentação formal, os estudantes só podem obter seus diplomas após os 16 anos (Ensino Fundamental) ou 18 anos (Ensino Médio), mesmo que já estejam prontos para a certificação antes dessas faixas-etárias. O Encceja, portanto, é essencial para garantir a certificação dos alunos que escolhem o *homeschooling*, em meio à ausência de regras claras para essa modalidade de ensino.

Muitas escolas têm receio de aceitar crianças que vieram do *homeschooling*, temendo que apresentem atraso educacional. No entanto, o resultado dos alunos que vivenciaram o *homeschooling*, e que foram posteriormente inseridos no sistema escolar tradicional, demonstrou o contrário, mediante o relato da família três (3) envolvida na pesquisa: *"Todos os meus filhos estão entre os três melhores da turma hoje."* Ainda a família dois (2) menciona que: *"Quanto à regulamentação, muitas vezes pode impactar negativamente a prática, por dificultar o processo para os pais e a aceitação do histórico escolar uma vez que a criança vá para a modalidade tradicional."*

É possível compreender a necessidade de traçar e manter os objetivos claros ao adotar uma educação domiciliar. Nos tempos antigos, a criança, não apresentava um desenvolvimento físico adequado, era inserida no mundo adulto e frequentemente envolvida em trabalho infantil e submetidas a muitas outras coisas inadequadas. Essa prática era adotada devido à condição da família, podendo ocorrer por razões religiosas ou por questões de educação e disciplina. Nesse contexto, o ambiente em que a criança está inserida é de extrema importância para seu crescimento saudável e desenvolvimento como pessoa (LIMA, 2020). A família quatro (4) destaca a importância de um cuidado adequado e de objetivos claros ao adotar o *homeschooling*: *"O homeschooling é feito de maneira consistente e por motivos nobres. A maior parte das crianças vai aprender muito melhor através do homeschooling se tiver acesso a bons materiais e se os pais mantiverem a constância no ensino. Me preocuparia mais com o prejuízo emocional decorrente do isolamento que a criança pode experimentar se for forçada ao homeschooling por motivações doentias. Exemplos dessas motivações: perfeccionismo religioso, superproteção, abuso físico e/ou emocional, etc."*

A falta de mecanismos de controle e a ausência de uma legislação reguladora para o 99

homeschooling no Brasil representam um risco considerável. Sem um acompanhamento adequado, há a possibilidade de que famílias menos preparadas adotem o modelo de ensino sem o domínio de metodologias eficazes. Isso pode acarretar problemas para garantir que os alunos recebam uma formação abrangente e de qualidade, necessária para seu desenvolvimento integral.

Sem um currículo definido ou uma forma padronizada de avaliar o progresso acadêmico, o aprendizado pode se tornar fragmentado ou superficial, não atendendo aos padrões exigidos para a formação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece diretrizes claras para o ensino formal, mas sem uma regulamentação que obrigue a observância dessas diretrizes no *homeschooling*, há o risco de que as famílias não consigam cumprir todas as exigências.

Além disso, a ausência de políticas públicas que ofereçam suporte pedagógico e metodológico às famílias *homeschoolers* amplia o desafio. Ao contrário de países como os Estados Unidos, onde existe uma estrutura sólida para orientar e monitorar essa prática, no Brasil ainda há uma carência de apoio governamental e de recursos educacionais acessíveis, como materiais didáticos adequados.

Essa lacuna pode impactar diretamente a qualidade do ensino, e, sem avaliações periódicas e mecanismos de acompanhamento, é difícil verificar se os alunos estão desenvolvendo as habilidades necessárias para continuar seus estudos em níveis mais avançados, como o possível ingresso ao ensino superior.

Portanto, foi possível constatar que as famílias envolvidas na pesquisa, expressão o desejo, que no Brasil se tenha um olhar para possibilidades de implementação legal do *homeschooling*, desta forma seria imprescindível a criação de legislação para regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, isso incluiria mecanismos de apoio às famílias, diretrizes claras sobre as práticas pedagógicas. A visão de possibilidades para esta prática, garantiria que as crianças recebessem uma educação de qualidade e evitaria que famílias despreparadas enfrentassem dificuldades que comprometessem o desenvolvimento acadêmico de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra dos dados apresentados corrobora à relevância de uma compreensão aprofundada sobre as vivências significativas e os desafios do *homeschooling*. Inicialmente, a pesquisa se propôs a compreender melhor sobre a contextualização histórica do *homeschooling*, e seguiu com o foco de conhecer as experiências de famílias que vivenciaram ou vivenciam essa modalidade de ensino. Contudo, ao longo do estudo, percebeu-se a necessidade de ampliar o escopo de futuras investigações, incluindo também as perspectivas de famílias que não aderiram ao *homeschooling* e de alunos que fizeram a transição para o ensino formal, abordando como foi a recepção e adaptação desses

alunos nas escolas.

A pesquisa evidencia a escassez de investigações sobre o tema, destacando seu caráter inédito e a necessidade de abordagens mais amplas, especialmente no contexto brasileiro, onde o *homeschooling* ainda não é regulamentado. Este fato torna urgente o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema, uma vez que a falta de conhecimento sobre esta prática educacional pode ser um dos principais obstáculos à sua implementação.

Foi possível constatar que as famílias que optaram pela educação domiciliar relatam benefícios expressivos, como uma forte conexão entre o sucesso do processo educacional e os valores familiares, além de um maior controle sobre o conteúdo ensinado. Outro ponto positivo mencionado é o desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos, além de uma educação personalizada.

Por outro lado, os desafios também são significativos. Entre eles estão a exaustão parental e a dificuldade em manter uma rotina educacional consistente que contemple todas as áreas do conhecimento necessárias para a formação integral dos filhos. Além disso, a falta de acesso aos materiais pedagógicos e a dificuldade para obtenção de certificação formal para os alunos são barreiras importantes. Esses obstáculos indicam a necessidade de uma regulamentação mais clara e de um suporte institucional adequado para o *homeschooling* no Brasil. A falta de diretrizes específicas pode impactar a experiência das famílias que adotam esse modelo, tornando essencial a discussão sobre como abordar as particularidades dessa prática educacional de maneira equilibrada.

REFERÊNCIAS

ANED (org.). **ANED associação nacional de educação domiciliar**. 2023. Grupo de famílias. Disponível em: <https://aned.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, p. 153-168, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

CARDOSO, Nardejane Martins. **O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

COSTA, Cleocimara Barroso da et al. **Homeschooling ou educação domiciliar: fundamentos para a análise de políticas.** 2023.

CURRITO, Maria Catarina Nobre. **Burnout e comportamento parental em período de pandemia: estudo online com pais de crianças em idade escolar.** 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Homeschooling ou educação no lar.** 2019.

DE OLIVEIRA, Rannyelly Rodrigues; DE OLIVEIRA, David Randerson Rodrigues; ALVES, Francisco Régis Vieira. **O enredo histórico e a atual situação jurídica do homeschooling no Brasil.** Revista Thema, v. 17, n. 1, p. 193-209, 2020.

KUNZMAN, Robert. **Homeschooling Movement.** Word Religions and Spirituality Project, 2019.

LIMA, Ieda Patrícia Figueiredo. **Homeschooling e a violência contra crianças e adolescentes intrafamiliar: os riscos de uma educação domiciliar.** 2020.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose), v. 9, p. 1-9, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Juliana Kecia de Menezes; DA SILVA CAVALCANTE, Natalia Mikaely. **Nova modalidade de ensino: por que o homeschooling é um retrocesso?.** Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

SCHMITT, Viviane Roseti. **A educação na modalidade homeschooling: um ensino sem professor?.** 2023.

SEELHOFF, Cheryl L. **A homeschooler's history of homeschooling, Part VI.** Gentle Spirit Magazine, v. 7, n. 4, p. 1-6, 2001.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; MORGADO, José Carlos Bernardino Carvalho. **Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 1, 2014.

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes.** 5. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2014. 572 p. Tradução de: Isolina A. Waldvogel.

WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre educação.** 2. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen G. **Orientação da Criança.** 9. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2013. 627 p. Tradução de: Renato A. Bivar.

INOVAÇÃO, GESTÃO E PROTAGONISMO DISCENTE: FOTOGRAFIAS DA STARTUP HUB INOVAÇÃO EDUCACIONAL.

Daniela Santana Reis - daniela.reis@fadminas.org.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-5335>

Mestre e doutora em Educação e Cultura Contemporânea, pela Universidade do Estado da Bahia e Universidade de Lisboa. Na Universidade Federal da Bahia, fez o Pós-doutorado em Educação. Escritora, sócia administradora da TRAMA DA LETRA e na FADMINAS é professora e coordenadora do curso de Pedagogia e da pós-graduação e cursos livres.

Resumo: Este artigo apresenta e discute resultados do Projeto Hub Inovação Educacional, desenvolvido na FADMINAS entre junho/2024 e outubro/2025 com 23 estudantes de Pedagogia. A intervenção articulou gestão de projetos, liderança adaptativa e práticas colaborativas como eixos de formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo implicada, combinou observação direta dos encontros, formulários aplicados a 60 gestores escolares e relato da prática implicada, produzido pela coordenação do curso. A análise de conteúdo evidenciou quatro categorias de análise: ampliação de competências de liderança e mediação de conflitos; fortalecimento de funções executivas e da tomada de decisão; incremento de colaboração e autoria profissional; e consolidação de postura reflexiva e de consciência identitária docente. Os achados indicam que a vivência extensionista operou como laboratório formativo, aproximando teoria e prática em situações reais de planejamento, negociação e avaliação. Conclui-se que experiências desse tipo qualificam a formação inicial ao situar o estudante em problemas autênticos, exigindo decisões justificadas e corresponsabilidade, e reafirmam a potência da extensão como campo de aprendizagem ética, colaborativa e investigativa. Diante disso, argumenta-se que iniciativas como a Hub Inovação Educacional contribuem para qualificar a formação inicial, ao fomentar a construção de trajetórias formativas capazes de integrar dimensões pessoais, cognitivas, acadêmicas e socioprofissionais, fortalecendo caminhos que, gradualmente, expandem horizontes e abrem novas portas à atuação docente.

Palavras Chave: Inovação educacional. Protagonismo discente. Relação teoria e prática. Formação docente.

Abstract: This article presents and discusses the results of the *Educational Innovation Hub Project*, developed at FADMINAS between June 2024 and October 2025 with 23 Pedagogy students. The intervention integrated project management, adaptive leadership, and collaborative practices as key training axes. The research, qualitative in nature and implicative in type, combined direct observation of the meetings, questionnaires administered to 60 school managers, and an implicated practice report produced by the program's coordination team. Content analysis revealed four analytical categories: the expansion of leadership and conflict-mediation competencies; the strengthening of executive functions and decision-making; the enhancement of collaboration and professional authorship; and the consolidation of a reflective stance and teacher identity awareness. The findings indicate that the extension experience operated as a formative laboratory, bridging theory and practice through real situations of planning, negotiation, and evaluation. It is concluded that experiences of this kind enhance initial teacher education by placing students in authentic problem contexts that demand justified decisions and shared responsibility, and by reaffirming the power of extension activities as a field of ethical, collaborative, and investigative learning. Accordingly, it is argued that initiatives such as the *Educational Innovation Hub* contribute to improving initial teacher preparation by fostering the construction of learning trajectories capable of integrating personal, cognitive, academic, and socioprofessional dimensions, thereby strengthening pathways that gradually expand horizons and open new doors for teaching practice.

Keywords: Assistive Technologies. University library. People with impairments visuals. Accessibility. Social inclusion. Information Flows.

INTRODUÇÃO

PERSPECTIVAS DE UMA MESMA FOTOGRAFIA: A STARTUP HUB INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E TRABALHO

A formação de pedagogos, sobretudo em sociedades marcadas pela complexidade, pela aceleração das mudanças e pela crescente interdependência entre dimensões sociais, culturais e tecnológicas, exige mais do que a transmissão de conteúdo ou o domínio de práticas didáticas convencionais. Exige, antes, uma disposição permanente para compreender que o trabalho docente, entendido aqui como prática social, intelectual e ética, demanda competências que se ampliam, se reconfiguram e se renovam continuamente. Para Morin (2015a), pensar a educação requer enfrentar a incerteza, a incompletude e a pluralidade que compõem a condição humana. Nessa perspectiva, formar pedagogos aptos de agir com lucidez, responsabilidade e criatividade implica compreender que a docência, embora constituída de saberes consolidados, encontra-se permanentemente tensionada pelo devir, pelas novas linguagens culturais e pelos desafios impostos pela vida contemporânea.

Partindo dessa premissa, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm papel decisivo na constituição de profissionais preparados para atuar em contextos educacionais permeados por demandas complexas e dinâmicas. Como já apontava Tardif (2014), o trabalho docente se estrutura em torno de saberes múltiplos, tais como profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares, que articulados entre si, sustentam a ação educativa. Entretanto, para além da articulação entre saberes, o cenário educativo atual exige que esses profissionais desenvolvam habilidades que transcendam a dimensão instrucional, contemplando competências de liderança, análise crítica, negociação de conflitos, pensamento sistêmico, planejamento estratégico e participação ativa em processos de inovação pedagógica.

É nesse horizonte que se insere o projeto Hub Inovação Educacional, concebido para estudantes do curso de Pedagogia da FADMINAS e desenvolvido ao longo de dezesseis meses, envolvendo vinte e três participantes. Inspirado em abordagens contemporâneas sobre aprendizagem organizacional e cultura colaborativa, a Hub propôs-se a constituir um espaço formativo no qual a gestão de projetos educacionais não fosse apenas um conteúdo a ser aprendido, mas uma experiência vivida, compartilhada e analisada criticamente. Senge (2006), ao tratar das organizações que aprendem, enfatiza que o desenvolvimento de um pensamento coletivo, ancorado no diálogo e na construção de significados compartilhados, é condição essencial para a emergência de práticas inovadoras e sustentáveis. Nesse sentido, a proposta da Hub dialoga diretamente com essa concepção: compreender a escola como organização viva, dinâmica e responsiva, que depende da habilidade dos seus sujeitos de aprenderem uns com os outros e de produzirem respostas inteligentes às demandas que se apresentam.

A literatura que discute a formação docente tem reiterado a importância de experiências que possibilitem ao futuro professor desenvolver uma postura reflexiva e investigativa diante de sua própria prática. Schön (2000) destaca que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação constituem movimentos indispensáveis para que o profissional da educação possa situar-se criticamente no exercício do seu trabalho. No âmbito da Hub, essas duas dimensões se evidenciaram como estruturantes das atividades realizadas, uma vez que os estudantes eram constantemente instigados a problematizar suas decisões, rever estratégias, justificar escolhas e reconstruir percursos. A vivência extensionista, nesse sentido, funcionou como laboratório formativo, em que a teoria dialogava com a prática de maneira orgânica, e onde cada tomada de decisão gerava aprendizagens, tensionamentos e reelaborações.

Além disso, iniciativas de formação que se orientam por premissas de inovação educacional, como a Hub, também dialogam com autores que ressaltam a necessidade de repensar a escola a partir de lógicas mais colaborativas, democráticas e conectadas com as realidades sociais. Hargreaves e Shirley (2012) defendem que movimentos de inovação verdadeiramente sustentáveis dependem

da mobilização coletiva, da construção de confiança entre os sujeitos e da compreensão de que a mudança educacional não pode ser imposta, mas construída com base em sentido, propósito e participação. Essa visão se articula intimamente com o projeto desenvolvido, que buscou não apenas desenvolver competências técnicas, mas sobretudo fomentar uma cultura de protagonismo acadêmico e responsabilidade compartilhada.

A pertinência de projetos como a Hub também se ancora nas discussões internacionais que problematizam as competências necessárias para o século XXI. Documentos publicados pela UNESCO (2015; 2021) e pela OCDE (2018; 2020) apontam que o desenvolvimento de habilidades como comunicação, pensamento crítico, colaboração, criatividade, resolução de problemas e autorregulação constitui um eixo fundamental para a formação de profissionais capazes de enfrentar cenários imprevisíveis e de promover aprendizagens significativas. Os eixos que estruturaram a Hub, como liderança adaptativa, escuta ativa, planejamento estratégico, gestão de crises e tomada de decisões fundamentadas, dialogam, assim, com referenciais amplamente reconhecidos no campo da educação contemporânea.

Importa destacar que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido como processo linear, isolado ou meramente técnico. Nóvoa (2017; 2022) argumenta que formar professores implica reconhecer a docência como uma profissão situada, relacional e profundamente marcada por processos identitários. Assim, experiências formativas como as desenvolvidas na Hub, ao promoverem a colaboração, a autorreflexão e a tomada de decisão compartilhada, também contribuem para a constituição da identidade profissional dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre o papel social da docência e sobre os desafios éticos, políticos e pedagógicos que ela envolve.

A implementação do projeto permitiu observar como a gestão de projetos, frequentemente associada ao mundo empresarial, pode ser apropriada e ressignificada no campo educacional, desde que compreendida como instrumento que auxilia no planejamento, na organização e na execução de ações educativas de forma mais consciente, sistemática e intencional. Thomas (2020) reforça que projetos bem estruturados ampliam o engajamento e favorecem aprendizagens profundas, sobretudo quando conectam teoria, prática e investigação. No contexto da Hub, essa perspectiva se materializou na criação de grupos de trabalho, no acompanhamento constante dos processos, na elaboração de cronogramas e na construção coletiva de soluções para desafios emergentes.

Outra contribuição emerge das discussões sobre inovação e metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que práticas educativas inovadoras requerem protagonismo discente, mediação docente qualificada e ambientes que favoreçam a autonomia intelectual. A Hub, ao propor atividades baseadas em desafios reais, estimulou a participação ativa dos estudantes, aproximando-os de práticas que exigiam tomada de decisão, argumentação, negociação e pensamento estratégico, competências que também se alinham aos pressupostos defendidos por Imbernón (2011), ao discutir a importância da formação continuada crítica e contextualizada.

Nesse quadro teórico-metodológico, este artigo analisa os impactos formativos produzidos pela Hub Inovação Educacional, buscando compreender de que maneira a experiência contribuiu para a trajetória profissional dos estudantes e quais desafios emergiram durante a sua execução. A investigação, de natureza qualitativa, centrou-se na análise de relatórios produzidos pelos participantes, o que permitiu identificar avanços relacionados ao amadurecimento acadêmico, ao fortalecimento das funções executivas, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao exercício do protagonismo estudantil. Observou-se que as experiências vividas ao longo do projeto desencadearam processos de revisão de crenças profissionais, reorganização de expectativas e ampliação da consciência sobre o papel do pedagogo diante das demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

Ao discutir os resultados alcançados, o artigo também problematiza desafios enfrentados pelos estudantes no processo de implementação do projeto, como gestão do tempo, tomada de decisões em contextos incertos e necessidade de articulação entre teoria e prática. Tais desafios foram objeto de reflexão coletiva, permitindo que o grupo elaborasse estratégias de superação e construísse aprendizados que se projetam para além da extensão universitária, alcançando dimensões formativas que impactam a identidade e o percurso profissional dos futuros docentes.

Assim, espera-se que esta análise contribua para ampliar o debate sobre inovação educacional na formação inicial de professores, evidenciando a relevância de experiências que valorizem a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de agir criativamente diante de desafios complexos. Ao abrir espaço para que os estudantes experienciem processos formativos que integram teoria, prática e investigação, a Hub reafirma que a formação docente não pode se restringir à sala de aula, mas precisa adentrar territórios de experimentação, colaboração e responsabilidade compartilhada, caminhos que, como lembra Morin (2015b), permitem compreender a educação como processo vivo, aberto e permanentemente inacabado.

PARA CAPTURAR NOVAS FOTOGRAFIAS, O MÉTODO DA PESQUISA

A condução desta investigação ancorou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza implicada, por compreender que processos formativos complexos exigem métodos que permitam acompanhar a densidade das interações humanas, a emergência de sentidos e a constituição de aprendizagens em contexto. A pesquisa implicada, enquanto postura ética, epistemológica e metodológica, reconhece que o pesquisador não observa o fenômeno a partir de uma exterioridade neutra, mas o vivencia, o interpreta e o compreende no fluxo das experiências compartilhadas. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de Flick (2009), segundo a qual a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seus ambientes naturais, reconhecendo que os significados atribuídos pelos participantes constituem o cerne da análise.

A opção metodológica fundamentou-se, portanto, na compreensão de que investigar um projeto formativo que articula gestão de projetos, liderança adaptativa e práticas colaborativas demanda instrumentos sensíveis às vozes, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos.

A natureza formativa e dinâmica da Hub exigiu um método capaz de acompanhar não apenas os produtos das ações, mas, sobretudo, os percursos formativos, as tensões, as revisões de percurso e os modos pelos quais os estudantes ressignificaram suas próprias práticas. Dessa forma, a adoção da pesquisa implicada permitiu manter coerência entre os objetivos do estudo e o modo de produção dos dados, valorizando processos de construção coletiva, reflexão e análise situada.

Foram utilizados três conjuntos principais de instrumentos/técnicas para a recolha de dados, a saber: observação direta das atividades do projeto; aplicação de formulários a sessenta gestores escolares vinculados a instituições parceiras da FADMINAS; e construção de relato de prática implicada, produzido pela coordenação do curso de Pedagogia, responsável pela supervisão institucional da iniciativa. Cada instrumento foi selecionado em razão de sua potencialidade para captar dimensões específicas do fenômeno investigado.

A observação direta dos vinte e três participantes do projeto configurou-se como eixo estruturante da recolha de dados, dada sua capacidade de registrar, de maneira densa e contextualizada, os modos como os estudantes se engajaram nas atividades, construíram decisões coletivas, exerceram a liderança, organizaram os grupos de trabalho e enfrentaram desafios emergentes ao longo dos nove meses de desenvolvimento do projeto. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), a observação participante permite ao pesquisador apreender aspectos sutis da vida social e educacional que dificilmente seriam acessados por instrumentos exclusivamente discursivos. No caso da Hub, essa sensibilidade metodológica revelou tensões, negociações, avanços, incertezas e reorganizações que se mostraram fundamentais para compreender a constituição das competências visadas.

Os registros observacionais foram sistematizados em diários de campo elaborados no decorrer das atividades. Cada encontro semanal era documentado por meio de notas detalhadas, nas quais se registravam comportamentos, interações, falas, dinâmicas de grupo, estratégias adotadas pelos estudantes e episódios que evidenciavam aprendizagens, dificuldades ou transformações na postura profissional. Esses registros foram posteriormente organizados cronologicamente, permitindo visualizar a progressão formativa dos participantes ao longo do tempo.

O segundo instrumento para a recolha de dados, consistiu na aplicação de formulários estruturados a sessenta gestores escolares que mantinham vínculo com o curso de Pedagogia em diferentes ações institucionais. Esses formulários tiveram como objetivo identificar percepções externas sobre a aplicabilidade das competências desenvolvidas pelos estudantes em contextos reais de gestão educacional. A escolha dos gestores como respondentes deveu-se à compreensão de

que eles constituem observadores privilegiados da atuação de futuros pedagogos e podem oferecer avaliações relevantes sobre habilidades como liderança, comunicação, tomada de decisão e capacidade de resolução de problemas, todas centrais ao escopo da Hub.

Os formulários foram compostos por questões fechadas em escala Likert e por perguntas abertas destinadas a capturar relatos situados e exemplificações concretas observadas pelos gestores. Quando discutidos os resultados, os gestores serão discriminados numericamente (G1, G2, G3...).

O terceiro instrumento, que nesse caso se configura também como técnica, se refere a construção progressiva do relato de práticas implicadas, produzido pela coordenadora do curso de Pedagogia, que também atua como consultora do projeto e pesquisadora. O relato supracitado focou a avaliação da evolução dos estudantes, a pertinência pedagógica das atividades propostas e os desafios enfrentados durante a implementação do projeto. A construção do relato da prática implicada se justifica em virtude da participação efetiva da pesquisadora na concepção e implementação do projeto. Dizendo de outro modo, ao tempo em que dados são recolhidos, analisados e sínteses são produzidas, o mesmo sujeito concebe e implementa o projeto. Por essa razão, a prática implicada relatada se manifesta como insumo para a produção de sínteses. Imbricam-se então, a pesquisadora, a consultora do Projeto e a Coordenadora do curso. Pesquisas e práticas implicadas são cada vez mais frequentes nos cenários em que a prática reflexiva e o lugar do professor pesquisador, são resgatados.

A análise dos dados obtidos seguiu o referencial da análise de conteúdo, conforme a sistematização proposta por Bardin (2011). O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, os dados provenientes dos diários de campo, dos formulários e do relato da prática implicada foram organizados, lidos exaustivamente e codificados de forma preliminar, permitindo a identificação inicial de unidades de sentido. Em seguida, na etapa de exploração do material, essas unidades foram agrupadas em categorias emergentes, criadas a partir da recorrência temática observada nos dados. Nessa fase, buscou-se garantir que as categorias representassem de maneira fidedigna a complexidade do fenômeno formativo, respeitando as singularidades das diferentes fontes de dados. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na interpretação das categorias à luz do referencial teórico adotado, articulando os achados empíricos com discussões sobre inovação educacional, formação docente e aprendizagem organizacional.

A triangulação de instrumentos, conforme defendem Denzin e Lincoln (2011), foi fundamental para ampliar a consistência e a validade dos resultados. Enquanto a observação direta forneceu elementos sobre a dinâmica interna do processo formativo, os formulários permitiram identificar repercussões externas percebidas por gestores escolares e os relatos de prática implicada contribuíram para integrar a perspectiva institucional sobre o desenvolvimento dos estudantes. A triangulação, assim, assegurou que os dados fossem analisados a partir de múltiplos ângulos, fortalecendo a robustez interpretativa do estudo.

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu as normativas vigentes que orientam investigações com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e o uso acadêmico dos dados, consentindo voluntariamente sua participação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a confidencialidade das informações fornecidas. Os estudantes, embora participantes do projeto formativo, tiveram seus dados tratados de modo coletivo, preservando identidades e garantindo que nenhum relato individual pudesse ser associado nominalmente a algum participante.

A escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa do tipo implicada, permitiu, portanto, compreender a Hub não como um produto acabado, mas como um processo vivo, tecido por interações, aprendizagens, reformulações e implicações mútuas entre pesquisadores e participantes. Esse posicionamento epistemológico se mostra coerente com a perspectiva de formação docente como processo contínuo, situado e relacional, reconhecido por autores como Nóvoa (2017) e Imbernón (2011). Assim, o método adotado assegurou que a investigação estivesse alinhada à natureza formativa do projeto, permitindo captar com profundidade as transformações ocorridas e os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos.

NOVAS CAPTURAS, FUTURAS IMAGENS: RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO

Os resultados notados ao longo da implementação da Hub Inovação Educacional revelam um conjunto de transformações formativas que, quando analisadas de maneira integrada, permitem compreender como os estudantes envolvidos reconstruíram sua relação com a prática pedagógica, com os processos de tomada de decisão e com a colaboração profissional. A análise dos dados provenientes da observação direta, dos formulários aplicados a gestores escolares e dos relatos fornecidos através da prática implicada, permitiu identificar padrões de aprendizagem e desenvolvimento, que se manifestam em quatro categorias amplas: liderança adaptativa e mediação de conflitos, competências executivas e tomada de decisão, colaboração e autoria profissional, e postura reflexiva e consciência identitária. Cada uma delas será discutida a seguir, articulando os achados empíricos com aportes teóricos de autores que abordam inovação educacional, profissionalidade docente e aprendizagem organizacional.

Com base nos resultados organizados a partir da análise dos formulários aplicados a sessenta gestores escolares, foram obtidos indicadores da eficácia formativa do projeto. Uma recorrência nas respostas refere-se ao fortalecimento da liderança adaptativa entre os estudantes participantes. Conforme relataram numerosos gestores, os participantes da Hub passaram a demonstrar maior

segurança para intervir em situações conflitivas, conduzir reuniões, negociar decisões e atuar em cenários de crise. Sobre esse aspecto, G1 (2025, p.1) descreveu que “o que no início parecia improvável, foi sendo construído aos poucos. [A estudante vinculada a HUB] demonstrou muita segurança e firmeza. Está pronta para lidar com a realidade e problemas da Escola”.

A liderança observada ao longo da realização do não se configurou como exercício verticalizado, pautado pela autoridade formal, mas como liderança ética, situada e responsiva, próxima à definição de Heifetz e Linsky (2017) sobre liderança adaptativa, entendida como a capacidade de mobilizar pessoas para enfrentar desafios cujas soluções não são previamente definidas. Nos registros de campo, encontram-se episódios em que os estudantes assumiram a condução de debates internos, mediaram divergências entre colegas, reorganizaram etapas de trabalho ou reformularam estratégias diante de obstáculos inesperados.

A análise dos relatórios internos evidencia que os estudantes, inicialmente, notaram desconforto com o exercício da liderança, descrevendo sentimento de insegurança, medo de errar, receio de discordar de colegas ou dificuldade de assumir responsabilidades em situações imprevistas. No entanto, ao longo dos meses, nota-se uma trajetória de deslocamento dessa insegurança para um agir com progressiva segurança, caracterizado por maior autonomia, posicionamento claro e uma compreensão ampliada da natureza ética e relacional da liderança. Esse processo dialoga diretamente com Fullan (2020), para quem a mudança educacional se consolida quando as pessoas se percebem como agentes capazes de converter complexidade em ação significativa.

O papel da mediação de conflitos merece destaque. Os gestores escolares que responderam aos formulários relataram que os estudantes vinculados a Hub se tornaram mais habilidosos na condução de situações tensas, especialmente no relacionamento com professores, funcionários e famílias. G17 (2025, p. 1) escreveu que “[a estudante vinculada a Hub] se posicionou em momentos tensos, como no último conselho de classe e ponderou sobre as expectativas em relação as turmas”. G30 (2025, p. 1) explicou que “[o estudante vinculado a Hub] demonstrou cuidado e respeito em relação aos professores e foi se tornando membro da equipe. Aceito e necessário”. Esse desenvolvimento evidencia que os participantes passaram a reconhecer os conflitos não como problemas a serem evitados, mas como oportunidades de aprendizagem, coerentes com a visão de Senge (2006), para quem as organizações que aprendem são aquelas que não neutralizam tensões, mas as elaboram coletivamente como motores de crescimento.

Os achados permitem concluir que a liderança desenvolvida na Hub não se limita ao cumprimento de protocolos ou à organização de tarefas, mas constitui um modo de ser e agir que articula escuta sensível, negociação, pensamento crítico e posicionamento ético, elementos indispensáveis para a docência e a gestão educacional contemporânea.

A segunda categoria que emergiu da análise dos dados refere-se ao fortalecimento das competências executivas e da tomada de decisão, dimensões cognitivas e comportamentais amplamente reconhecidas pela literatura como essenciais para o trabalho docente e para a gestão escolar. Segundo Diamond (2013), funções executivas como planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho se constituem como base para o raciocínio complexo e para o enfrentamento de situações incertas.

A análise dos relatórios produzidos pelos estudantes mostra que 85% deles declararam sentirem-se mais preparados para assumir funções de coordenação ou gestão, indicando mudança perceptiva sobre suas habilidades profissionais. Esse dado, quando articulado às observações diretas, revela uma trajetória de amadurecimento que, embora não linear, apresenta padrões nítidos: estudantes que inicialmente tinham dificuldade em organizar cronogramas, dividir tarefas, projetar etapas ou monitorar processos passaram, ao final do projeto, a demonstrar maior autonomia, clareza e responsabilidade decisória.

A tomada de decisão revelou-se uma competência particularmente assegurada. Destaca-se, dentre as sínteses da coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, que os estudantes passaram a apresentar justificativas mais fundamentadas para suas escolhas, articulando dados, evidências e diálogo coletivo. Essa postura aproxima-se do conceito de profissional reflexivo de Schön (2000), que define o bom profissional como aquele capaz de pensar-na-ação, reavaliando suas decisões em tempo real e ajustando suas estratégias à luz do que emerge no processo de intervenção.

Os dados também indicam que os estudantes se tornaram mais hábeis na identificação de prioridades e na gestão do tempo, aspectos frequentemente citados pelos gestores escolares como fragilidades comuns em pedagogos em formação. G7 (2025, p. 1) explicou que “[a estudante vinculada a Hub] é muito organizada e não perde o rebolado. Lida com as situações que vão aparecendo como se tivesse anos de experiência. É uma líder”. Nesse ponto, a influência do trabalho em equipes é evidente: os diários de campo registram que muitos dos avanços nas competências executivas ocorreram em situações coletivas, nas quais os estudantes precisavam negociar prazos, revisar etapas, antecipar riscos e propor reorganizações, práticas que exigem flexibilidade cognitiva e habilidades de negociação.

Ressalta-se ainda, que o grupo demonstrou, no decorrer da realização do projeto, maior capacidade de analisar problemas conjuntamente, discutir alternativas e deliberar de modo democrático, reforçando a ideia de que as competências de decisão são ampliadas quando se articulam ao diálogo. Essa mudança estrutural aponta para a internalização do pensamento sistêmico discutido por Senge (2006), evidenciando que os participantes passaram a compreender problemas não como eventos isolados, mas como elementos interdependentes de sistemas mais amplos.

Por fim, a análise qualitativa também revelou desafios. Mesmo ao término da intervenção, alguns estudantes continuavam apresentando dificuldade em delegar tarefas ou em gerenciar prazos exíguos, achados que reforçam a tese de Nóvoa (2017) de que a formação docente é processo contínuo, inacabado e marcado por singularidades que exigem acompanhamento prolongado.

A terceira categoria, que emergiu dos resultados, refere-se ao desenvolvimento da colaboração e da autoria. A Hub, ao propor uma lógica formativa baseada em projetos, exigiu que os estudantes se posicionassem como participantes ativos, rompendo a restrição à execução. Essa postura dialoga com os princípios da aprendizagem experiencial de Dewey (1938) e com a defesa de Bacich e Moran (2018) sobre metodologias ativas como meios de promover protagonismo discente.

No início do projeto, os estudantes apresentavam comportamentos caracterizados por participação periférica: aguardavam orientações, assumiam poucas responsabilidades e demonstravam insegurança para propor encaminhamentos. Entretanto, as observações registram mudança gradual e consistente. Nas últimas etapas da Hub, multiplicaram-se episódios em que os estudantes organizaram reuniões espontâneas, distribuíram funções, produziram documentos, articularam negociações internas e propuseram reformulações em estratégias coletivas.

Ao interpretarmos os dados à luz das comunidades de prática de Wenger (1998), observa-se que a Hub constituiu-se como comunidade real de aprendizagem: possuía domínio compartilhado (a inovação educacional), uma comunidade ativa (os estudantes, professores e coordenação) e uma prática comum (gestão de projetos educacionais). A participação ativa nessa comunidade permitiu que os estudantes passassem de participantes periféricos para membros plenos, capazes de contribuir de maneira substantiva para os objetivos coletivos.

A quarta categoria identificada relaciona-se ao desenvolvimento de uma postura reflexiva e à ampliação da consciência identitária dos participantes. A coordenação do curso revelou que os estudantes passaram a demonstrar maior profundidade analítica ao falar de suas próprias práticas, reconhecendo limites, escolhas e implicações éticas do fazer pedagógico. Esse movimento é coerente com Schön (2000), para quem a formação de profissionais reflexivos não se limita ao domínio técnico, mas envolve uma constante revisão da própria ação, construída no entrelaçamento entre pensamento, experiência e contexto.

Nos relatórios redigidos pelos estudantes, encontram-se reflexões que indicam crescente compreensão da docência como prática social, política e ética. Passaram, portanto, a reconhecer que a gestão de projetos educacionais não é atividade neutra, mas ação intencional que exige sensibilidade analítica, escuta atenta e capacidade de articular diferentes perspectivas. Em numerosas narrativas, os estudantes mencionaram que, ao longo da participação na Hub, foram desafiados a pensar não apenas sobre o que fazer, mas sobre por que e como fazer, indicando uma mudança epistemológica alinhada ao que Freire (1996) descreve como consciência crítica.

A análise dos dados demonstrou também que a Hub contribuiu para a expansão da identidade docente. Conforme Nóvoa (2017; 2022), a identidade profissional não é atributo estático, mas construção histórica e relacional, que se dá no encontro entre biografia, formação e prática. Os estudantes relataram que, ao vivenciarem situações de tomada de decisão, interação com gestores escolares, mediação de conflitos e desenvolvimento de projetos, passaram a se perceber como sujeitos que podem ocupar posições de liderança, planejar ações, assumir responsabilidades e participar de processos institucionais que compõem a vida escolar.

A postura reflexiva descrita nos relatórios e nas falas dos estudantes reflete também o processo de desnaturalização da docência, conceito discutido por Imbernón (2011), que aponta para a necessidade de romper com visões simplificadoras sobre o trabalho do professor e compreender sua complexidade como prática situada, crítica e contextualizada. À medida que enfrentavam desafios concretos, os estudantes desenvolveram leitura mais ampla da escola como organização atravessada por múltiplos interesses, ritmos e necessidades, reforçando a importância da formação que articula teoria, prática e reflexão.

Outro achado relaciona-se à consciência sobre a responsabilidade coletiva na construção da cultura escolar. Em diferentes momentos, os estudantes afirmaram que passaram a compreender a docência como atividade que se faz com outros, e não apesar dos outros. Essa noção está diretamente vinculada ao que Senge (2006) denomina aprendizagem organizacional.

Essa consciência ampliada se expressou tanto nas ações coletivas da Hub, quanto nas observações feitas pelos gestores escolares, que destacaram a capacidade dos estudantes de dialogar com diferentes profissionais, reconhecendo saberes e limites de cada ator envolvido na dinâmica escolar. Assim, a postura reflexiva não apenas se relaciona ao desenvolvimento individual, mas também à compreensão da docência como prática colaborativa e sistêmica.

Apesar dos avanços significativos identificados, os dados também revelam desafios persistentes, que ajudam a compreender a formação docente como processo em permanente construção. Os relatos dos estudantes evidenciam dificuldades relativas ao gerenciamento de tempo, à delegação de tarefas e à sustentação da liderança em situações imprevistas. Denzin e Lincoln (2011) destacam que a formação para a complexidade exige que os sujeitos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também repertórios emocionais e disposições éticas para lidar com incertezas. Os desafios relatados pelos participantes confirmam essa perspectiva, indicando que a experiência da Hub mobilizou tensões formativas.

Importa destacar que essas tensões também foram reconhecidas pelos gestores escolares, que, apesar de elogiarem o desempenho dos estudantes, apontaram que dentre os participantes, ainda há os que demonstram hesitação na comunicação interpessoal ou resistência inicial para assumir posições de maior protagonismo.

Esses achados revelam que as competências desenvolvidas na Hub precisam ser continuamente exercitadas e acompanhadas em contextos futuros de prática profissional.

A análise das quatro categorias discutidas aponta para compreensão dos resultados oriundos do trabalho realizado na Hub enquanto ecossistema de aprendizagem inovadora. Não se trata apenas de um projeto de extensão, mas de um ambiente no qual interação, experiência, reflexão e investigação se entrelaçam, produzindo aprendizagens que se alinham às demandas formativas contemporâneas. Além disso, os resultados apontam para a relevância de experiências formativas que rompam com modelos transmissivos de formação, alinhando-se ao que Bacich e Moran (2018) descrevem como necessidade de metodologias ativas que engajem os estudantes em problemas reais. Por fim, conquanto dialoga-se com as contribuições de Senge (2006), Schön (2000), Freire (1996), Dewey (1938) e Nóvoa (2017; 2022), fica evidente que a Hub se constituiu como espaço formativo singular, no qual a docência é compreendida como prática reflexiva, ética e colaborativa, que exige sujeitos capazes de aprender de modo contínuo, investigar sua própria ação e contribuir para a transformação das instituições educativas.

PARA CAPTURAR IMAGENS EM UM FUTURO IMEDIATO, SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a Hub Inovação Educacional se consolidou como uma experiência formativa singular, capaz de produzir deslocamentos na maneira como os estudantes compreendem a docência, a gestão educacional e suas próprias trajetórias profissionais. No decorrer dos meses de implementação, o projeto não apenas ampliou repertórios técnicos e teóricos, mas, sobretudo, inaugurou modos de ser, pensar e agir que reposicionaram os participantes diante dos desafios contemporâneos que atravessam o campo da educação. O que emergiu, de maneira consistente, foi a compreensão de que a formação docente exige muito mais do que o domínio de conteúdo ou repertório técnico, exige a disposição para assumir a complexidade da escola, enfrentar incertezas com discernimento e construir respostas coletivas para problemas que não se resolvem de maneira imediata ou prescritiva.

Entre os principais achados, destaca-se a consolidação de práticas de liderança adaptativa, ancoradas em posturas éticas, dialógicas e responsivas. Os estudantes demonstraram que a liderança, quando exercida em contextos formativos desafiadores, deixa de ser atributo individual e passa a constituir-se como ato coletivo, relacional e implicado com a construção de ambientes educativos cada vez mais democráticos e colaborativos. O amadurecimento observado não se limitou ao ensaio de habilidades específicas, mas traduziu-se na internalização de novas maneiras de compreender o papel do pedagogo no interior das instituições escolares, evidenciando que a liderança educacional é, antes de tudo, exercício de escuta, negociação e cuidado.

Da mesma forma, as competências executivas e a capacidade de tomada de decisão foram significativamente ampliadas. A experiência revelou que, quando submetidos a situações reais de planejamento, monitoramento e reorganização de processos, os estudantes desenvolvem maior clareza acerca das demandas que permeiam a gestão escolar e a prática pedagógica. Aprendem, de modo concreto, que decidir implica reconhecer prioridades, antecipar riscos, dialogar com diferentes perspectivas e sustentar escolhas com argumentos sólidos. A Hub mostrou que a tomada de decisão se configura como campo formativo privilegiado, pois convoca os participantes a transitar entre reflexão e ação, entre análise cuidadosa e responsabilidade prática.

Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação da colaboração e da autoria profissional. Os estudantes demonstraram que o trabalho coletivo, quando bem estruturado e mediado, favorece a emergência de protagonismo, corresponsabilização e engajamento. As interações estabelecidas ao longo do projeto possibilitaram que o grupo desenvolvesse competências que não se manifestam plenamente em ambientes formativos tradicionais, como negociação, gestão de conflitos internos, coautoria de documentos, mobilização de competências diversas e capacidade de sustentar processos coletivos mesmo diante de tensões e divergências. O amadurecimento observado demonstra que a colaboração, mais do que uma habilidade, é um modo de compreender a profissão docente como prática essencialmente situada no encontro com o outro.

A postura reflexiva e investigativa, observada de forma crescente ao longo das atividades, representa outro ganho formativo expressivo. Os estudantes passaram a analisar suas próprias práticas em profundidade, revisando decisões, reorganizando estratégias e elaborando interpretações críticas sobre os desafios encontrados. Esse movimento indica que o projeto contribuiu para a formação de profissionais capazes de interpretar a realidade com olhar atento, reconhecer limites e possibilidades, e construir respostas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às condições reais das escolas. A reflexão, nesse contexto, não se apresentou como exercício isolado ou acadêmico, mas como atitude permanente que acompanha a ação, revisitando escolhas e fortalecendo a consciência sobre os processos educativos.

Os gestores escolares consultados também desempenharam papel essencial para a compreensão dos impactos do projeto. Seus relatos reforçam que a formação experiencial vivida na Hub ecoou para além da universidade, manifestando-se em práticas reais de estágios, projetos e intervenções educacionais. A percepção externa de que os estudantes se tornaram mais seguros, mais propositivos e aptos para participar de processos coletivos indica que a formação obtida não se limitou ao espaço acadêmico, mas se expandiu para o campo profissional com efeitos concretos. Esse reconhecimento fortalece a ideia de que experiências formativas situadas, planejadas e acompanhadas com rigor podem produzir impactos profundos na qualidade da formação inicial de pedagogos.

Outro elemento importante revelado pelos dados diz respeito à compreensão ampliada do papel do pedagogo no século XXI. Os participantes reconheceram, ao longo do processo, que a docência não se restringe ao planejamento de aulas ou à condução de atividades escolares, mas envolve competências como mediação, liderança, análise crítica, pensamento sistêmico e capacidade de agir em cenários marcados por complexidade e instabilidade. Esse deslocamento conceitual é fundamental para que novos profissionais sejam capazes de sustentar práticas inovadoras, responsivas e socialmente comprometidas.

Por fim, é importante destacar que a Hub não funcionou como experiência pontual, mas como percurso formativo contínuo, vivo e em constante reconstrução. Os dados analisados demonstram que o projeto não se encerrou nos produtos gerados ou nos relatórios produzidos, mas permanece reverberando nas trajetórias profissionais dos participantes, influenciando suas posturas, seus modos de pensar e suas escolhas diante dos desafios educacionais. Essa característica reforça a necessidade de que instituições de ensino superior invistam em experiências que integrem teoria, prática e reflexão de maneira orgânica e consistente, promovendo ambientes formativos que favoreçam o desenvolvimento integral dos futuros pedagogos.

Assim, as considerações finais deste estudo indicam que a Hub Inovação Educacional se constituiu como prática formativa que mobilizou competências fundamentais para o exercício da docência e da gestão educacional contemporânea. Sua contribuição reside não apenas nos resultados observados, mas no modo como promoveu a reconstrução de identidades profissionais, ampliou horizontes e desafiou os estudantes a ocuparem o lugar que lhes cabe na educação. Ao articular experiência, reflexão e colaboração, o projeto reafirma a potência de práticas extensionistas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e convocam os sujeitos a assumirem a complexidade da formação com compromisso, sensibilidade e intencionalidade transformadora.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 5. ed. New York: Teachers College Press, 2020.
- HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- HEIFETZ, R.; LINSKY, M. *Leadership on the Line*. Boston: Harvard Business Review Press, 2017.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Porto Editora, 2017.
- NÓVOA, A. *Reinventar a formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2022.
- OCDE. *Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- OCDE. *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: BestSeller, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOMAS, J. *Project-Based Learning: a handbook*. California: Buck Institute for Education, 2020.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration*. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. *Reimagining Our Futures Together*. Paris: UNESCO, 2021.
- WENGER, E. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.