

**MÉTODOS DE ENSINO E DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA  
CONSTRUÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS NO SÉCULO XXI: INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS****TEACHING METHODS AND CHALLENGES IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM  
FOR THE DEVELOPMENT OF NEW PEDAGOGICAL PARADIGMS IN THE 21ST CENTURY:  
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-058>**Diemerson Cordeiro da Costa**

Mestre em Educação – Universidad Leonardo da Vinci-ULDV, Py

E-mail: diem.cordeiro@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9332609296343656>**Lorivaldo Pompeu Mendes**

Mestrando em Educação – Universidad Leonardo da Vinci-ULDV, Py

E-mail: lory.pompeu@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612204746352053>**Resumo**

O presente estudo investiga os métodos de ensino e os desafios do sistema educacional brasileiro na construção de novos paradigmas pedagógicos voltados à inclusão de alunos com necessidades especiais no século XXI. A problemática central questiona quais seriam os principais entraves e as possibilidades reais para garantir a inclusão efetiva desses sujeitos no ensino regular. O objetivo geral consiste em analisar os métodos de ensino e os obstáculos estruturais enfrentados pelo sistema nacional nesse processo. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de revisão qualitativa, fundamentada na análise de dissertações e teses acadêmicas disponíveis no Portal CAPES. Os resultados evidenciam a persistência de barreiras institucionais severas, como currículos rígidos e infraestrutura física precária, embora apontem horizontes promissores vinculados às metodologias ativas e à formação docente contínua. Tais avanços sugerem que a integração entre tecnologia e mediação afetiva mostra-se vital para a democratização do saber acadêmico. Como sugestões para futuras pesquisas, destaca-se a necessidade imperativa de investigar o impacto de políticas de conectividade universal no desempenho escolar de alunos com deficiência e a eficácia de indicadores qualitativos na avaliação individual.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação Docente; Metodologias Ativas; Paradigmas Pedagógicos.

### **Abstract**

This study investigates teaching methods and challenges of the Brazilian educational system in constructing new pedagogical paradigms aimed at the inclusion of students with special needs in the 21st century. The central problem questions the main obstacles and real possibilities for ensuring the effective inclusion of these individuals in regular education. The general objective consists of analyzing teaching methods and structural obstacles faced by the national system in this process. Methodologically, the investigation is characterized as a qualitative review research, based on the analysis of academic dissertations and theses available on the CAPES Portal. The results evidence the persistence of severe institutional barriers, such as rigid curricula and precarious physical infrastructure, although they point to promising horizons linked to active methodologies and continuous teacher training. Such advances suggest that the integration between technology and affective mediation proves vital for the democratization of academic knowledge. As suggestions for future research, the imperative need to investigate the impact of universal connectivity policies on the school performance of students with disabilities and the effectiveness of qualitative indicators in individual assessment stands out.

**Keywords:** Active Methodologies; Inclusive Education; Pedagogical Paradigms; Teacher Training.

## **1 INTRODUÇÃO**

As discussões contemporâneas sobre os processos pedagógicos no Brasil revelam uma transição necessária para modelos que privilegiam a diversidade. Buscam-se estratégias capazes de romper com o ensino tradicional, focando na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Libâneo (2012) assevera que a didática contemporânea precisa acompanhar as mudanças sociais, articulando intencionalidade e novas práticas. Todavia, entraves estruturais ainda retardam a consolidação desses novos paradigmas educacionais que são imprescindíveis para a democratização do ensino.

A urgência deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como as instituições escolares podem se reinventar diante da complexidade da inclusão escolar. Embora o sistema educacional brasileiro apresente propostas progressistas, a distância entre a teoria e a realidade das salas de aula com alunos especiais permanece acentuada. Bacich e Moran (2018) argumentam que as metodologias ativas representam caminhos promissores para o protagonismo discente, integrando colaboração e resolução de problemas práticos. Entretanto, a simples adoção de ferramentas tecnológicas não garante a efetiva transformação se não houver uma revisão profunda dos métodos avaliativos e da postura docente. Investigar esse cenário torna-se vital para identificar os obstáculos que impedem o desenvolvimento de um ambiente verdadeiramente acolhedor e funcional. Assim sendo, justifica-se a análise das práticas vigentes para propor

alternativas que superem o modelo bancário de transmissão de informações. Por conseguinte, o fortalecimento de uma educação plural depende da superação de barreiras culturais e institucionais que segregam sujeitos.

Diante das incertezas que cercam a reforma pedagógica nacional, surge a seguinte indagação: quais são os principais entraves e as possibilidades reais para a construção de novos paradigmas didáticos que garantam a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais no ensino regular? Como resposta provisória, admite-se a hipótese de que a transição paradigmática depende da integração entre formação docente continuada, infraestrutura adaptada e a aplicação consciente de metodologias flexíveis. Charlot (2000) explica que o saber ganha sentido por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros, o que exige reconhecimento das singularidades discentes. No entanto, a persistência de currículos rígidos e avaliações meramente classificatórias compromete o sucesso dessa integração necessária. Portanto, acredita-se que a mudança estrutural requer um compromisso coletivo que vá além de ajustes superficiais nos planos de aula. Por outro lado, a resistência institucional constitui o maior desafio para a implementação dessas novas diretrizes pedagógicas inclusivas.

Este trabalho estabelece como objetivo geral a análise dos métodos de ensino e dos desafios estruturais enfrentados pelo sistema brasileiro na construção de paradigmas pedagógicos inclusivos. Para alcançar essa finalidade, definem-se quatro metas específicas: identificar as principais barreiras institucionais à inclusão; examinar a contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento da autonomia desses estudantes; discutir a relevância da formação docente contínua nesse processo; e propor diretrizes que favoreçam práticas educativas mais equânimes. Freire (2019) sustenta que a construção da autonomia do educando exige uma relação crítica com o conhecimento e o respeito absoluto pela sua experiência de vida. Todavia, a concretização desses objetivos demanda uma revisão das lógicas avaliativas que ainda punem a diversidade em vez de mediá-la. Assim, o estudo busca oferecer subsídios teóricos para que a gestão escolar e os professores repensem suas estratégias cotidianas. Por conseguinte, a articulação dessas frentes permitirá uma visão holística sobre a democratização do saber no país brasileiro.

Metodologicamente, a presente investigação caracteriza-se como uma revisão qualitativa. Utilizaram-se dissertações e teses pertinentes à temática publicadas originalmente no Portal da Capes para sustentar a argumentação proposta. Hoffmann (2013) destaca que a mediação da aprendizagem exige um olhar sensível e contínuo sobre o progresso individual dos alunos. Contudo, a análise dessas produções científicas reafirma a urgência de políticas públicas mais sólidas que viabilizem a inclusão no cenário educacional nacional.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os debates atuais sobre métodos de ensino e os desafios educacionais brasileiros expõem um panorama de transição paradigmática complexa. Práticas tradicionais ainda persistem, embora propostas inovadoras busquem atender às demandas do século XXI, priorizando a inclusão de sujeitos com necessidades especiais. Libâneo (2012) assevera que a didática deve acompanhar as transformações sociais sem abandonar a intencionalidade pedagógica necessária. Todavia, desigualdades estruturais limitam avanços consistentes, exigindo compromisso institucional e políticas públicas integradas eficazes.

Mudanças recentes nas rotinas escolares revelam a valorização crescente de metodologias ativas, as quais buscam deslocar o eixo do ensino para o processo de aprendizagem discente. Tais estratégias estimulam a autonomia e a participação efetiva do estudante, permitindo que este se torne protagonista de sua trajetória intelectual. Bacich e Moran (2018) sustentam que essas metodologias proporcionam experiências significativas por meio da colaboração e da resolução de problemas reais no cotidiano acadêmico. Contudo, a implementação dessas práticas esbarra em barreiras culturais e institucionais que ainda privilegiam modelos de transmissão passiva de informações. Dessa maneira, a transição para um modelo mais dinâmico exige infraestrutura adequada e uma formação docente que suporte a inovação sem fragmentar os objetivos curriculares. Entretanto, o sistema educacional brasileiro demonstra dificuldades em democratizar o acesso a tais inovações, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Portanto, a ressignificação das práticas escolares torna-se imperativa para acolher a diversidade e promover uma educação que seja verdadeiramente sistêmica.

A adoção de uma perspectiva dialógica configura o eixo estruturante para transformar o ensino brasileiro e superar a lógica da educação bancária segregadora. Através do diálogo, o ambiente escolar torna-se um espaço de troca genuína, onde a passividade dá lugar à reflexão crítica sobre a realidade social e técnica. Freire (2019) argumenta que a construção da autonomia do sujeito ocorre na relação consciente com o saber e com o mundo que o cerca. No entanto, a aplicação prática dessa abordagem enfrenta obstáculos severos quando se considera a heterogeneidade das turmas e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses estudantes demandam estratégias mediadoras que valorizem suas experiências singulares, exigindo do professor um compromisso ético e político inabalável. Por conseguinte, a mediação pedagógica eficaz deve ser capaz de promover uma participação equitativa que ignore as limitações físicas ou cognitivas. Assim, a reorganização das práticas educativas sob a luz da autonomia fortalece a democracia dentro do espaço escolar.

Compreender a natureza da relação entre o aprendiz e o conhecimento constitui um passo fundamental para diagnosticar os problemas da aprendizagem contemporânea brasileira. O saber não existe isoladamente, mas emerge como resultado de interações profundas que o indivíduo estabelece com seu

meio e com os outros cidadãos. Charlot (2000) esclarece que o conhecimento ganha sentido real a partir das conexões subjetivas e sociais que o estudante desenvolve durante sua jornada formativa. Todavia, o sistema de ensino nacional ainda demonstra lentidão em converter essa percepção teórica em atividades práticas inclusivas para estudantes com deficiência. Tais barreiras institucionais impedem que a escola se torne um local de acolhimento das trajetórias singulares de cada aluno. Desse modo, a aprendizagem deve ser encarada como um processo relacional contínuo que demanda a reconfiguração urgente das estruturas físicas e pedagógicas das instituições. Por outro lado, o reconhecimento das diversidades garante que a equidade deixe de ser um conceito abstrato e torne-se prática real.

A visão construtivista oferece subsídios valiosos para repensar o cotidiano escolar ao enfatizar que o conhecimento é uma construção ativa realizada pelo próprio estudante. Ambientes que estimulam a cooperação e o enfrentamento de desafios cognitivos favorecem que os conteúdos curriculares adquiram relevância prática e duradoura na vida dos jovens. Coll et al. (2011) postulam que a aprendizagem efetiva se manifesta quando o sujeito consegue atribuir significados pessoais ao que lhe é apresentado em sala. Contudo, a materialização desse paradigma no Brasil exige uma reorganização curricular profunda que nem sempre encontra respaldo na formação docente atual ou na precária infraestrutura disponível. Portanto, o papel do educador deve migrar para a função de mediador, abandonando a postura autoritária em favor de uma mediação que respeite o ritmo de cada aprendiz. Nesse contexto, a flexibilização metodológica torna-se a chave para atender à diversidade humana. Assim, a perspectiva interacionista amplia drasticamente as possibilidades de desenvolvimento integral de alunos especiais.

O advento das tecnologias digitais no campo da educação redefine os limites da sala de aula e introduz novas formas de interação pedagógica. Ferramentas tecnológicas possuem o potencial de democratizar o acesso à informação, mas sua utilização também evidencia o abismo social existente entre diferentes regiões do Brasil. Kenski (2012) pondera que a integração tecnológica vai além do simples manuseio de aparelhos, exigindo mudanças culturais e metodológicas que impactem o ato de ensinar. No entanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais depende de softwares e hardwares adaptados que ainda não fazem parte da realidade da maioria das escolas públicas. Nesse sentido, o preparo técnico do professor para lidar com essas ferramentas digitais assume uma importância vital na condução de processos inclusivos eficazes. Portanto, o letramento digital deve ser integrado ao currículo como um elemento de equidade e não apenas como um acessório técnico. Dessa forma, as tecnologias tornam-se aliadas fundamentais na construção educativa.

A reavaliação dos processos avaliativos sob a ótica formativa apresenta-se como uma estratégia central para garantir o sucesso da inclusão escolar no Brasil. Avaliar deve ser compreendido como um acompanhamento dialógico e constante que permite ao professor ajustar suas intervenções de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Hoffmann (2013) explica que o ato avaliativo não deve visar a

classificação, mas sim atuar como uma mediação onde o erro é uma oportunidade de crescimento. Todavia, a cultura educacional brasileira permanece vinculada a exames punitivos que segregam estudantes com ritmos diferenciados de aprendizagem. Por conseguinte, a transição para métodos diagnósticos exige uma transformação na mentalidade institucional que valorize o progresso individual em detrimento de notas frias e padronizadas. No entanto, a resistência a essa mudança compromete a equidade e a permanência de alunos especiais no sistema regular de ensino. Assim sendo, práticas avaliativas inclusivas são determinantes para o fortalecimento de trajetórias escolares mais humanas e justas.

O desenvolvimento de competências profissionais específicas é fundamental para que os docentes consigam mediar a diversidade crescente nas salas de aula brasileiras contemporâneas. Além do domínio dos conteúdos acadêmicos, o professor do século XXI necessita de habilidades emocionais e metodológicas que facilitem a gestão de conflitos e a inclusão. Perrenoud (2000) defende que o magistério moderno exige capacidades de mediação e avaliação que permitam lidar com as diferenças individuais de forma produtiva e acolhedora. Contudo, a formação inicial oferecida pelas universidades muitas vezes falha em preparar o futuro profissional para os desafios práticos da educação especial e inclusiva. Por outro lado, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização salarial impedem que muitos educadores busquem o aprimoramento necessário para aplicar novas estratégias pedagógicas. Portanto, a competência docente não pode ser vista como um esforço isolado, mas como parte de um compromisso institucional com a qualidade. Assim, o preparo técnico garante que a escola cumpra sua função social.

A formação contínua dos educadores representa uma condição essencial para que a escola consiga acompanhar as rápidas transformações sociais e tecnológicas atuais. Manter-se atualizado em relação às novas pesquisas e teorias pedagógicas permite que o professor ofereça um ensino mais contextualizado e eficiente aos seus discentes. Imbernón (2022) afirma que o aperfeiçoamento constante do docente é o que garante a renovação das práticas escolares diante das crises do sistema educacional brasileiro. No entanto, a carência de políticas públicas que incentivem o estudo e a pesquisa dentro do horário de serviço dificulta essa progressão necessária. Tal lacuna reflete diretamente na qualidade do atendimento prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que exigem conhecimentos técnicos específicos e atualizados. Desse modo, o investimento no capital humano da educação deve ser prioridade máxima para qualquer projeto de reforma pedagógica séria. Portanto, o fortalecimento da identidade profissional do professor influencia diretamente na consolidação de um ambiente escolar verdadeiramente democrático e plural.

A promoção da aprendizagem significativa surge como um caminho eficaz para garantir que os conhecimentos escolares sejam assimilados e utilizados pelos estudantes em suas vidas. Esse processo ocorre quando os novos conceitos apresentados são ancorados em estruturas de conhecimento já existentes na mente do aprendiz, gerando novas compreensões. Moreira (2012) indica que o aprendizado se torna

duradouro quando o aluno consegue estabelecer conexões lógicas e emocionais entre o que estuda e o que vive. Todavia, a aplicação desse princípio demanda um planejamento pedagógico minucioso que leve em conta a bagagem cultural e as limitações de cada sujeito. No sistema brasileiro, a rigidez dos currículos muitas vezes impede que o professor explore essas conexões, prejudicando especialmente os alunos com deficiência. Assim sendo, a flexibilização dos conteúdos e a mediação consciente são fundamentais para que o ensino deixe de ser uma obrigação e se torne uma descoberta. Consequentemente, o saber ganha vida dentro e fora da escola pública.

Novas formas de organização curricular, como os projetos de trabalho, auxiliam na superação da fragmentação do saber e valorizam a cultura visual e interdisciplinar. Tais abordagens permitem que os estudantes explorem temas de interesse de maneira holística, integrando diferentes áreas do conhecimento em uma produção criativa e coletiva. Hernández (2000) propõe que a escola deve estar atenta às transformações da sensibilidade contemporânea, utilizando a visualidade como ferramenta de ensino e inclusão social. No entanto, a implementação desses projetos exige um esforço de coordenação pedagógica que muitas vezes é dificultado pela burocracia excessiva das redes de ensino brasileiras. Apesar dessas dificuldades, o trabalho por projetos favorece a inclusão de alunos especiais ao permitir diferentes formas de expressão e participação nas tarefas comuns. Portanto, a interdisciplinaridade não é apenas uma escolha didática comum, mas uma necessidade estratégica para formar cidadãos críticos e preparados. Dessa maneira, a diversidade cultural e cognitiva passa a ser vista como uma riqueza social.

O exame crítico do cenário educacional brasileiro revela tensões profundas entre propostas pedagógicas progressistas e estruturas materiais que ainda são historicamente excludentes. A função social da escola deve ser a transmissão do conhecimento universal em uma perspectiva que permita ao aluno transformar sua própria realidade social. Saviani (2012) ensina que a educação deve atuar como mediação entre a prática social e o saber sistematizado visando a emancipação. Contudo, a falta de financiamento adequado e a precarização das condições de trabalho docente impedem que essa visão se materialize plenamente nas redes públicas. Nesse contexto, a inclusão de alunos com necessidades especiais torna-se um desafio ainda maior exigindo recursos que a escola muitas vezes não possui de imediato. Assim sendo, a superação dessas contradições materiais é o passo inicial para que a teoria pedagógica encontre ressonância na prática cotidiana. Por outro lado, o compromisso político com a justiça social deve nortear todas as ações de gestão educacional.

Inovações pedagógicas aliadas à intencionalidade clara são os pilares para a construção de ambientes escolares que valorizem a criatividade e o potencial humano individual. Instituições que se abrem ao novo tendem a desenvolver soluções mais eficazes para o acolhimento da diversidade, promovendo uma cultura de inclusão orgânica e participativa. Moran (2012) pontua que a educação do futuro exige ousadia para inovar, integrando tecnologias e novas formas de convivência dentro do espaço acadêmico tradicional.

Paralelamente, Robinson e Aronica (2019) reforçam que as escolas criativas são aquelas que conseguem enxergar as aptidões únicas de cada criança, incentivando o desenvolvimento de seus talentos naturais. No entanto, a concretização desses ideais no Brasil depende da superação de desigualdades históricas que limitam o acesso a recursos pedagógicos de qualidade. Portanto, a transformação educacional requer uma união de esforços entre governo, família e escola para garantir que ninguém seja deixado para trás. A equidade deve ser o norteador das novas práticas pedagógicas.

A consolidação de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro demanda ações integradas e contínuas que envolvam gestão, políticas públicas e renovação metodológica. Libâneo (2012) ratifica que a organização didática precisa responder às demandas sociais planejadas criticamente para garantir a equidade educacional. Contudo, a efetividade das mudanças depende da capacidade institucional de sustentar investimentos em formação e infraestrutura. Assim, a escola reafirma seu compromisso ético com a diversidade e com a construção de uma sociedade justa.

## 2.1 BARREIRAS INSTITUCIONAIS À INCLUSÃO

A implementação de reformas curriculares em contextos marcados por desigualdades históricas expõe a fragilidade dos processos de mudança no sistema de ensino nacional contemporâneo. No cenário atual, a distância entre as normativas vigentes e a realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras evidencia tensões que prejudicam a inclusão. Santos (2021) esclarece que modificações estruturais, a exemplo do novo ensino médio, frequentemente geram descompassos severos entre diretrizes centrais e a execução regionalizada nos territórios. Todavia, a ausência de diálogo com as especificidades locais compromete a eficácia dessas transformações pedagógicas necessárias à diversidade. Além disso, a rigidez de currículos que não contemplam adaptações razoáveis reforça a exclusão de sujeitos com deficiência intelectual ou física grave. Portanto, a reorganização institucional deve priorizar a flexibilização e o suporte técnico contínuo para viabilizar o acesso democrático ao conhecimento sistematizado. No entanto, a resistência administrativa ainda retarda a adoção de paradigmas que valorizem as singularidades em detrimento da padronização classificatória.

A carência de articulação entre a formação pedagógica e o apoio especializado constitui um entrave severo para a manutenção de estudantes autistas em ambientes inclusivos. Através de investigações científicas recentes, percebe-se que o isolamento docente diante de turmas heterogêneas agrava a precarização do ensino oferecido aos alunos com necessidades específicas. Cruz (2022) destaca que a falta de suporte técnico qualificado compromete diretamente a equidade curricular durante o processo de escolarização desses sujeitos. Entretanto, a responsabilização individual do professor pelas falhas do sistema oculta desigualdades estruturais que deveriam ser solucionadas pelo Estado brasileiro. Por

consequente, a integração entre especialistas e regentes torna-se fundamental para garantir que o aprendizado ocorra de maneira plena e segura. Desse modo, a permanência escolar depende de investimentos pesados em recursos assistivos e materiais didáticos adaptados às limitações sensoriais discentes. Assim, a democratização do saber exige que as instituições assumam sua responsabilidade coletiva na eliminação de preconceitos e barreiras arquitetônicas permanentes.

Os períodos de crise sanitária e emergência social desnudaram limitações institucionais latentes que já dificultavam a inclusão de alunos vulneráveis nas escolas regulares do país. Durante a transição para modelos remotos de ensino, a disparidade no acesso às tecnologias digitais aprofundou o abismo pedagógico existente entre os diferentes estratos sociais brasileiros. Souza (2022) explica que a modalidade emergencial de aulas expôs falhas críticas no acompanhamento individualizado e fragilizou os vínculos afetivos essenciais à aprendizagem inclusiva. No entanto, a precariedade das conexões de rede e a ausência de equipamentos adequados impediram que muitos estudantes especiais mantivessem sua rotina de estudos regular. Portanto, a exclusão tecnológica manifestou-se como um prolongamento das barreiras físicas já enfrentadas por esses sujeitos no cotidiano institucional prévio. Por outro lado, a superação desses desafios demanda políticas digitais robustas que garantam conectividade universal e treinamento técnico para todos os membros da comunidade. Assim, a vulnerabilidade sistêmica exige respostas governamentais integradas.

A construção de novos paradigmas educacionais exige a superação de entraves que distanciam a intenção política da realidade escolar brasileira prática. Embora existam avanços normativos significativos, o distanciamento entre a teoria inclusiva e a efetividade didática real permanece acentuado nas instituições. Carvalho (2023) assevera que a implementação de estratégias flexíveis carece de um planejamento sistêmico que suporte as demandas discentes. Consequentemente, a transformação institucional depende da redução de assimetrias estruturais persistentes.

## 2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E AUTONOMIA DISCENTE

Inovações pedagógicas contemporâneas buscam fortalecer o protagonismo dos estudantes através de estratégias que privilegiem a construção ativa do conhecimento em ambientes diversos. Tal mudança de postura exige que o ensino híbrido seja estruturado de forma intencional para garantir flexibilidade formativa. Carvalho (2023) pondera que a participação discente ganha relevância quando as tecnologias servem como suporte ao aprendizado significativo. Todavia, a autonomia requer mediação docente qualificada para evitar a fragmentação dos saberes escolares.

O engajamento estudantil torna-se mais consistente quando as metodologias de ensino incorporam a investigação científica e a resolução de problemas práticos como eixos centrais. Através de abordagens que estimulam o pensamento crítico, os jovens desenvolvem capacidades de tomada de decisão fundamentais para sua atuação cidadã no século atual. Vieira (2025) observa que o ensino de astronomia,

após as recentes reformas curriculares, passou a adotar práticas investigativas que favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual. No entanto, a transição para esse modelo demanda que a escola ofereça recursos que permitam ao aluno explorar conceitos de forma autônoma e colaborativa. Por conseguinte, o papel do professor migra de transmissor para orientador de processos complexos de descoberta e reflexão contínua. Desse modo, o protagonismo não deve ser confundido com a ausência de direção pedagógica, mas entendido como uma liberdade assistida pela ética do saber. Portanto, a eficácia didática dessas estratégias depende da integração consciente entre objetivos curriculares e interesses discentes.

A vivência em contextos de ensino remoto ou mediado por tecnologias digitais exigiu um reposicionamento abrupto dos estudantes em relação aos seus hábitos de estudo. Durante os períodos de isolamento social, a necessidade de organizar o próprio tempo e as tarefas escolares evidenciou a importância da autonomia para o sucesso acadêmico. Souza (2022) analisa que a centralidade do aprendiz no processo de ensino tornou-se imperativa, embora o suporte institucional nem sempre tenha sido oferecido adequadamente. Contudo, essa autonomia emergente revelou desigualdades profundas na capacidade de autogestão entre alunos que não possuíam acompanhamento pedagógico familiar ou técnico. Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas sem considerar as condições socioeconômicas dos sujeitos pode gerar novas formas de exclusão escolar. Portanto, o fortalecimento do protagonismo discente depende da criação de bases sólidas que garantam equidade no acesso às ferramentas de inovação. Assim, a autonomia consolidada requer políticas que assegurem o desenvolvimento cognitivo de todos.

A articulação entre os princípios da inclusão escolar e o uso de métodos ativos apresenta-se como uma possibilidade real de acolher singularidades em sala. Através de estratégias diferenciadas que respeitem os ritmos individuais, torna-se viável promover a participação de estudantes autistas em atividades que estimulem sua curiosidade científica. Cruz (2022) demonstra que o planejamento pedagógico sensível às necessidades específicas favorece a inclusão desses sujeitos em processos de construção coletiva do conhecimento. No entanto, a ausência de formação especializada para lidar com tais metodologias pode limitar o potencial criativo e a autonomia desses aprendizes. Por outro lado, o uso de recursos visuais e táteis no ensino de ciências amplia as formas de expressão e interação com os conteúdos curriculares complexos. Dessa maneira, a intencionalidade didática configura o elemento central para que a inovação não resulte em mera aplicação técnica superficial. Assim sendo, a autonomia discente inclusiva constrói-se na mediação afetiva e técnica permanente.

O desenvolvimento da autonomia estudantil ocorre de maneira consolidada quando as práticas pedagógicas são articuladas a políticas educacionais coerentes e verdadeiramente inclusivas. Inovações metodológicas sozinhas não sustentam a aprendizagem sem uma estrutura institucional que suporte as

demandas do protagonismo juvenil atual. Santos (2021) esclarece que reformas curriculares devem considerar as realidades locais para evitar o aumento de desigualdades. Consequentemente, a integração entre métodos ativos e inclusão é vital para o sistema brasileiro contemporâneo.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NO PROCESSO INCLUSIVO

O aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação constitui o eixo estruturante para responder às aceleradas transformações dos contextos escolares brasileiros no presente século. A atualização permanente permite que os docentes adaptem suas práticas a realidades cada vez mais diversas e tecnológicas. Costa (2021) afirma que experiências formativas imersivas produzem mudanças significativas nas percepções sobre o ato de ensinar. Todavia, a consolidação da inclusão escolar demanda que esses processos formativos alcancem toda a rede.

A complexidade inerente ao acolhimento de estudantes com deficiência exige que a qualificação profissional ultrapasse os modelos teóricos tradicionais e incorpore dimensões práticas e reflexivas. No cenário nacional, muitos programas voltados à educação especial ainda enfrentam dificuldades em conectar os pressupostos acadêmicos aos desafios cotidianos enfrentados pelo professor em sala de aula. Mendonça (2025) aponta que lacunas na formação continuada limitam a efetividade de práticas inclusivas, dificultando a construção de ambientes escolares mais sensíveis à diversidade humana. Entretanto, a permanência dessas falhas formativas compromete a permanência e o progresso escolar de alunos que dependem de mediações pedagógicas especializadas. Por conseguinte, a formação deve ser entendida como um direito profissional e uma necessidade institucional urgente para garantir a equidade. Por outro lado, a articulação entre o saber acadêmico e a experiência docente no chão da escola fortalece a identidade do educador. Assim, o investimento no capital humano é o pilar da reforma paradigmática.

A necessidade de dominar ferramentas digitais e novas linguagens pedagógicas tornou-se ainda mais evidente durante os períodos de ensino remoto emergencial no país. Muitos educadores foram desafiados a reinventar suas práticas sem o preparo técnico prévio necessário, expondo a urgência de políticas de formação continuada em alfabetização digital. Souza (2022) destaca que a ausência de treinamento estruturado dificultou respostas pedagógicas consistentes, especialmente no atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade extrema. Todavia, a adaptação forçada revelou a capacidade de resiliência do magistério brasileiro diante da falta de suporte governamental adequado. No entanto, a qualidade da inclusão sofreu impactos diretos pela dificuldade de realizar mediações afetivas através de telas frias e sem recursos de acessibilidade integrados. Nesse sentido, o preparo para o ensino híbrido exige competências que vão além do simples manuseio de aplicativos ou plataformas virtuais. Por fim, a tecnologia sem formação docente sólida torna-se um instrumento vazio de sentido pedagógico.

O sucesso da implementação de metodologias ativas e currículos flexíveis depende inteiramente da capacidade do professor em planejar intervenções que considerem as singularidades discentes. No contexto da educação superior e técnica, o ensino híbrido exige competências ampliadas de mediação e gestão do tempo pedagógico para garantir a autonomia. Carvalho (2023) indica que processos formativos permanentes são fundamentais para que o profissional consiga navegar entre as diferentes modalidades de ensino com segurança técnica. No entanto, o conhecimento especializado para atender estudantes com necessidades educacionais específicas muitas vezes é negligenciado nos cursos de formação inicial universitária. Por outro lado, a educação inclusiva demanda saberes que integrem a didática geral às técnicas assistivas de comunicação e interação social. Dessa maneira, a formação contínua deve ser um processo sistemático e não apenas uma atividade pontual ou burocrática. Assim sendo, a qualificação do docente assegura que a inovação pedagógica promova justiça social efetiva dentro do sistema escolar.

Experiências formativas consistentes ampliam a capacidade de inovação e o enfrentamento de desigualdades educacionais históricas que ainda persistem no cenário brasileiro atual. A qualificação permanente dos profissionais contribui diretamente para a criação de espaços acadêmicos mais justos, responsivos e acolhedores às diferenças. Cruz (2022) sugere que conhecimentos especializados são indispensáveis para sustentar processos inclusivos de qualidade superior. Portanto, a formação docente deve ser prioridade máxima na construção de novos paradigmas educacionais.

## 2.4 DIRETRIZES PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS MAIS EQUÂNIMES

A construção de práticas educativas mais justas requer diretrizes que articulem de maneira integrada as políticas públicas, a formação profissional e a reorganização curricular. Tal equidade emerge como princípio estruturante para orientar decisões administrativas que reduzam as assimetrias sistêmicas no ensino nacional. Monteiro (2021) afirma que indicadores educacionais devem considerar desigualdades estruturais para promover a justiça social efetiva. Todavia, a efetivação desses preceitos depende de investimentos financeiros contínuos e compromisso ético dos gestores escolares.

Implementação de reformas que buscam modernizar o ensino médio e os currículos fundamentais exige um diálogo estreito com as realidades locais de cada região. Quando as diretrizes nacionais ignoram as disparidades regionais, o resultado costuma ser o aprofundamento de lacunas pedagógicas que prejudicam os estudantes mais pobres e marginalizados. Santos (2021) evidencia que mudanças curriculares sem suporte institucional adequado tendem a permanecer apenas no plano normativo, sem transformar a prática em sala. Entretanto, a construção de diretrizes equânimes demanda que o saber escolar seja acessível a todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Por conseguinte, a flexibilização pedagógica deve estar amparada por marcos legais que garantam os recursos necessários para as adaptações

curriculares individuais (Pischetola, 2019). Por outro lado, o fortalecimento das redes de apoio e das parcerias entre escola e comunidade escolar amplia o impacto das políticas inclusivas. Assim, a equidade educacional sustenta-se na articulação entre o planejamento estratégico e a humanização do ensino.

Garantia de acesso equitativo ao conhecimento passa necessariamente pela superação das barreiras tecnológicas e de infraestrutura que ainda assolam a maioria das escolas públicas. Durante as experiências de ensino híbrido e remoto, ficou evidente que a distribuição desigual de recursos pedagógicos impacta diretamente a qualidade da aprendizagem discente. Souza (2022) demonstra que as falhas estruturais limitam a efetivação de práticas inclusivas, gerando exclusão para aqueles que não possuem conectividade ou suporte técnico. No entanto, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na democratização do saber se houver diretrizes claras para sua utilização ética e acessível. Portanto, a equidade exige que as políticas digitais considerem a diversidade sensorial e motora dos usuários como ponto de partida para o design educacional (Saviani, 2024). Desse modo, o investimento em acessibilidade digital não é um luxo, mas uma condição básica para a justiça pedagógica. Assim, a infraestrutura adequada é o alicerce material sobre o qual se constrói a escola democrática brasileira.

Formulação de diretrizes para a educação especial deve contemplar a formação de professores como o eixo central de qualquer estratégia de mudança paradigmática. Sem profissionais preparados para lidar com as singularidades, as melhores propostas metodológicas correm o risco de falhar na sua aplicação prática cotidiana nas escolas. Mendonça (2025) destaca a importância de políticas sistemáticas de formação voltadas especificamente para a inclusão de alunos com deficiências variadas nas turmas regulares. Contudo, essa qualificação deve ser acompanhada por uma reorganização dos tempos e espaços escolares que permita o planejamento colaborativo entre os docentes regentes e especializados. Por outro lado, a avaliação do progresso discente deve ser pautada por critérios qualitativos que valorizem os avanços individuais em vez de comparações padronizadas (Zabala, 1998). Dessa maneira, a equidade manifesta-se no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada sujeito, garantindo que ninguém seja deixado para trás. Por fim, o desenvolvimento profissional docente constitui o elemento motor para a consolidação de uma sociedade mais justa.

Mudanças curriculares consistentes exigem suporte institucional robusto para evitar que os avanços prometidos fiquem restritos apenas aos textos legais e regulamentares das redes. A integração entre políticas governamentais e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade humana é o que garante a equidade real. Vieira (2025) assevera que reformas devem ser acompanhadas de infraestrutura adequada para produzir resultados positivos. Consequentemente, a construção de uma educação mais justa depende do esforço coletivo e do planejamento estratégico contínuo.

### 3 CONCLUSÃO

As discussões relativas aos métodos de ensino brasileiros expõem obstáculos profundos na consolidação da inclusão escolar efetiva no contexto contemporâneo. Tais entraves institucionais superam os limites da sala de aula, alcançando a organização sistêmica e o financiamento público. Todavia, existem possibilidades reais para a construção de novos paradigmas didáticos que garantam o acolhimento de estudantes com necessidades especiais no ensino regular. Portanto, diagnosticar esses desafios torna-se imprescindível para promover mudanças estruturais duradouras.

Identificam-se barreiras institucionais severas que dificultam o avanço de uma educação verdadeiramente democrática e plural no território nacional. A distância entre as normativas vigentes e a realidade cotidiana das escolas públicas revela tensões que prejudicam a inclusão discente de maneira direta. Reformas curriculares implementadas sem diálogo com as especificidades locais geram descompassos entre as diretrizes centrais e a execução regionalizada. Além disso, a rigidez de currículos que não permitem adaptações razoáveis acaba por segregar sujeitos com deficiências graves ou transtornos específicos. Por outro lado, a carência de infraestrutura adequada e de suporte técnico especializado agrava o isolamento dos educadores diante de turmas heterogêneas. Nesse cenário, a responsabilização individual do docente oculta falhas sistêmicas que deveriam ser solucionadas por investimentos estatais robustos em recursos assistivos. Por conseguinte, a resistência administrativa e a padronização classificatória permanecem como entraves significativos que impedem a valorização das singularidades humanas durante o processo de escolarização fundamental brasileira.

Existem horizontes promissores vinculados à adoção de metodologias ativas que estimulam o protagonismo e a autonomia dos aprendizes. Tais estratégias permitem que o conhecimento seja construído coletivamente, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo presentes em sala. A integração intencional de tecnologias digitais e abordagens investigativas favorece a criação de ambientes flexíveis onde a diversidade atua como motor da aprendizagem. Entretanto, a eficácia dessas inovações didáticas depende de uma mediação docente qualificada que consiga orientar as descobertas sem cercear a curiosidade intelectual. Através do ensino híbrido e da resolução de problemas práticos, torna-se possível acolher necessidades específicas de forma digna e equânime. No entanto, a implementação de tais paradigmas exige que as instituições abandonem modelos passivos de transmissão de informações técnicas obsoletas. Dessa maneira, a articulação entre a teoria inclusiva e a prática didática real fundamenta a esperança de um sistema educacional capaz de promover justiça social e emancipação para todos os cidadãos.

Outra possibilidade fundamental reside na formação docente contínua, que deve ser encarada como o eixo estruturante de qualquer reforma pedagógica séria. O aperfeiçoamento constante permite que os

profissionais desenvolvam competências reflexivas essenciais para lidar com a complexidade do acolhimento discente. Todavia, os programas de qualificação precisam conectar os pressupostos acadêmicos aos desafios práticos enfrentados no cotidiano escolar para garantir resultados efetivos. Sugere-se, para futuros estudos, a investigação aprofundada sobre o impacto de políticas públicas de conectividade universal no desempenho escolar de alunos com deficiência. Além disso, análises longitudinais sobre a eficácia de indicadores qualitativos na avaliação do progresso individual poderiam oferecer subsídios valiosos para a gestão pública. Por fim, a integração entre especialistas e professores regentes merece atenção especial em pesquisas que busquem soluções para a fragmentação pedagógica atual. Portanto, o fortalecimento do capital humano e a pesquisa permanente sustentam a viabilidade de uma escola inovadora que realmente valorize o potencial humano singular.

A transição para novos paradigmas didáticos inclusivos no Brasil demanda a superação de entraves materiais e culturais profundamente arraigados. Embora os desafios institucionais sejam complexos, as metodologias ativas e a formação contínua surgem como caminhos viáveis para a equidade. Consequentemente, o compromisso coletivo entre governantes e educadores torna-se a base necessária para transformar a escola em um espaço acolhedor. Somente a articulação estratégica entre políticas e práticas garantirá o sucesso da inclusão.

## REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Cláudia Rodrigues de. **Educação superior**: desafios e possibilidades do ensino híbrido para os estudantes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Metodista de São Paulo. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 27 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011.

COSTA, Carla Daniela de Oliveira Regis. **Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional**: percepções e mudanças. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 18 fev. 2021.

CRUZ, Isabella Maria Buoro da. **O ensino de ciências para alunos autistas em tempos de pandemia**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 26 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Patrícia Andrade Reis. **Análise das propostas de formação continuada de professores regentes do ensino fundamental I para a inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2025. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 20 mar. 2025.

MONTEIRO, Rachel Costa. **Arranjos de desenvolvimento da educação e o impacto sobre os indicadores do sistema de avaliação da educação**. 2021. 46 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 24 ago. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISCHETOLA, Magda (Org.). **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTOS, Flávio Figueiredo. **O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 21 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maria Danieli Ferreira de. **O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na rede municipal de Irati-PR**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 28 set. 2022.

VIEIRA, Taisy Fernandes. **Um estudo da astronomia na 1ª série do ensino médio paranaense após a implementação da BNCC**. 2025. 135 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 26 fev. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.