

**IFRR - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS
HUMANAS**

ALUNO: Ademar Alves dos Santos¹

ALUNA: Ádila Cristina Trindade Moreira Gomes²

ORIENTADOR: Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo³

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da formação docente diante da crescente presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, em todos os níveis educacionais. A investigação parte da questão: de que forma as metodologias ativas e as tecnologias inclusivas contribuem para a formação docente? O objetivo é compreender como essas abordagens podem ser articuladas para potencializar o ensino das Ciências Humanas, promovendo práticas pedagógicas mais críticas, significativas e socialmente comprometidas. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter teórico, bibliográfico, documental e exploratório, adequada para compreender fenômenos educacionais complexos relacionados à diversidade, à inclusão e à inovação pedagógica. Os resultados indicam que a formação docente inclusiva requer uma perspectiva integrada, capaz de articular teoria e prática, ética e política, inovação pedagógica e compromisso social. Evidencia-se que preparar professores para atuar em contextos marcados pela pluralidade e pela busca por justiça social demanda não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade ética, responsabilidade social e postura crítica frente às desigualdades. Conclui-se que a escola, enquanto espaço de acolhimento e transformação, precisa de docentes preparados para promover ambientes democráticos, acessíveis e inclusivos, fortalecendo o papel das Ciências Humanas na construção de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Metodologias Ativas. Tecnologias Inclusivas. Ciências Humanas.

ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of teacher training in response to the growing presence of students with disabilities across all levels of educational institutions. The investigation is guided by the following question: how do active methodologies and inclusive technologies contribute to teacher development? The objective is to understand how these approaches can be articulated to enhance the teaching of Humanities, fostering pedagogical practices that are more critical, meaningful, and socially committed. The research adopts

¹ Aluno do curso de Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, IFRR.
profademar.santos@gmail.com

² Aluna do curso de Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, IFRR.
adilacristina20@hotmail.com

³ Doutorado em Ciências da Educação. Professor orientador do Instituto Federal de Roraima – IFRR – Bolsista CAPES/UAB, no curso de Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, IFRR.
robertodinizaemd@hotmail.com

a qualitative approach, of a theoretical, bibliographic, documentary, and exploratory nature, which is suitable for understanding complex educational phenomena related to diversity, inclusion, and pedagogical innovation. The results indicate that inclusive teacher training requires an integrated perspective, one capable of linking theory and practice, ethics and politics, and pedagogical innovation with social commitment. The findings highlight that preparing teachers to work in contexts marked by plurality and the pursuit of social justice demands not only technical competencies but also ethical sensitivity, social responsibility, and a critical stance against inequalities. It is concluded that schools, as spaces for welcoming and transformation, require teachers who are prepared to promote democratic, accessible, and inclusive environments, thereby strengthening the role of the Humanities in building an emancipatory education.

Keywords: *Inclusive Education. Teacher Training. Active Methodologies. Inclusive Technologies. Humanities.*

1. INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é a formação docente na área das Ciências Humanas, com foco na articulação entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas como estratégias para promover práticas pedagógicas mais significativas e equitativas.

A formação de professores tem sido cada vez mais desafiada por um contexto educacional marcado pela diversidade, pela emergência de novas tecnologias, pelas demandas por equidade e pela necessidade de práticas pedagógicas que respondam às complexidades do mundo contemporâneo.

A delimitação do tema considera que, no campo das Ciências Humanas, essas demandas assumem contornos ainda mais complexos, uma vez que essa área está intrinsecamente vinculada à reflexão crítica sobre a realidade, à construção de valores democráticos e à promoção da cidadania.

O ensino de disciplinas como Sociologia, História e Filosofia exige que os docentes sejam preparados para mediar debates sobre desigualdades, direitos humanos, identidade e cultura, o que demanda uma formação sensível à diversidade e comprometida com a justiça social.

Formar docentes nesse campo implica, portanto, mais do que transmitir conteúdos: requer desenvolver competências que articulem teoria e prática, sensibilidade ética, responsabilidade social e domínio de estratégias pedagógicas inclusivas.

A formação docente precisa ser pensada como um processo contínuo, que valorize os saberes da experiência e promova a construção de uma práxis comprometida com a transformação social.

Como destaca Paulo Freire (1996), educar é um ato político, e a formação docente deve assumir o compromisso com a leitura crítica do mundo e com a construção de uma prática transformadora. Essa perspectiva exige que os professores sejam intelectuais públicos, capazes de intervir na realidade escolar com consciência ética, sensibilidade social e competência pedagógica.

Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica relevante. Diferentemente das abordagens tradicionais, que colocam o aluno como receptor passivo do conhecimento, essas metodologias propõem uma inversão de lógica: o estudante torna-se protagonista do seu processo de aprendizagem, enquanto o docente atua como mediador, orientador e facilitador das experiências formativas.

Estratégias como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (ABP), estudo de caso e rotação por estações promovem interações concretas entre os discentes, favorecendo a autonomia intelectual, a colaboração e o pensamento crítico (Moran, 2015; Bacich & Moran, 2018). Essas práticas permitem que os futuros professores vivenciem experiências formativas que valorizam o diálogo, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, para que essas metodologias sejam efetivamente implementadas de forma equitativa, é fundamental considerar a inclusão como princípio pedagógico. A inclusão educacional exige a eliminação de barreiras à participação plena e o uso intencional de recursos e tecnologias que respeitem as singularidades dos sujeitos, promovendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores.

Assim, as tecnologias inclusivas, como softwares acessíveis, recursos de acessibilidade digital, leitores de tela, vídeos com Libras e ferramentas de adaptação curricular, constituem suporte essencial na construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e responsivos às necessidades dos estudantes. A formação docente deve incluir o domínio dessas ferramentas e a compreensão de sua aplicação pedagógica.

Conforme argumenta Mitchell (2010), uma escola verdadeiramente inclusiva deve estar preparada para responder à diversidade, o que implica formar professores capazes de pensar a prática a partir da diferença. Isso exige uma formação que articule conhecimento técnico, sensibilidade ética e compromisso político com a equidade educacional.

Autores como Zygmunt Bauman (2009), ao discutir a liquidez das relações sociais e educacionais, e Edgar Morin (2001), ao propor os sete saberes necessários à educação do futuro, reforçam a necessidade de uma formação docente que seja sensível à complexidade e à instabilidade do mundo contemporâneo. A educação precisa preparar os professores para lidar com a fluidez das identidades, com os desafios éticos da convivência democrática e com a diversidade cultural.

Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1997), por sua vez, defendem uma pedagogia crítica que reconheça a escola como espaço de resistência e transformação social, especialmente frente às desigualdades e exclusões que atravessam o cotidiano escolar. A formação docente, nesse sentido, deve capacitar os professores para identificar e enfrentar os mecanismos de marginalização presentes nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares.

Essa interação entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas ainda encontra obstáculos na formação docente. Muitos cursos ainda adotam estruturas rígidas, centradas em modelos instrucionais verticalizados, que não estimulam a experimentação, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a própria prática. A superação desses limites exige mudanças curriculares e políticas institucionais que valorizem a inovação e a inclusão.

Somam-se a isso a escassa oferta de formação específica voltada ao uso pedagógico de tecnologias inclusivas, o que gera insegurança e limitações na atuação dos futuros professores frente à heterogeneidade das salas de aula. A ausência de formação continuada e de apoio institucional compromete a efetividade das práticas inclusivas e limita o potencial transformador da educação.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como a articulação entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas pode contribuir para a formação de professores mais preparados para atuar em contextos diversos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e fortaleçam o papel da escola como espaço de transformação social.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este artigo é: *De que forma as metodologias ativas e tecnologias inclusivas contribuem na formação docente?* Essa questão emerge da análise das lacunas formativas e das potencialidades pedagógicas que essas abordagens oferecem para o ensino das Ciências Humanas.

O objetivo geral deste trabalho consiste em *investigar como as metodologias ativas e tecnologias inclusivas podem ser articuladas na formação docente para potencializar o ensino de Ciências Humanas*, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela busca por justiça social. Os objetivos específicos são:

1- *Analisar como as metodologias ativas e as tecnologias inclusivas podem contribuir para práticas pedagógicas mais acessíveis e participativas.*

2- Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas práticas pedagógicas.

3- Investigar as interações entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas.

A metodologia adotada configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico, bibliográfico, documental e exploratório, alinhando-se à abordagem metodológica indicada para investigações que buscam compreender fenômenos educacionais complexos, como a formação docente em contextos de diversidade e inovação pedagógica.

A relevância do estudo está na possibilidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos para o aprimoramento da formação de professores, contribuindo para a construção de práticas formativas mais inclusivas, críticas e inovadoras. Acredita-se que a análise dessas abordagens pode fortalecer o papel da escola como espaço de acolhimento, participação e transformação social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo tem como propósito apresentar e discutir os principais conceitos, autores e abordagens que fundamentam a investigação sobre a articulação entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas na formação docente para o ensino de Ciências Humanas.

A construção desta seção baseia-se em uma revisão crítica da literatura especializada, buscando compreender como os saberes pedagógicos, as práticas inovadoras e os princípios da educação inclusiva se inter-relacionam no contexto da formação de professores.

Para isso, são mobilizados aportes teóricos que tratam da formação docente crítica e emancipatória, da centralidade do protagonismo discente nas metodologias ativas, do papel das tecnologias na promoção da equidade educacional e da importância da inclusão como princípio ético e político na educação.

A organização do referencial está estruturada em subtópicos temáticos, que permitem a análise articulada dos fundamentos teóricos com o problema de pesquisa e o objetivo do estudo.

2.1 Formação docente nas Ciências Humanas: sentidos críticos e emancipatórios

A formação de professores nas Ciências Humanas exige uma abordagem que vá além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo que deve promover a construção de uma postura crítica diante da realidade social, política e cultural, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e de potencial transformação social. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Essa perspectiva exige que o professor seja um sujeito ético, comprometido com a transformação social e com a valorização da diversidade.

Nesse sentido, Henry Giroux (1997, p. 20) propõe que os professores sejam “intelectuais transformadores”, capazes de atuar como agentes de mudança em contextos marcados por desigualdades. A formação docente, portanto, não pode se limitar à técnica ou à reprodução de conteúdos, mas deve incluir a reflexão sobre os valores que orientam a prática pedagógica. A pedagogia crítica exige que os educadores compreendam os mecanismos de exclusão presentes na escola e na sociedade, e que atuem para superá-los.

Michael Apple (2006), reforça essa visão ao destacar que a escola é um espaço de disputa ideológica, onde se reproduzem e se contestam relações de poder. Para o autor, a formação docente deve preparar o professor para reconhecer os currículos ocultos, os processos

de marginalização e os discursos hegemônicos que atravessam o cotidiano escolar. A atuação docente, nesse contexto, deve ser orientada por princípios de justiça social, equidade e inclusão.

A complexidade das relações humanas e educacionais é também abordada por Zygmunt Bauman (2009), que discute a liquidez das instituições e dos vínculos sociais na contemporaneidade. A formação de professores, diante dessa instabilidade, precisa desenvolver competências que permitam lidar com a fluidez das identidades, com a diversidade cultural e com os desafios éticos da convivência democrática. O professor das Ciências Humanas deve ser capaz de promover o diálogo, a escuta sensível e a construção coletiva do conhecimento.

Edgar Morin (2003, p. 15) contribui com uma abordagem transdisciplinar e complexa da educação, defendendo que “a educação deve promover a compreensão, a solidariedade e a responsabilidade”. Para Morin, os saberes necessários à educação do futuro incluem a ética, a identidade planetária e a capacidade de enfrentar os erros e ilusões. A formação nas Ciências Humanas, nesse sentido, deve preparar o professor para pensar o mundo em sua totalidade e interdependência.

A valorização dos saberes docentes é outro aspecto fundamental. Maurice Tardif (2014) argumenta que o conhecimento do professor não é apenas acadêmico, mas também experiencial, construído na prática cotidiana. A formação inicial e continuada deve reconhecer os saberes da experiência como legítimos e essenciais para a atuação pedagógica. Isso implica promover espaços de reflexão sobre a prática, de troca entre pares e de construção coletiva de estratégias de ensino.

Bernadete Gatti (2009) complementa essa perspectiva ao destacar que a formação docente deve estar articulada às condições reais de trabalho dos professores. A precarização da carreira, a sobrecarga de tarefas e a falta de apoio institucional são fatores que impactam diretamente na qualidade da formação e na capacidade de atuação dos educadores. Políticas públicas de valorização docente são, portanto, indispensáveis para garantir uma formação sólida e comprometida com a inclusão.

A formação para a diversidade é também abordada por Romeu Kazumi Sassaki (2005), que defende uma educação inclusiva baseada na valorização das diferenças e na eliminação de barreiras. O professor das Ciências Humanas deve ser preparado para reconhecer as singularidades dos estudantes, adaptar suas práticas pedagógicas e promover a participação plena de todos. Isso exige uma formação ética, política e técnica, que articule os princípios da inclusão com os conteúdos e metodologias do ensino.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) reforça que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de pertencimento e de reconhecimento. A formação docente deve promover uma mudança de paradigma, em que a diferença seja vista como valor e não como problema. O professor das Ciências Humanas, ao trabalhar com temas como identidade, cultura, direitos humanos e cidadania, tem um papel central na construção de uma escola acolhedora, democrática e plural.

Como destaca Figueiredo (2008, p. 123),

(...) a formação de professores precisa estar pautada em princípios que possibilitem ao professor compreender o seu papel diante dos desafios de atender alunos com deficiência, respeitando suas especificidades e buscando atendê-los dentro de uma perspectiva inclusiva.

Essa formação exige políticas públicas consistentes, currículos inclusivos e práticas pedagógicas inovadoras, que articulem teoria e prática de forma significativa, promovendo uma educação comprometida com a justiça social.

2.2 Metodologias Ativas: o protagonismo na aprendizagem docente

As metodologias ativas representam uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem, especialmente relevantes para a formação de professores das Ciências Humanas. Ao romper com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e na passividade dos estudantes, essas metodologias propõem uma abordagem que valoriza a experiência, o diálogo, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Moran (2015), essas metodologias deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, colocando o estudante no centro do processo formativo. Essa concepção está em sintonia com os princípios da pedagogia crítica, que reconhece o papel ativo do sujeito na construção do saber e na transformação do contexto em que está inserido.

Bacich, Moran e Trevisani (2018) apresentam um repertório de práticas ativas que favorecem a articulação entre teoria e prática, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida, a aprendizagem por investigação e o design thinking. Essas estratégias permitem que os futuros professores vivenciem, de forma ativa, o tipo de aprendizagem que deverão propor em suas futuras atuações pedagógicas, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela complexidade social.

A valorização da experiência como fonte de aprendizagem é também defendida por John Dewey (1944), que considera a educação como um processo contínuo de reconstrução da experiência. Para Dewey, o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e o ambiente, o que estimula o pensamento reflexivo e a capacidade de agir sobre a realidade.

Rubem Alves (2002), ao refletir sobre o papel da educação, afirma que “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”. Essa visão reforça a importância de metodologias que promovam a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica, elementos fundamentais para a atuação docente em uma sociedade plural.

No contexto brasileiro, Hugo Assmann (2000) propõe uma educação que reencante o processo de aprender, articulando competência com sensibilidade solidária. Para ele, “educar para a esperança” significa criar ambientes de aprendizagem que estimulem o envolvimento afetivo, a criatividade e o compromisso ético com a transformação social. As metodologias ativas, nesse sentido, são ferramentas que possibilitam a construção de vínculos significativos entre os sujeitos e o conhecimento.

Bordenave e Pereira (2004) também defendem que o ensino deve ser centrado no aluno, considerando suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Estratégias que favoreçam a participação ativa, o trabalho em grupo, a resolução de problemas e a tomada de decisões contribuem para a formação de professores capazes de atuar com flexibilidade e sensibilidade diante da diversidade.

A relação entre metodologias ativas e avaliação é abordada por Luckesi (2011), que argumenta que essas práticas estão intimamente ligadas à avaliação formativa, crítica e processual. Para ele, o erro deve ser compreendido como parte do processo de construção do conhecimento, e não como um marcador de fracasso. Essa concepção é especialmente relevante para as Ciências Humanas, pois respeita a complexidade dos fenômenos sociais e fomenta o debate e o pensamento divergente.

Humberto Maturana (2001) contribui com uma visão biológico-cultural da aprendizagem, ao afirmar que “todo ato de conhecer é um ato de viver”. Para Maturana, o conhecimento é construído na relação entre os sujeitos e o mundo, e a educação deve promover ambientes que favoreçam a cooperação, o respeito mútuo e a construção de significados compartilhados. As metodologias ativas, ao valorizarem o diálogo e a interação, estão alinhadas a essa concepção de aprendizagem como processo vivo e relacional.

É importante destacar que a adoção de metodologias ativas na formação docente não se

limita à aplicação de técnicas. Trata-se de uma mudança de postura e de concepção pedagógica, que reconhece a educação como prática social, ética e política. Formar professores com base nessas metodologias significa promover aprendizagens significativas, inclusivas e transformadoras, em consonância com os princípios da justiça social e da emancipação dos sujeitos, conforme discutido no subtópico anterior.

2.3 Tecnologias Inclusivas: caminhos para a equidade educacional

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de inovação pedagógica, especialmente no que diz respeito à construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, interativos e personalizados. No entanto, como advertem Mitchell (2010) e Kenski (2012), a simples introdução de recursos tecnológicos na educação não garante, por si só, a inclusão. É necessário que essas ferramentas estejam integradas a uma proposta pedagógica comprometida com a justiça social, que compreenda a diversidade como valor e não como obstáculo.

Mitchell (2010, p. 45) afirma que “a tecnologia deve ser utilizada como meio para eliminar barreiras e não como fim em si mesma”. Essa perspectiva exige que os professores sejam capazes de selecionar, adaptar e aplicar recursos tecnológicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes, respeitando seus ritmos, estilos de aprendizagem e condições de acesso. A formação docente, nesse sentido, deve incluir o domínio de tecnologias assistivas e de estratégias pedagógicas inclusivas.

Entre os recursos mais utilizados estão os softwares leitores de tela, audiolivros, plataformas com recursos de acessibilidade, jogos educativos adaptados e sistemas que permitem a personalização do ritmo e estilo de aprendizagem. Quando utilizados em sintonia com metodologias ativas, esses recursos favorecem uma formação docente inclusiva e transformadora, pois ampliam as possibilidades de participação e expressão dos estudantes.

A contribuição de Seymour Papert (1985), ao desenvolver o conceito de construcionismo, é fundamental para compreender o papel das tecnologias na mediação de aprendizagens significativas. Para o autor, “o melhor aprendizado ocorre quando o aluno está ativamente envolvido na construção de algo que tenha significado para ele”. Essa abordagem valoriza a experimentação, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, elementos essenciais para uma educação inclusiva e crítica.

A perspectiva biológico-cultural de Humberto Maturana (2001) também contribui para a compreensão da tecnologia como ferramenta relacional. Segundo o autor, “todo ato de conhecer é um ato de viver”, e a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos e o ambiente. As tecnologias, nesse contexto, devem ser compreendidas como extensões das possibilidades humanas de comunicação, expressão e construção de sentido.

No contexto brasileiro, Hugo Assmann (2000) propõe uma educação que articule competência com sensibilidade solidária, e nesse sentido, as tecnologias podem ser aliadas na construção de ambientes de aprendizagem mais afetivos, colaborativos e inclusivos. Para Assmann, “educar para a esperança” implica criar condições para que todos os sujeitos possam participar ativamente do processo educativo, superando barreiras físicas, cognitivas e simbólicas.

A inclusão digital, portanto, não se limita ao acesso aos dispositivos, mas envolve a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias com intencionalidade e criticidade. Como destaca Vani Kenski (2012, p. 89), “o professor precisa compreender que a tecnologia é um meio e não um fim, e que seu uso deve estar subordinado aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos”.

Romeu Kazumi Sasaki (2005) reforça que a inclusão exige a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas. No campo da educação, isso

significa garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos, às interações e às avaliações, por meio de recursos que respeitem suas singularidades. A tecnologia, nesse sentido, é uma aliada na construção de uma escola para todos.

Edgar Morin (2003), ao tratar da complexidade, afirma que “a educação deve promover a compreensão, a solidariedade e a responsabilidade”. A formação docente para o uso de tecnologias inclusivas deve estar alinhada a esses princípios, promovendo uma prática pedagógica que reconheça a interdependência entre os sujeitos e a necessidade de construir uma sociedade mais justa e colaborativa.

É fundamental que a formação de professores das Ciências Humanas inclua a reflexão sobre o papel das tecnologias na promoção da cidadania digital, dos direitos humanos e da inclusão sociocultural. A tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica e compromisso ético, torna-se um instrumento poderoso para a construção de uma educação democrática, crítica e inclusiva, articulando-se diretamente com os princípios discutidos nos subtópicos anteriores.

2.4 Educação Inclusiva e Ciências Humanas: formação para a diversidade e a justiça social

A educação inclusiva, no campo das Ciências Humanas, deve ser compreendida como um princípio ético, político e pedagógico que orienta a prática docente para a valorização da pluralidade de vozes, histórias e culturas. Mais do que uma política voltada às pessoas com deficiência, trata-se de uma concepção de educação que reconhece a diversidade como constitutiva do ambiente escolar e da sociedade.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 45), “a escola inclusiva é aquela que reconhece que todos os alunos têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais”. Essa perspectiva exige uma reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, de modo a garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, especialmente os que historicamente foram excluídos.

Romeu Kazumi Sassaki (2005) complementa essa visão ao destacar que a inclusão não se limita à presença física dos alunos com deficiência na escola, mas envolve a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas. Para ele, “inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, e ao mesmo tempo, adapta-se para poder conviver com a diversidade”. Essa adaptação exige formação docente sensível às diferenças e comprometida com a equidade.

No contexto das Ciências Humanas, disciplinas como Sociologia, História e Filosofia têm papel central na promoção de uma cultura escolar inclusiva. Elas permitem a discussão de temas como preconceito, racismo, desigualdade de gênero, violência simbólica e exclusão social, contribuindo para a formação de uma consciência ética e cidadã. Como destaca Henry Giroux (1997), o professor deve atuar como intelectual público, capaz de intervir criticamente na realidade social.

Dermeval Saviani (2008) reforça que a escola é um espaço de disputa de projetos societários, onde se reproduzem e se contestam as desigualdades sociais. Para o autor, a educação deve estar articulada com a transformação da realidade, e a formação de professores das Ciências Humanas deve prepará-los para identificar os mecanismos de exclusão presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações escolares, atuando de forma crítica e propositiva frente aos desafios da sociedade contemporânea.

A análise dos dados educacionais reforça a urgência dessa formação. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2024), o número de matrículas na educação especial

ultrapassou 1,7 milhão. Os dados revelam que a deficiência intelectual e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam juntos quase 90% das matrículas, o que exige práticas pedagógicas que privilegiem metodologias ativas, ensino personalizado e apoio psicopedagógico.

Os casos, ainda, de deficiência visual, auditiva e física, embora em menor percentual, demandam adaptações estruturais e tecnológicas consistentes. A formação docente deve incluir o domínio de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e estratégias de comunicação alternativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso pleno ao processo educativo.

A presença de estudantes com altas habilidades/superdotação também desafia a formação docente a pensar práticas que estimulem o potencial criativo, crítico e intelectual desses alunos. A inclusão, nesse caso, não se refere à superação de barreiras físicas, mas à construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento pleno das capacidades individuais.

Como propõe Edgar Morin (2003, p. 27), “a educação deve ensinar a viver juntos, a compreender o outro, a respeitar a diferença”. Esses princípios são fundamentais para a formação de professores das Ciências Humanas, que devem ser capazes de mediar debates complexos, lidar com conflitos e promover a convivência democrática. A inclusão, nesse contexto, é também uma prática de cidadania.

A formação docente inclusiva também deve considerar os saberes da experiência. Maurice Tardif (2014) destaca que os professores constroem seus conhecimentos na interação com os alunos e com a realidade escolar. Reconhecer e valorizar esses saberes é essencial para que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, estilos e contextos dos estudantes.

Como afirma Hugo Assmann (2000, p. 17), “educar para a esperança é educar para a solidariedade, para o compromisso com a transformação social”. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma meta institucional, mas uma postura pedagógica que articula conhecimento, sensibilidade e ação. A formação de professores das Ciências Humanas deve estar orientada por esse compromisso, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, afetiva e emancipadora.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico, bibliográfico, documental e exploratório, voltada à compreensão de fenômenos educacionais complexos, como a formação docente em contextos de diversidade, inclusão e inovação pedagógica. A abordagem qualitativa é adequada para investigar significados, relações e práticas que não podem ser reduzidas a dados numéricos, permitindo uma análise interpretativa e crítica dos conteúdos estudados.

Segundo Gil (2019, p. 27), a pesquisa exploratória é indicada “quando se busca proporcionar maior familiaridade com um problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. No caso deste artigo, essa abordagem permitiu mapear práticas formativas e categorias teóricas relacionadas ao uso de metodologias ativas e tecnologias inclusivas na formação de professores das Ciências Humanas, articulando conceitos, documentos e experiências educacionais.

Do ponto de vista técnico, a pesquisa é bibliográfica e documental, conforme definem Marconi e Lakatos (2010). A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise de obras científicas, artigos e documentos que tratam dos eixos centrais do estudo: formação docente, metodologias ativas, tecnologias educacionais inclusivas, educação inclusiva e ensino das Ciências Humanas. Já a pesquisa documental envolveu a análise de fontes institucionais primárias, como legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas.

Entre os documentos analisados estão: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), além de dados estatísticos recentes do Ministério da Educação sobre a matrícula de estudantes com deficiência (Brasil, 2024). Esses documentos são fundamentais para compreender o contexto normativo e político que orienta a formação docente inclusiva no Brasil.

Como destaca Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica não se limita ao levantamento de informações, mas exige análise, interpretação e articulação crítica dos dados encontrados”. Assim, a seleção do material teórico foi guiada por critérios de relevância científica, atualidade e pertinência temática, permitindo a construção de um panorama interpretativo sobre o objeto de investigação.

As fontes bibliográficas foram buscadas exclusivamente nas bases Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, reconhecidas pela qualidade e confiabilidade acadêmica. As palavras-chave utilizadas incluíram: “formação docente”, “metodologias ativas”, “tecnologias inclusivas”, “educação inclusiva”, “Ciências Humanas na educação básica”, “ensino crítico” e “inovação pedagógica”.

Foram definidos critérios de elegibilidade para a seleção dos artigos: publicações científicas disponíveis em texto completo, com acesso gratuito, que abordassem diretamente os temas centrais do estudo e estivessem publicados entre os anos de 2023 e 2024. Os critérios de exclusão incluíram: duplicidade de conteúdo, ausência de relação com os objetivos da pesquisa, textos opinativos sem respaldo metodológico e artigos que tratassem de contextos internacionais sem aplicabilidade direta ao cenário educacional brasileiro.

Após a aplicação dos critérios, foram selecionados 28 artigos no total: 17 no Portal da CAPES e 11 na base SciELO. Desses, 15 artigos foram considerados os mais relevantes por apresentarem maior aproximação teórica e metodológica com a proposta do estudo, sendo utilizados como base para a análise e discussão dos resultados.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica envolve um processo sistemático de leitura flutuante, categorização temática, codificação e inferência, possibilitando a identificação de padrões, recorrências e sentidos nos textos e documentos analisados. A análise de conteúdo é especialmente adequada para estudos qualitativos que buscam compreender discursos, práticas e representações sociais.

A pesquisa, ainda, dialoga com os princípios da dialética, conforme discutido por Minayo (2001), ao considerar que o conhecimento é construído na relação entre o pesquisador e o objeto, mediado por contextos históricos, culturais e políticos. Essa perspectiva reforça o compromisso ético e crítico da investigação com a transformação da realidade educacional.

Por se tratar de um estudo de natureza teórica, não houve coleta de dados empíricos junto a sujeitos humanos, o que dispensa a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ainda assim, o estudo respeita os princípios éticos da pesquisa científica, como o rigor metodológico, a transparência e o compromisso com a justiça social.

A metodologia adotada permitiu uma análise aprofundada das interfaces entre teoria e prática, inclusão e inovação, formação docente e transformação social, contribuindo para o campo educacional ao refletir sobre práticas formativas mais críticas, inclusivas e emancipadoras para professores das Ciências Humanas.

4. DISCUSSÕES

A presente investigação parte da compreensão de que a formação docente nas Ciências Humanas deve estar orientada por princípios éticos, políticos e pedagógicos que promovam a inclusão, a justiça social e a inovação. Ao longo do desenvolvimento teórico e da análise dos artigos selecionados, evidenciou-se que metodologias ativas e tecnologias inclusivas são ferramentas fundamentais para a construção de práticas formativas mais democráticas, críticas e sensíveis à diversidade.

A articulação entre teoria e prática, proposta por autores como Paulo Freire (1996), Henry Giroux (1997) e Dermeval Saviani (2008), revela que a formação docente não pode se limitar à reprodução de conteúdos. Ao contrário, deve estimular a reflexão crítica sobre os contextos sociais e educacionais, reconhecendo a escola como espaço de disputa de projetos societários e de transformação social. A pedagogia crítica, nesse sentido, oferece subsídios para que os professores compreendam os mecanismos de exclusão e atuem como agentes de mudança.

As metodologias ativas, conforme discutido por Moran (2015) e Bacich et al. (2018), deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. No contexto da formação docente, essas metodologias permitem que os futuros professores vivenciem experiências formativas que valorizam a autonomia intelectual, a colaboração e a criatividade, elementos essenciais para lidar com a complexidade dos fenômenos sociais abordados pelas Ciências Humanas.

A inclusão dessas metodologias é especialmente relevante diante da diversidade presente nas salas de aula. Como destaca Luckesi (2011), a avaliação formativa e processual, característica das metodologias ativas, favorece a construção de ambientes de aprendizagem que respeitam os diferentes ritmos e estilos dos estudantes, promovendo a equidade educacional.

A tecnologia, por sua vez, deve ser compreendida como meio e não como fim. Mitchell (2010) e Kenski (2012) alertam que a simples presença de recursos digitais não garante a inclusão. É necessário que esses recursos estejam integrados a uma proposta pedagógica intencional, que reconheça a diversidade como valor e promova a eliminação de barreiras à participação plena.

O construcionismo de Papert (1985) e a abordagem biológico-cultural de Maturana (2001) reforçam que o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos e o ambiente. As tecnologias inclusivas, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, ampliam as possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência.

A análise dos dados, apresentada anteriormente, revela que a deficiência intelectual (53,7%) e o Transtorno do Espectro Autista – TEA (35,9%) são as condições mais recorrentes entre os estudantes matriculados na educação especial. Esses números indicam que quase 90% dos alunos com deficiência demandam práticas pedagógicas que considerem aspectos cognitivos, comportamentais e comunicacionais específicos.

Diante desse cenário, a formação docente precisa incluir estratégias de ensino personalizado, apoio psicopedagógico e o uso de tecnologias assistivas. A presença de estudantes com baixa visão, deficiência auditiva, física, surdez, cegueira e surdo-cegueira, embora em menor percentual, exige adaptações arquitetônicas, comunicacionais e curriculares que garantam o acesso e a permanência com qualidade.

Como destaca Sasaki (2005), a inclusão é um processo que exige mudanças estruturais e culturais na escola. A formação de professores deve contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de atitudes inclusivas, empáticas e colaborativas. A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem.

A presença de estudantes com altas habilidades/superdotação também desafia a

formação docente a pensar práticas que estimulem o potencial criativo, crítico e intelectual desses alunos. A inclusão, nesse caso, não se refere à superação de barreiras físicas, mas à construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento pleno das capacidades individuais.

Edgar Morin (2003) propõe que a educação deve promover a compreensão, a solidariedade e a responsabilidade. Esses princípios são fundamentais para a formação de professores das Ciências Humanas, que devem ser capazes de mediar debates complexos, lidar com conflitos e promover a convivência democrática. A inclusão, nesse contexto, é também uma prática de cidadania ativa.

A formação docente inclusiva exige políticas públicas consistentes, currículos flexíveis e espaços de formação continuada. Como argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática e devem ser constantemente atualizados à luz das transformações sociais e educacionais. A formação inicial deve ser articulada com a realidade das escolas e com os desafios da diversidade.

Hugo Assmann (2000) propõe uma educação que reencante o processo de aprender, articulando competência com sensibilidade solidária. A formação de professores, nesse sentido, deve promover o envolvimento afetivo, a escuta ativa e o compromisso com a transformação social. A inclusão não é apenas uma técnica, mas uma postura ética diante do outro.

A articulação entre metodologias ativas, tecnologias inclusivas e formação docente nas Ciências Humanas constitui um caminho promissor para a construção de uma escola mais justa, democrática e acolhedora. Os dados, os autores e as práticas analisadas ao longo deste estudo apontam para a necessidade de uma formação que seja, ao mesmo tempo, crítica, inovadora e comprometida com a equidade.

É possível afirmar que a formação docente inclusiva nas Ciências Humanas não se realiza apenas no plano teórico, mas exige práticas concretas, políticas institucionais e compromisso ético. A escola do século XXI precisa de professores preparados para lidar com a diversidade, promover a justiça social e construir uma educação que seja, verdadeiramente, para todos.

5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo investigar como as metodologias ativas e as tecnologias inclusivas podem ser articuladas na formação docente para potencializar o ensino de Ciências Humanas, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela busca por justiça social.

A partir de uma abordagem qualitativa, teórica, bibliográfica e documental, foi possível construir uma análise crítica sobre os desafios e possibilidades da formação de professores comprometidos com a inclusão e com práticas pedagógicas inovadoras.

Ao longo do estudo, evidenciou-se que a formação docente nas Ciências Humanas exige mais do que domínio de conteúdos disciplinares. Ela demanda sensibilidade ética, responsabilidade social e capacidade de mediação crítica dos saberes. Autores como Freire, Giroux, Saviani, Morin e Assmann contribuíram para fundamentar a compreensão de que a educação é um ato político e que o professor deve ser um agente de transformação social.

As metodologias ativas, discutidas por Moran, Bacich, Trevisani e Luckesi, revelaram-se como estratégias pedagógicas que favorecem o protagonismo dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da experiência. Quando articuladas à formação docente, essas metodologias permitem que os futuros professores vivenciem práticas que respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo ambientes mais democráticos e inclusivos.

As tecnologias inclusivas, por sua vez, foram abordadas como instrumentos ético-políticos que, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. A contribuição de autores como Mitchell, Kenski, Papert e Maturana reforçou a ideia de que a tecnologia deve estar a serviço da inclusão e da construção de uma educação mais acessível e significativa.

A análise dos dados, também, evidenciou a predominância de alunos com deficiência intelectual e TEA, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas personalizadas, apoio psicopedagógico e formação docente específica. Os dados também indicam a presença de estudantes com outras deficiências, como visual, auditiva e física, que exigem adaptações estruturais e tecnológicas consistentes.

Diante desse cenário, a formação de professores das Ciências Humanas deve estar alinhada às políticas públicas de inclusão, às diretrizes curriculares nacionais e aos princípios da educação para todos. A escola precisa ser um espaço de acolhimento, escuta e respeito às diferenças, e isso só será possível com professores preparados para reconhecer e responder às demandas da diversidade.

A pesquisa realizada permitiu compreender que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias inclusivas não é apenas uma questão técnica, mas envolve uma mudança de paradigma na formação docente. Trata-se de promover uma educação que valorize a pluralidade, que estimule o pensamento crítico e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Conclui-se que a formação docente inclusiva nas Ciências Humanas requer uma abordagem integrada, que articule teoria e prática, ética e política, inovação e compromisso social. Os professores precisam ser formados para atuar em contextos complexos, desafiadores e diversos, com competência, sensibilidade e responsabilidade.

Este estudo contribui para o campo educacional ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o aprimoramento da formação de professores, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise de experiências formativas concretas, ampliem o debate sobre políticas de inclusão e investiguem os impactos das metodologias ativas e das tecnologias inclusivas na prática docente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica*. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Brasília: MEC, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 30 ago. 2025.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores: condições atuais e perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry A. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MITCHELL, David. *Educação inclusiva: estratégias para incluir todos os alunos na escola regular*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–38.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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