

A FORMAÇÃO DOCENTE E USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE ENGAJAMENTO E LIMITES DA PRÁTICA

Selma Sueli Valente de Maros

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0001-7883-2814>

E-mail: selma.valente@yahoo.com.br

Tereza Cristina Ribeiro

Professora Doutora e Orientadora. Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0000-0002-8413-3446>

E-mail: cristapuia@yahoo.com.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-13>

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre a formação docente e o uso de metodologias ativas no contexto da educação inclusiva, considerando suas contribuições para o engajamento, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes, especialmente daqueles que constituem o público da Educação Especial. Discute-se, ainda, os limites e as contradições decorrentes das condições reais de trabalho docente, tais como a insuficiência de recursos pedagógicos, a organização escolar, o tempo destinado ao planejamento e a fragilidade dos processos de formação continuada. A partir de uma revisão bibliográfica crítica, o estudo aborda os principais conceitos e fundamentos teóricos das metodologias ativas, suas tipologias e possibilidades de aplicação no ensino inclusivo, bem como suas implicações para a efetivação do direito à educação em contextos de diversidade. Além disso, analisa os desafios estruturais, formativos e institucionais que impactam a implementação dessas metodologias nas escolas públicas. Por fim, o artigo destaca a necessidade de políticas públicas de formação continuada que estejam articuladas às demandas concretas das escolas e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), valorizando práticas pedagógicas contextualizadas, colaborativas e comprometidas com a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Metodologias ativas. Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Engajamento.

TEACHER TRAINING AND THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES FOR INCLUSION: POSSIBILITIES FOR ENGAGEMENT AND LIMITATIONS OF PRACTICE

ABSTRACT: This article provides an in-depth analysis of the relationship between teacher education and the use of active learning methodologies in the context of inclusive education, considering their contributions to student engagement, participation, and meaningful learning, especially for students who are part of Special Education. The study also discusses the limits and contradictions arising from the real conditions of teachers' work, such as the lack of pedagogical resources, school organization, time allocated for planning, and the fragility of continuing education processes. Based on a critical literature review, the article addresses the main concepts and theoretical foundations of active methodologies, their typologies, and possibilities for application in inclusive teaching, as

well as their implications for the realization of the right to education in contexts of diversity. In addition, it analyzes the structural, training, and institutional challenges that affect the implementation of these methodologies in public schools. Finally, the article highlights the need for public policies on continuing teacher education that are articulated with the concrete demands of schools and with Specialized Educational Services (AEE), valuing contextualized, collaborative, and inclusion-oriented pedagogical practices.

KEYWORDS: Teacher education. Active learning methodologies. Inclusive education. Specialized Educational Services. Engagement.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos das políticas educacionais contemporâneas, exigindo transformações significativas nas concepções de ensino, na organização escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições educativas. Ao reconhecer a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo, a perspectiva inclusiva rompe com modelos tradicionais baseados na homogeneização dos estudantes, demandando estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas. Nesse cenário, a atuação docente assume papel central na efetivação do direito à educação, tornando imprescindível a reflexão sobre sua formação e sobre os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as propostas pedagógicas que têm ganhado destaque nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como possibilidades relevantes para a promoção do engajamento, da participação e da aprendizagem significativa dos estudantes. Essas metodologias partem do pressuposto de que o aluno deve ocupar uma posição ativa na construção do conhecimento, participando de situações de aprendizagem que envolvam problematização, investigação, colaboração e tomada de decisões. Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem a autonomia e o protagonismo discente, ao mesmo tempo em que exigem do professor uma postura mediadora e reflexiva. Para a educação inclusiva, tais características são especialmente relevantes, uma vez que permitem maior flexibilização curricular e utilização de múltiplas linguagens, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento.

A concepção pedagógica que fundamenta as metodologias ativas dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação. É muito importante presenciar na contemporaneidade que a força das ideias de Paulo Freire continua atuais e capazes de promover um engajamento acadêmico e social. Para além da força de construção dos conceitos acadêmicos, a relevância social da obra freireana mantém sua atualidade ao cogitar dar destaque e protagonismo aos sujeitos por excelência da educação: estudantes e professores. Para Freire (1996), o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que os sujeitos produzam e reconstruam o conhecimento de forma crítica e contextualizada. Essa compreensão reforça a centralidade do estudante como sujeito histórico e social do processo educativo, princípio que se articula de maneira direta com os pressupostos da educação inclusiva. Ao valorizar a escuta, o diálogo e a problematização da realidade, tais abordagens contribuem para práticas pedagógicas mais democráticas e sensíveis às singularidades dos alunos.

No campo específico da inclusão escolar, Mantoan (2015) enfatiza que ensinar na diversidade requer a superação de práticas pedagógicas excludentes e a construção de propostas que atendam a todos os estudantes, sem segregação ou rotulação. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, desde que estejam alinhadas a uma concepção pedagógica comprometida com a equidade e com o direito à aprendizagem. Contudo, a autora alerta que a inclusão não se efetiva apenas por meio de estratégias didáticas inovadoras, mas demanda mudanças estruturais e formativas no sistema educacional.

Dessa forma, a formação docente configura-se como elemento fundamental para a compreensão e a aplicação crítica das metodologias ativas no contexto da educação inclusiva. Perrenoud (2000) ressalta que o desenvolvimento de competências docentes exige reflexão constante sobre a prática, capacidade de adaptação às situações reais de ensino e domínio de estratégias pedagógicas diversificadas. No mesmo sentido, Nóvoa (2017) defende que a formação continuada deve estar articulada ao cotidiano das escolas, valorizando o saber docente construído na prática e promovendo processos formativos colaborativos.

Entretanto, a implementação de metodologias ativas enfrenta limites concretos no contexto das escolas públicas brasileiras. Libâneo (2013) destaca que as condições

objetivas de trabalho docente, como a infraestrutura inadequada, o excesso de alunos por turma, a fragmentação do currículo e a insuficiência de tempo para planejamento, impactam diretamente a qualidade do ensino. No âmbito da educação inclusiva, tais desafios tornam-se ainda mais complexos, especialmente quando se considera a necessária articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que requer, além de planejamento integrado e trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, requer também decisões políticas dos educadores em se comprometer com processos de inclusão na sociedade como um todo.

Nesse contexto, é fundamental evitar abordagens simplificadoras que apresentem as metodologias ativas como soluções universais para os desafios da inclusão escolar. Sua efetividade depende de políticas públicas consistentes de formação docente, de condições institucionais adequadas e de uma compreensão crítica sobre seus limites e possibilidades. Assim, mais do que adotar métodos inovadores, torna-se necessário refletir sobre o sentido pedagógico dessas práticas e sobre sua contribuição real para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. A aplicabilidade teórica dessa ou de qualquer abordagem depende das condições materiais dos sujeitos envolvidos, da realidade estrutural das escolas e da vontade política de gestores e autoridades estatais.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação docente e o uso de metodologias ativas na educação inclusiva, discutindo suas possibilidades de promoção do engajamento estudantil e os limites impostos pelas condições reais da prática pedagógica. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica crítica, buscando articular contribuições teóricas que permitam compreender os desafios estruturais, formativos e institucionais que permeiam a implementação dessas metodologias, especialmente no contexto do AEE. Ao problematizar essa relação, o estudo pretende contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento de políticas de formação continuada comprometidas com a qualidade e a equidade educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreende-se que a formação inicial e continuada dos professores constitui um dos principais eixos para a consolidação da educação inclusiva no contexto escolar. Ao afirmarmos que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, conforme problematizado por Mantoan (2003), entende-se que esse processo exige a superação de concepções pedagógicas tradicionais, historicamente centradas na homogeneização dos estudantes e na padronização das práticas de ensino. Nessa perspectiva, considera-se que a inclusão não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais ou como responsabilidade exclusiva de determinados profissionais, mas como um princípio estruturante da organização escolar e da prática docente.

A partir dessa compreensão, entende-se que a formação docente deve promover uma revisão crítica das práticas pedagógicas, do currículo e dos processos avaliativos, favorecendo a construção de propostas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade. Mantoan (2015) contribui para essa reflexão ao defender que a escola inclusiva precisa reorganizar suas práticas de modo a atender a todos os estudantes, sem recorrer a mecanismos de segregação ou rotulação. Assim, compreende-se que a formação inicial e continuada dos professores deve favorecer o desenvolvimento de uma postura pedagógica sensível às diferenças, comprometida com a participação e a aprendizagem de todos.

Essa concepção dialoga com os pressupostos da pedagogia freireana, ao entendermos que o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos estudantes. Freire (1996) nos ajuda a compreender que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os sujeitos construam o conhecimento de forma crítica e significativa. Sob essa ótica, considera-se que a formação docente para a educação inclusiva deve estimular práticas pedagógicas que promovam o protagonismo discente, favorecendo o engajamento e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Em consonância com essas reflexões, compreende-se que a sala de aula contemporânea se caracteriza pela heterogeneidade e pela complexidade das relações educativas. Perrenoud (2000) contribui para esse debate ao enfatizar a necessidade de

desenvolvimento de competências docentes capazes de responder a situações imprevisíveis e diversificadas. Entende-se, portanto, que a formação docente voltada à educação inclusiva deve preparar o professor para lidar com problemas reais da prática pedagógica, exigindo flexibilidade, capacidade de tomada de decisão e reflexão constante sobre a própria ação, seguindo uma postura crítica diante da sociedade em que vive, trabalha e exerce sua profissão.

Nesse sentido, considera-se que a formação docente não pode estar dissociada da realidade concreta das escolas. Nóvoa (2017) reforça essa compreensão ao destacar que os processos formativos ganham maior sentido quando estão articulados à profissão docente e ao cotidiano escolar, valorizando os saberes construídos na prática e o trabalho colaborativo entre os professores. No contexto da educação inclusiva, entende-se que essa abordagem se torna fundamental, uma vez que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda diálogo permanente entre os profissionais do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como ações coletivas que favoreçam a reflexão sobre os desafios enfrentados no dia a dia escolar.

Além disso, compreende-se que as condições objetivas de trabalho docente exercem influência direta sobre a efetivação da educação inclusiva. Libâneo (2013) contribui para essa análise ao evidenciar que fatores como a precarização da infraestrutura escolar, a intensificação do trabalho docente e a fragilidade das políticas de formação continuada impactam significativamente a qualidade da prática pedagógica. Dessa forma, entende-se que a formação docente para a inclusão deve ser analisada de maneira articulada às condições institucionais e estruturais que permeiam o trabalho do professor, evitando responsabilizações individuais por problemas de natureza sistêmica.

Considera-se, ainda, que as metodologias ativas podem contribuir para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, desde que estejam sustentadas por uma formação docente crítica e contextualizada. Moran (2018) aponta que tais metodologias favorecem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que exigem do professor uma postura mediadora e reflexiva. Entende-se, portanto, que a incorporação dessas metodologias no contexto da educação inclusiva demanda processos formativos que possibilitem ao docente compreender seus fundamentos teóricos e suas

possibilidades de aplicação, respeitando as especificidades dos estudantes e da realidade escolar.

Diante dessas considerações, compreende-se que a formação inicial e continuada dos professores deve assumir um caráter permanente, crítico e reflexivo, articulando fundamentos teóricos, saberes da experiência e compromisso social. Mais do que capacitar o professor para aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, entende-se que formar para a educação inclusiva significa prepará-lo para compreender a complexidade do processo educativo, reconhecer a diversidade como valor e atuar de maneira ética e comprometida com a garantia do direito à educação para todos. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas de formação docente que superem ações fragmentadas e estejam efetivamente articuladas às demandas concretas da prática pedagógica e da inclusão escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Compreende-se que as metodologias ativas se configuram como abordagens pedagógicas que deslocam o foco do ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor, para a aprendizagem centrada no estudante. Nessas abordagens, o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento, participando de situações que envolvem investigação, problematização, tomada de decisões e reflexão crítica sobre a realidade. Entende-se que essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos da educação inclusiva, ao reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras diversas e que tais diferenças devem ser consideradas como parte constitutiva do processo educativo.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas favorecem a autonomia, a participação e o protagonismo dos estudantes, promovendo maior envolvimento com o processo de aprendizagem. Em nossas palavras, a contribuição desse autor sustenta teoricamente o potencial dessas metodologias para ampliar o engajamento discente, uma vez que o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a se envolver ativamente na construção do conhecimento. Em contextos inclusivos, esse aspecto é

particularmente relevante, pois possibilita que estudantes com diferentes habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem participem de forma mais significativa das atividades propostas.

Ao analisarmos as metodologias ativas sob a perspectiva da inclusão escolar, compreende-se que sua adoção pode contribuir para a superação de práticas pedagógicas excludentes, ainda presentes em muitas escolas. Diferentemente do ensino tradicional, que frequentemente exige que todos os estudantes aprendam da mesma forma e no mesmo tempo, as metodologias ativas permitem maior flexibilização das estratégias de ensino, criando condições para que cada aluno participe conforme suas possibilidades. Dessa forma, entende-se que essas metodologias apresentam coerência com os princípios do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao favorecer adaptações pedagógicas e intervenções mais individualizadas.

Entre os principais fundamentos teóricos das metodologias ativas, destacam-se o construtivismo, a aprendizagem significativa e a pedagogia crítica. O construtivismo compreende o conhecimento como resultado de um processo ativo de construção, no qual o estudante interage com o meio, com os objetos de conhecimento e com os outros sujeitos. Nessa perspectiva, entende-se que aprender não significa memorizar informações, mas construir significados a partir das experiências vivenciadas. Para a educação inclusiva, esse fundamento é essencial, pois reconhece que cada estudante constrói o conhecimento de maneira singular, a partir de suas vivências, capacidades e contextos socioculturais.

A aprendizagem significativa, por sua vez, enfatiza a importância de relacionar os novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos estudantes. Em nossas palavras, esse princípio reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o aluno consegue atribuir sentido ao que aprende, percebendo sua relevância para a vida cotidiana. Em contextos inclusivos, essa abordagem possibilita a adaptação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, favorecendo a participação de estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento e necessidades educacionais específicas.

A pedagogia crítica, inspirada nas contribuições de Paulo Freire, fundamenta-se no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento.

Freire (1996) compreende o ensino como um ato político e ético, que deve criar possibilidades para a produção do conhecimento. Ao relacionarmos essa concepção às metodologias ativas, entende-se que tais abordagens favorecem práticas pedagógicas democráticas, nas quais os estudantes são convidados a refletir sobre a realidade, expressar suas ideias e participar ativamente do processo educativo. No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva contribui para a valorização da diversidade e para o fortalecimento do protagonismo discente.

Dessa forma, compreende-se que as metodologias ativas não devem ser vistas apenas como técnicas inovadoras, mas como práticas pedagógicas fundamentadas em concepções teóricas que reconhecem o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. No entanto, sua efetiva implementação está diretamente relacionada à formação docente e às condições concretas da prática pedagógica vivenciada no território da educação.

TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS E POSSIBILIDADES INCLUSIVAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL) caracteriza-se pela organização do ensino a partir de situações-problema reais ou simuladas, que desafiam os estudantes a investigar, levantar hipóteses e buscar soluções de forma colaborativa. Segundo Barrows (1996), a PBL estimula o pensamento crítico ao colocar o aluno diante de problemas complexos, exigindo análise, reflexão e tomada de decisões.

Dessa forma, essa metodologia rompe com a lógica tradicional de ensino baseada na exposição de conteúdos, ao propor que a aprendizagem ocorra a partir da resolução de problemas significativos. Em contextos inclusivos, compreende-se que a PBL pode favorecer a participação de estudantes com diferentes habilidades, uma vez que permite múltiplas formas de contribuição. Enquanto alguns alunos se destacam na leitura e interpretação do problema, outros podem colaborar com ideias, registros visuais ou organização das informações.

Entretanto, entende-se que a efetividade da PBL depende da mediação docente. Cabe ao professor organizar os grupos, adaptar os problemas às características da turma e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação. No

contexto do AEE, essa metodologia pode ser articulada com estratégias específicas de apoio, assegurando que os estudantes da Educação Especial pública participem de forma ativa e significativa.

A Sala de Aula Invertida propõe uma ruptura com a lógica tradicional do ensino, na qual o professor é o centro da transmissão do conhecimento e os estudantes assumem um papel passivo. Nessa abordagem, os conteúdos são estudados previamente pelos alunos, por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros recursos multimodais, enquanto o tempo presencial em sala de aula é dedicado à realização de atividades práticas, discussões, resolução de problemas e acompanhamento individual. Bergmann e Sams (2012) destacam que essa metodologia permite ao professor dedicar maior atenção às necessidades específicas de cada estudante, promovendo acompanhamento personalizado e intervenções pedagógicas direcionadas.

Entende-se que a sala de aula invertida contribui para uma prática pedagógica mais flexível, participativa e inclusiva, pois possibilita que os estudantes avancem no próprio ritmo, aprofundem dúvidas e dialoguem com colegas e professor em atividades mediadas por objetivos claros de aprendizagem. Nessa perspectiva, a abordagem dialoga diretamente com os princípios do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao oferecer condições para intervenções individualizadas, adaptações no ritmo de aprendizagem e estratégias direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão vai além da presença física e envolve a participação efetiva e significativa de todos os alunos, o que encontra correspondência nas possibilidades que a sala de aula invertida oferece.

Além disso, compreende-se que a metodologia favorece o engajamento e a autonomia dos estudantes, alinhando-se aos princípios das metodologias ativas, ao possibilitar que eles se tornem protagonistas do próprio aprendizado. Vygotsky (1991) reforça que o conhecimento é construído socialmente e se potencializa em contextos de interação e mediação; nesse sentido, o tempo em sala de aula, dedicado à colaboração, discussões e resolução de problemas, potencializa a aprendizagem significativa. Também observa-se que a abordagem permite ao professor identificar dificuldades precoces, ajustar estratégias e promover suporte direcionado, fortalecendo a prática inclusiva.

Todavia, compreende-se que a implementação da sala de aula invertida enfrenta limites concretos, especialmente no contexto das escolas públicas. A desigualdade no acesso a tecnologias, a insuficiência de recursos digitais e a escassez de tempo para planejamento pedagógico adequado constituem entraves significativos. Libâneo (2013) evidencia que a precarização das condições de trabalho docente compromete a adoção consistente de metodologias inovadoras, tornando necessário que políticas institucionais assegurem infraestrutura, formação continuada e suporte técnico para os professores.

Dessa forma, entende-se que a sala de aula invertida não se limita à simples inversão do conteúdo, mas constitui estratégia pedagógica complexa que requer intencionalidade, planejamento e acompanhamento constante. É imprescindível que o professor possua competências digitais, capacidade de mediação pedagógica e sensibilidade para as necessidades individuais dos estudantes. A articulação entre a formação docente, políticas institucionais e metodologias ativas torna-se, portanto, condição central para que a sala de aula invertida cumpra seu potencial transformador, contribuindo para a inclusão escolar, o engajamento e a aprendizagem significativa de todos.

É notório, que a sala de aula invertida representa uma possibilidade concreta de inovação pedagógica orientada para a inclusão, mas sua efetividade depende da integração entre formação docente, planejamento estratégico e condições institucionais adequadas. Quando mediada com intencionalidade, essa abordagem permite transformar a prática pedagógica, aproximando-se de uma educação inclusiva e equitativa, capaz de atender às demandas individuais dos estudantes e fortalecer o papel do professor como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem coletiva.

A Aprendizagem Colaborativa fundamenta-se na interação entre os estudantes como eixo central do processo educativo, reconhecendo o conhecimento como construção social. Vygotsky (1996) enfatiza que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, por meio da mediação entre pares e com a orientação do professor, de modo que o aprendizado se expande quando os estudantes interagem e compartilham saberes. Compreende-se que a colaboração favorece não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, alinhando-se à perspectiva inclusiva que valoriza a diversidade como recurso pedagógico. Essa

perspectiva desenvolvida por Vygotsky, que é a histórico-cultural, entende o desenvolvimento como um processo dinâmico, repleto de momentos de avanços e recuos. Mas o movimento em direção ao conhecimento, com o envolvimento dos sujeitos protagonistas, renova e atualiza o processo educacional.

Johnson e Johnson (2009) destacam que a aprendizagem cooperativa fortalece habilidades sociais essenciais, tais como comunicação, empatia, respeito às diferenças, responsabilidade compartilhada e trabalho em equipe. Entende-se que essas habilidades não se desenvolvem de forma automática, mas exigem planejamento, mediação intencional e acompanhamento docente contínuo. Em contextos inclusivos, a aprendizagem colaborativa assume papel estratégico, pois promove a convivência entre estudantes com e sem deficiência, contribuindo para a construção de relações baseadas na solidariedade e no reconhecimento das potencialidades individuais.

Mantoan (2015) reforça que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes nas salas de aula, mas envolve a participação efetiva em atividades significativas. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem colaborativa, quando aplicada de forma planejada, possibilita que cada aluno contribua a partir de suas habilidades e experiências, fortalecendo o senso de pertencimento e valorizando a diversidade. Ao mesmo tempo, permite que os estudantes reconheçam e respeitem as diferenças, aprendendo a lidar com situações complexas de forma ética e cooperativa.

Freire (1996) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que ensinar é criar condições para que os alunos construam seu próprio conhecimento em interação com os outros, de forma crítica e reflexiva. Compreende-se, portanto, que a aprendizagem colaborativa deve ser orientada por práticas pedagógicas que promovam o protagonismo discente, mas sempre mediadas pelo professor, que organiza, supervisiona e avalia a participação de todos, garantindo que a cooperação seja efetiva e que não ocorram exclusões veladas.

Todavia, entende-se que a aprendizagem colaborativa exige intencionalidade pedagógica e acompanhamento constante do docente. Sem mediação adequada, há risco de que determinadas funções sejam monopolizadas por alguns alunos ou que estudantes com necessidades educacionais específicas sejam marginalizados dentro dos grupos.

Assim, conclui-se que a formação docente torna-se elemento central para a aplicação ética e inclusiva dessa metodologia. O professor precisa desenvolver competências para organizar grupos heterogêneos, propor atividades significativas, acompanhar as interações e intervir quando necessário, garantindo a aprendizagem efetiva de todos.

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem colaborativa, quando fundamentada teoricamente e mediada de forma consciente, constitui poderosa metodologia ativa para o engajamento e a inclusão escolar. Sua eficácia está diretamente relacionada à formação docente, à mediação pedagógica, ao apoio institucional e à articulação com políticas de educação inclusiva, como o Atendimento Educacional Especializado, garantindo que a diversidade seja reconhecida como valor educativo e que todos os estudantes participem de forma plena e significativa.

ARTICULAÇÃO COM FORMAÇÃO DOCENTE E LIMITES DA PRÁTICA

Compreende-se, portanto, que as metodologias ativas apresentam um potencial significativo para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, pois incentivam o protagonismo discente, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. No entanto, essa implementação não pode ser analisada de forma isolada ou descontextualizada, uma vez que sua eficácia está profundamente condicionada às condições concretas de trabalho do professor e à qualidade da formação docente. A literatura sobre educação inclusiva evidencia que a inovação metodológica, quando desvinculada de estratégias de formação e de políticas institucionais, tende a produzir resultados limitados e, em alguns casos, pode reforçar práticas excludentes.

Entende-se que a ausência de políticas robustas de formação continuada constitui um dos principais entraves à adoção efetiva de metodologias ativas. Nóvoa (2009) e Perrenoud (2000) destacam que o desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo, problematizador e articulado à prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, a formação inicial isolada ou pontual não é suficiente para que o professor consiga planejar, aplicar e avaliar metodologias que promovam inclusão e engajamento de todos os estudantes, especialmente daqueles público da Educação Especial. Assim, compreende-

se que o investimento na formação docente é condição indispensável para que tais metodologias cumpram seu potencial transformador.

Além da formação, a sobrecarga de trabalho docente, a escassez de recursos pedagógicos e a fragilidade do planejamento coletivo representam limites concretos que impactam diretamente a aplicação de metodologias ativas. Libâneo (2013) aponta que a precarização das condições de trabalho compromete a inovação pedagógica, tornando a adoção de estratégias ativas superficial ou inconsistente. Em consonância, Moran (2018) ressalta que metodologias participativas exigem tempo, acompanhamento constante e espaço para reflexão crítica, condições nem sempre disponíveis nas escolas públicas. Compreende-se, portanto, que tais limitações não decorrem da resistência ou incapacidade do professor, mas das condições estruturais e institucionais que moldam a prática educativa.

Dessa forma, a adoção de metodologias ativas no contexto da educação inclusiva demanda mais do que inovação metodológica: exige reorganização do trabalho pedagógico, planejamento coletivo consistente e comprometimento institucional. Freire (1996) enfatiza que a prática educativa só se torna significativa quando mediada pela reflexão crítica, pelo diálogo e pelo reconhecimento da diversidade. Entende-se que o professor, para aplicar metodologias ativas de forma efetiva, precisa ter formação sólida, apoio da gestão escolar e condições de trabalho que permitam implementar práticas inclusivas, evitando a reprodução de desigualdades ou exclusão. Muitas vezes, essas condições ideais para o bom funcionamento educacional não se apresentam, por vários motivos, ocasionando dúvidas, angústias e gargalos para o trabalho docente.

Além disso, compreende-se que a articulação entre formação docente e metodologias ativas deve incluir o planejamento de estratégias específicas para atender às necessidades dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mantoan (2015) ressalta que a inclusão não é apenas física, mas envolve participação efetiva e aprendizagem significativa. Assim, as metodologias ativas, quando mediadas por professores capacitados e apoiadas institucionalmente, tornam-se instrumentos de transformação pedagógica, favorecendo engajamento, autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes, sem reduzir a diversidade a um problema a ser contornado.

Em síntese, entende-se que a efetividade das metodologias ativas na educação inclusiva depende da convergência entre formação docente, condições reais de trabalho e políticas institucionais comprometidas com a equidade. É imperativo que a inovação metodológica seja acompanhada de reflexão crítica, planejamento colaborativo e recursos adequados, de modo que o professor possa implementar práticas que promovam participação, aprendizagem significativa e inclusão de todos os estudantes. Somente assim é possível superar os limites da prática docente e consolidar metodologias ativas como instrumentos consistentes de transformação educativa.

ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O engajamento dos estudantes constitui um elemento central para a efetivação da educação inclusiva, pois expressa o nível de envolvimento dos alunos com as atividades escolares, com os colegas e com o processo de aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, o engajamento assume significado ampliado, uma vez que se relaciona diretamente às condições de acesso, participação e permanência dos estudantes na escola, especialmente daqueles que compõem o público da Educação Especial.

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) conceituam o engajamento a partir de três dimensões inter-relacionadas: cognitiva, emocional e comportamental. Entende-se que a dimensão cognitiva diz respeito ao esforço intelectual do estudante, à persistência diante de desafios e à utilização de estratégias para aprender. A dimensão emocional refere-se ao sentimento de pertencimento, interesse e valorização da experiência escolar. Já a dimensão comportamental envolve a participação ativa nas atividades propostas, o cumprimento de tarefas e a interação com o grupo. Em contextos inclusivos, compreende-se que essas dimensões são fortemente influenciadas pelas práticas pedagógicas adotadas e pela forma como a escola reconhece e valoriza a diversidade.

A partir dessa abordagem, entende-se que o engajamento não pode ser interpretado como responsabilidade individual do estudante, mas como um fenômeno construído nas interações pedagógicas. Appleton, Christenson e Furlong (2008) reforçam que ambientes de aprendizagem que oferecem apoio, expectativas claras e oportunidades de participação tendem a promover maior engajamento. Em turmas inclusivas, isso se traduz na

necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, evitando práticas excludentes ou homogeneizadoras.

Nesse sentido, considera-se que as metodologias ativas apresentam potencial significativo para o fortalecimento do engajamento dos estudantes. Moran (2018) destaca que tais metodologias favorecem a autonomia e o protagonismo discente ao envolver os alunos na resolução de problemas, na colaboração e na construção do conhecimento. Compreende-se que, quando bem mediadas, essas abordagens ampliam as possibilidades de participação de estudantes com e sem deficiência, ao oferecer múltiplas formas de acesso aos conteúdos e de expressão das aprendizagens.

Entretanto, entende-se que o uso de metodologias ativas, por si só, não garante o engajamento em uma perspectiva inclusiva. Libâneo (2013) alerta que o envolvimento dos estudantes depende da intencionalidade pedagógica do professor e da organização do ensino. Assim, compreende-se que práticas baseadas em metodologias ativas precisam estar articuladas a objetivos claros, mediação docente qualificada e adaptações pedagógicas que considerem as necessidades educacionais específicas dos alunos.

Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que o engajamento emerge quando o estudante se reconhece como sujeito do processo educativo. Entende-se que práticas dialógicas, que valorizam a escuta, a problematização da realidade e os saberes prévios dos estudantes, favorecem a construção do sentido da aprendizagem. Em contextos inclusivos, essa postura torna-se fundamental para romper com experiências escolares marcadas pela exclusão e pela baixa expectativa em relação às capacidades dos alunos.

Além disso, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel estratégico na promoção do engajamento, ao oferecer recursos e estratégias que ampliam a participação dos estudantes nas atividades da sala comum. Quando articulado às metodologias ativas, o AEE contribui para intervenções mais individualizadas e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, favorecendo seu envolvimento cognitivo, emocional e social. E essa é a verdadeira face da transformação social que se pode verificar nas escolas: estudantes e famílias atendidas em suas

especificidades, as políticas públicas funcionando e a classe docente contribuindo de fato, com o processo educacional.

Dessa forma, entende-se que o engajamento dos estudantes na perspectiva inclusiva constitui um indicador da qualidade das práticas pedagógicas e da coerência entre formação docente, metodologias ativas e condições institucionais. Promover o engajamento implica reconhecer a diversidade como valor, investir em práticas pedagógicas intencionais e construir ambientes de aprendizagem colaborativos e acessíveis a todos.

LIMITES DA PRÁTICA DOCENTE NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Embora as metodologias ativas sejam frequentemente apresentadas como estratégias capazes de promover maior engajamento, autonomia e aprendizagem significativa, compreende-se que sua implementação no cotidiano escolar encontra limites concretos que precisam ser analisados de forma crítica. No âmbito deste estudo, que se fundamenta em uma revisão bibliográfica crítica, entende-se que tais limites não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor, mas devem ser compreendidos à luz das condições estruturais, institucionais e formativas que configuram a prática docente nas escolas brasileiras, especialmente na rede pública.

Libâneo (2013) chama atenção para o processo de precarização do trabalho docente, caracterizado pela intensificação das tarefas, pela ampliação do número de estudantes por turma, pela escassez de recursos pedagógicos e pela redução do tempo destinado ao planejamento coletivo. Compreende-se que esse cenário compromete significativamente a possibilidade de inovação pedagógica, uma vez que as metodologias ativas demandam planejamento cuidadoso, acompanhamento sistemático dos estudantes e constante avaliação das estratégias utilizadas. Assim, entende-se que a adoção dessas metodologias, sem a garantia de condições adequadas de trabalho, tende a se tornar superficial ou inviável.

Nesse sentido, considera-se que há uma contradição recorrente entre o discurso educacional que valoriza a inovação pedagógica e a realidade vivenciada pelos professores. Nóvoa (2017) problematiza esse descompasso ao afirmar que não é possível

exigir mudanças profundas nas práticas pedagógicas sem investimentos concretos na profissão docente. Compreende-se que, quando as metodologias ativas são apresentadas como soluções universais para os problemas educacionais, desconsiderando as condições reais da escola, corre-se o risco de reforçar processos de culpabilização do professor e de esvaziamento do sentido formativo dessas propostas.

Outro limite relevante refere-se à fragilidade da formação docente para o uso crítico e contextualizado das metodologias ativas. Perrenoud (2000) argumenta que o exercício da docência exige o desenvolvimento de competências para lidar com situações complexas, imprevisíveis e heterogêneas. Entende-se que essas competências não se constroem por meio de formações pontuais ou prescritivas, mas por processos formativos contínuos, articulados à prática e baseados na reflexão sobre problemas reais da sala de aula. No contexto da educação inclusiva, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que o professor precisa articular conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos sobre as necessidades educacionais dos estudantes, além de relacionar com a vida familiar do estudante e sua interação em sociedade.

Além disso, compreende-se que a ausência de formação continuada específica sobre metodologias ativas e educação inclusiva constitui entrave recorrente à sua efetivação. Moran (2018) destaca que tais metodologias exigem uma mudança de postura do professor, que deixa de ser o centro da transmissão do conhecimento para atuar como mediador do processo de aprendizagem. Entende-se que essa mudança demanda tempo, acompanhamento pedagógico e espaços de estudo coletivo, condições nem sempre garantidas nas redes de ensino. Dessa forma, o uso das metodologias ativas, quando desvinculado de processos formativos consistentes, tende a se reduzir à aplicação de técnicas isoladas, sem impacto significativo na aprendizagem

No campo da educação inclusiva, os limites da prática docente tornam-se ainda mais complexos. Mantoan (2015) alerta que a inclusão escolar não pode ser sustentada por iniciativas individuais ou improvisadas, pois exige transformações estruturais na organização da escola e nas concepções pedagógicas. Compreende-se que, quando as metodologias ativas são implementadas sem considerar as necessidades educacionais específicas dos estudantes da Educação Especial pública, elas podem, paradoxalmente,

reforçar processos de exclusão, ao não garantir condições reais de participação e aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à insuficiência de recursos materiais e tecnológicos. Embora as metodologias ativas não dependam exclusivamente do uso de tecnologias digitais, muitas de suas propostas pressupõem acesso a materiais diversificados, espaços flexíveis e recursos que favoreçam a colaboração. Entende-se que, em contextos escolares marcados por desigualdades estruturais, a ausência desses recursos limita significativamente as possibilidades de aplicação das metodologias ativas, especialmente quando se busca atender à diversidade dos estudantes.

A partir dessa análise, compreende-se que os limites da prática docente no uso das metodologias ativas revelam tensões entre as propostas pedagógicas inovadoras e as condições concretas da escola. Esses limites não invalidam o potencial dessas metodologias, mas evidenciam a necessidade de políticas educacionais que articulem inovação pedagógica, valorização docente e formação continuada. Nesse sentido, entende-se que a superação desses desafios passa, necessariamente, pela construção de processos formativos permanentes e pela articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a garantir práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Assim, ao analisar criticamente os limites da prática docente, é possível afirmar que o uso das metodologias ativas na educação inclusiva depende de condições institucionais, formativas e estruturais que ultrapassam a ação individual do professor. Entende-se, portanto, que refletir sobre esses limites constitui passo fundamental para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a formação docente e o uso de metodologias ativas no contexto da educação inclusiva, discutindo suas potencialidades para o engajamento dos estudantes e os limites impostos pelas condições reais da prática pedagógica. Conforme apresentado na Introdução, partiu-se do

pressuposto de que a inclusão escolar exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer e responder à diversidade, o que demanda professores preparados para atuar de forma crítica, reflexiva e contextualizada. A revisão bibliográfica crítica desenvolvida ao longo do artigo permitiu aprofundar essa discussão, articulando fundamentos teóricos, análises sobre a prática docente e reflexões acerca das políticas de formação e do Atendimento Educacional Especializado.

A análise realizada evidencia que as metodologias ativas apresentam potencial significativo para ampliar a participação, o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes, inclusive daqueles que compõem o público da Educação Especial. Entretanto, os estudos analisados indicam que tais metodologias não se configuram como soluções automáticas ou neutras. Sua efetividade depende diretamente da formação docente, do apoio institucional e das condições de trabalho oferecidas aos professores. Assim, compreende-se que a adoção de metodologias ativas, quando desvinculada de um projeto pedagógico consistente, tende a assumir um caráter superficial e pouco transformador.

Conclui-se que a formação docente voltada ao uso crítico das metodologias ativas constitui condição indispensável para o avanço da educação inclusiva. Essa formação não pode restringir-se à aprendizagem de técnicas ou modelos metodológicos, mas deve promover a compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam essas práticas, bem como sua articulação com os princípios da inclusão, da equidade e do direito à educação. Superar uma visão instrumental das metodologias ativas implica reconhecê-las como práticas pedagógicas integradas a um projeto educativo comprometido com a transformação social e com a valorização da diversidade.

Os resultados da análise também evidenciam que a educação inclusiva demanda uma ruptura com concepções pedagógicas tradicionais, centradas na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que as metodologias ativas podem contribuir para essa ruptura ao favorecer o protagonismo discente, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Contudo, tais contribuições só se concretizam quando há mediação pedagógica intencional e quando as práticas consideram as necessidades educacionais específicas dos estudantes, evitando a reprodução de desigualdades no interior da escola.

Outro elemento central destacado neste estudo refere-se às limitações impostas pelas condições reais do trabalho docente. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de funções, a escassez de tempo para planejamento e a insuficiência de recursos materiais constituem entraves significativos à implementação consistente das metodologias ativas. Dessa forma, conclui-se que não é possível atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela inovação pedagógica, sendo imprescindível considerar o papel das políticas educacionais e da gestão escolar na criação de condições favoráveis à prática pedagógica inclusiva.

No que se refere à formação continuada, compreende-se que esta deve ser concebida como um processo permanente, articulado à prática docente e às demandas concretas das escolas. A análise evidencia que formações pontuais, descontextualizadas ou excessivamente prescritivas não produzem impactos significativos na prática pedagógica. Ao contrário, processos formativos baseados na reflexão crítica, no trabalho colaborativo e na articulação entre teoria e prática mostram-se mais coerentes com os desafios da educação inclusiva e com o uso qualificado das metodologias ativas.

O engajamento dos estudantes, discutido ao longo do artigo, revela-se como um indicador importante da eficácia das práticas pedagógicas adotadas. Entende-se que o engajamento não pode ser compreendido como atributo individual do aluno, mas como resultado das interações pedagógicas, da organização do ensino e do reconhecimento das singularidades dos estudantes. As metodologias ativas, quando implementadas de forma inclusiva, podem favorecer o envolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos alunos, contribuindo para a construção de experiências escolares mais significativas.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, conclui-se que sua articulação com as metodologias ativas constitui um caminho promissor para a efetivação da inclusão escolar. O AEE, ao complementar e suplementar a escolarização, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, essa articulação exige planejamento conjunto, diálogo entre os profissionais e formação específica, evitando práticas fragmentadas ou paralelas ao ensino comum.

Diante do exposto, entende-se que a efetivação da educação inclusiva não se realiza por meio da adoção isolada de metodologias ativas, mas por meio de um conjunto articulado de ações que envolvem formação docente, valorização profissional, condições de trabalho adequadas e políticas educacionais comprometidas com a equidade. As metodologias ativas, nesse contexto, devem ser compreendidas como meios pedagógicos a serviço de um projeto educativo mais amplo, e não como fins em si mesmas.

Por fim, considera-se que este estudo contribui para o campo educacional ao problematizar o uso das metodologias ativas no contexto da educação inclusiva e ao reafirmar a centralidade da formação docente nesse processo. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar tanto a prática pedagógica quanto a formulação de políticas públicas de formação continuada, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; FURLONG, Michael J. **Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct**. *Psychology in the Schools*, Hoboken, v. 45, n. 5, p. 369–386, 2008.
- BARROWS, H. S. **Problem-based learning in medicine and beyond**. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**. Washington: ISTE, 2012.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.
- FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. **School engagement: Potential of the concept, state of the evidence**. *Review of Educational Research*, Washington, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **An educational psychology success story**. *Educational Researcher*, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2015.

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

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.