

Territórios **da Educação**



**Perspectivas Plurais para
Pensar e Transformar
o Ensino e a Aprendizagem**

**Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Territórios da **Educação**



**Perspectivas Plurais para
Pensar e Transformar
o Ensino e a Aprendizagem**

**Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO[livro eletrônico] :PERSPECTIVAS
PLURAIS PARA PENSAR E TRANSFORMAR O ENSINO E A
APRENDIZAGEM / [organização] Alcidinei Dias Alves,
Artur Pires de Camargos Júnior, Edson Vieira da Silva
de Camargos. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS:
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-604-0

1. Educação 2. Ensino e aprendizagem 3. Territorialidades
educacionais. 4. Práticas educacionais. 5. Políticas
educacionais I. Alves, Alcidinei Dias. II. Camargos
Júnior, Artur Pires de. III. Camargos, Edson Vieira
da Silva de.

25-316352.0

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. 370 — Educação



10.48209/978-65-5417-604-0

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra Territórios da Educação: Perspectivas Plurais para Pensar e Transformar o Ensino e a Aprendizagem nasceu do desejo de reunir vozes, experiências e reflexões diversas sobre Educação, ensino e aprendizagem. Em tempos de rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, a escola, a universidade, o ensino e a aprendizagem devem ser pensados como territórios vivos, pulsantes e abertos a múltiplas perspectivas.

Esta coletânea contém textos que apresentam contribuições teóricas e/ou práticas, valorizando a multiplicidade de olhares sobre a Educação. Cada capítulo representa o compromisso dos autores com princípios que garantem o bem comum pelas vias da Educação, do ensino e da aprendizagem. Mais do que um livro, esta obra é um espaço de diálogo e construção coletiva do pensamento. Gestores escolares, professores, pesquisadores e outros Profissionais da Educação terão acesso, portanto, a contribuições que inspiram o presente e o futuro.

Idealizado sob a perspectiva de territórios, este livro ainda permite aos leitores o trânsito entre diferentes temas e contextos. Como um espaço de encontro para o diálogo, cada capítulo convida os leitores a pensarem a Educação de modo amplo, ético e acolhedor. Do mesmo modo que em uma travessia, cada autor conduz a reflexões capazes de gerar o engajamento necessário para vivificar e humanizar a Educação, o ensino e a aprendizagem.

Este livro é ideal para pesquisas acadêmico-científicas e estudos em nível de graduação (Licenciatura) e pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado). Os capítulos também são úteis para subsidiar ações de formação continuada nas instituições de Educação Básica e Ensino Superior. Nessa perspectiva, não guarde este livro com você. Compartilhe-o para que mais pessoas tenham acesso às discussões propostas pelos autores.

Que as ideias contidas em cada página ressoem nos múltiplos territórios da Educação.

Fraterno abraço a todos.

Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

PEDAGOGO EMPRESARIAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO NA GESTÃO DE PESSOAS.....8

Edson Vieira da Silva de Camargos

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-1

CAPÍTULO 2

A BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO: O PODER TRANSFORMADOR DAS NARRATIVAS DE VIDA DOS PROFESSORES NO FOMENTO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....21

Cristiane Dias Gonçalves Paula

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-2

CAPÍTULO 3

“INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE SURDOS FALANTES E NÃO FALANTES DE LIBRAS”.....32

Claudia Regina Aimi; Iolanda Viana da Silva; Luciana Herrera Ufemea; Márcio José Nodari; Maciel Felipe Borges; Maria do Carmo Anciutti

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-3

CAPÍTULO 4

SUPERVISOR ESCOLAR UM FACILITADOR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....45

Alcidinei Dias Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-4

CAPÍTULO 5

COMPETÊNCIAS DOCENTES DIGITAIS PARA UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES.....58

Artur Pires de Camargos Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-5

CAPÍTULO 6

DESFALCIZANDO A ESCOLA PÚBLICA: A DOENÇA FALCIFORME NA TRANSVERSALIDADE DECOLONIAL À LUZ DA LEI Nº 10.639/2003.....67

Suanny da Silva Alves; Fernanda Priscila Alves da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-6

CAPÍTULO 7

A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO.....83

Antonia Samires do Rosário Lima; Maria da Conceição Azevêdo; Paulo Santiago de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....99

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....101

CAPÍTULO 1

PEDAGOGO EMPRESARIAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO NA GESTÃO DE PESSOAS

Edson Vieira da Silva de Camargos
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-1

INTRODUÇÃO

O presente artigo, de forma delimitada, trata do tema “Pedagogo empresarial: a importância da atuação na gestão de pessoas”, e utiliza-se de pesquisa bibliográfica e materiais da *internet*, para abordar sobre o assunto, que é muito relevante, haja vista que pretendeu-se abordar essa nova área de atuação do pedagogo que está apto para exercer as suas funções dentro das melhores práticas e processos educativos que envolvem pessoas dentro de uma organização.

Este estudo se justificou em demonstrar que uma das diversas tarefas do pedagogo empresarial seria de intermediar diversas ações e programas educacionais na gestão de uma empresa, ações essas que envolvem processos contínuos de mudanças e abordagens sobre a gestão do conhecimento. Essa área tem se mostrado cada vez mais importante e com bons resultados, fator motivados pela escolha do tema deste artigo.

Sendo assim, ficou destacado o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância da Pedagogia empresarial e suas contribuições para a área de Gestão de pessoas?

O objetivo geral deste artigo foi conceituar a Pedagogia empresarial, demonstrando sua importância para as organizações e trabalhos e conjunto com a Gestão de pessoas. Como objetivos específicos, possui: caracterizar a área de Recursos Humanos (Gestão de pessoas); evidenciar conceitos sobre a Pedagogia empresarial e demonstrar algumas atribuições do Pedagogo empresarial e sua relação com a Gestão de pessoas.

Como metodologia para este trabalho, foi utilizada a revisão de literatura, se baseando em publicações científicas em periódicos, livros, dentre outros. Além disso, foram feitas consultas a outros documentos, textos e artigos, com diversos autores que escreveram sobre o referido assunto.

O RECURSOS HUMANOS (GESTÃO DE PESSOAS)

Para Dutra (2017), fazer uma boa gestão das equipes ou colaboradores de uma organização é uma das atividades do setor denominado Recursos Humanos, e que se tornou fundamental para qualquer organização. As funções exercidas por um profissional voltado para a área de Recursos Humanos são de grande importância às organizações, e estão diretamente ligadas ao alinhamento às questões estratégicas das empresas.

Segundo Chiavenato (2014) há uma diferença entre administração de recursos humanos, que é um modelo mais antigo, para as novas concepções acerca de Recursos Humanos, sendo que isso se baseia nas responsabilidades dessas rotinas e importância delas para uma empresa. Enquanto o setor de RH se tratava de uma espécie de ponte no relacionamento entre uma organização e seus colaboradores, a gestão de pessoas já tem um foco mais voltado para o desenvolvimento das competências.

Pelo exposto até o momento, fica entendido que, uma empresa normalmente anseia e liga os seus lucros através de uma boa e motivada equipe, que tenha um rendimento superior e uma elevada produtividade. Deve-se entender essa diferença entre Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, mesmo que tais conceitos (ou áreas) se complementam, essas têm formas diferentes de abordagem no que diz respeito ao capital humano (CHIAVENATO, 2014).

Dutra (2017) diz que enquanto o RH busca estratégias para manter a empresa em pleno funcionamento, no que diz respeito aos colaboradores, a nova concepção de gestão de pessoas trabalha para que as equipes se mantenham mais engajados e trabalhem com mais harmonia e satisfação.

Os Recursos Humanos também podem proporcionar diversos ganhos à organização, dentre elas:

- ✓ Orienta a organização para atingir sua missão;
- ✓ Ajuda no equilíbrio entre boa convivência da empresa e colaboradores;
- ✓ Garante a motivação dos empregados;
- ✓ Ajuda a desenvolver ou reter novos talentos;
- ✓ Auxilia na realização dos objetivos gerias da empresa;
- ✓ Aumenta produtividade;
- ✓ Mais ganhos com a qualidade;
- ✓ Melhora o desempenho individual e organizacional;
- ✓ Melhora o desempenho de todos
- ✓ Melhora o ambiente de trabalho, dentre outros (DUTRA, 2017).

Uma boa gestão de pessoas, através do Recursos Humanos, irá favorecer e incentivar o desenvolvimento das equipes e algumas atitudes que irão propiciar um ambiente saudável que promova a satisfação profissional de todos os colaboradores. Santos (2014) diz que nas mais modernas organizações, estão cada vez mais dando mais valor e observando as qualidades do capital humano, e compreendendo que ele é um fator primordial e decisivo para o alcance dos resultados esperados. Na questão do ambiente de trabalho, quanto mais ele for positivo, harmonioso e de qualidade, mais irá propiciar uma realização individual dos colaboradores e consequentemente, melhorar os resultados organizacionais.

Segundo Santos (2014) as organizações são racionais, e questões que envolvam as emoções e particularidades das pessoas que a compõe, colaboram com a obtenção de melhores resultados, portanto, o Recursos Humanos poderá também criar maior rede de relacionamentos entre as pessoas, para assim criar, além do profissionalismo, questões que envolvam o afeto interpessoal, melhorando o ambiente, os resultados e maximizando a cooperação no ambiente de trabalho.

O termo Recursos Humanos passa uma visão de que as pessoas que trabalham na organização deixam de ser apenas recursos, e passam a ser considerados como parte essencial do sucesso da organização, tratado como uma peça estratégica e primordial para os resultados esperados.

E segundo a concepção de Ferreira (2014), para que uma organização consiga os resultados esperados, ele deve estar alinhado em seus propósitos empresariais com os relacionamentos internos e externos, uma vez que ela é composta por muitas pessoas, e todas elas têm uma característica própria, uma particularidade, portanto com personalidades diferentes. Mas o fato é que essas pessoas se relacionam entre si, internamente e fora do ambiente de trabalho. Faz-se necessário compreender que essas diversas personalidades necessitam de um bom convívio, harmonioso e com qualidade.

Fica entendido, mediante o exposto, que torna-se imprescindível para a organização identificar o que os motiva ou desmotiva, e essa tarefa não é muito fácil, e merece muita atenção. Deve ser feita por profissionais experientes na área, que tenha conhecimentos sobre Recursos Humanos e algum conhecimento sobre o ser humano e seu comportamento (RODRIGUES, 2014). Quando se consegue essa compreensão sobre diferentes personalidades, torna-se possível harmonizar melhor toda a equipe de trabalho, para que estes produzam mais e tragam os resultados esperados.

A PEDAGOGIA EMPRESARIAL

Uma organização se trata de uma associação de pessoas que tem como visão explorar uma determinada atividade com um objetivo pré-definido, e é liderada por um empresário, este que dirige e irá liderar as atividades, afim de atingir os objetivos que foram traçados (RIBEIRO, 2010). Mesmo que os objetivos de uma escola sejam diferentes de uma organização, ela ambos possuem objetivos pré-definidos, e por isso, pode-se pensar que uma escola também aproxima as pessoas para essa realização de atividades. Nela, há também a figura de um líder, que seria o pedagogo, gerente e coordenador que orientará os demais, para atingir metas educacionais.

A pedagogia atual não se limita mais às escolas, que são instituições oficiais de educação formal, e Cunha et al (2012) dizem que seu campo de trabalho se abre para outras orientações que são dadas justamente por causa da amplitude do conceito de educação que dar também em um contexto informal. É quase que unânime entre os estudiosos do assunto, um entendimento de

que as atividades e práticas educativas se estendem às mais variadas instâncias da vida social, por isso não se restringe à escola e a área da educação, até mesmo que essas deveriam ser uma referência, o que diz respeito a formação dos professores. Portanto, o campo de formação profissional da pedagogia é muito vasto, assim com as práticas educativas em sociedade. Em toda parte, há uma prática atividade educativa de caráter intencional, há uma pedagogia.

Dessa forma, observa-se que as práticas educativas geralmente não ocorrem de uma forma isolada. As relações sociais podem influenciar essa estrutura econômica e as políticas da sociedade, e estão sempre subordinadas aos interesses de grupos e demais classes dirigentes. Lopes (2019) afirma que o pedagogo é um profissional capacitado para poder lidar com uma diversidade de situações vistas nas práticas educativas, em diferentes segmentos profissionais e sociais. No contexto atual, o papel do pedagogo no ambiente escolar ou nas organizações está em evidência e o curso de pedagogia que visa atender as demandas de um público específico.

A complexa realidade terá que se propor formar um profissional com comprometimento ético-político que seja capaz de compreender as relações educacionais que se desenvolvem na sociedade, isto é, tanto na escola como em outros níveis de ensino. Ribeiro (2010) acredita que a Pedagogia e as organizações possuem muito em comum, e pesquisas mostram que há necessidade de um trabalho pedagógico também dentro das organizações, e já percebe-se que surge uma grande admiração dos empresários pelos trabalhos da Pedagogia empresarial e seus bons resultados.

Nota-se que cada vez mais as organizações vêm descobrindo a importância da educação no trabalho, revelando a influência das ações educativas de um pedagogo na empresa (LOPES, 2019). Este profissional atualmente possui um amplo campo de atividade empresas de diversos setores, consultoria especializada em Treinamento e Desenvolvimento e em todas as áreas que necessitem de trabalho educacional.

Segundo Cunha et al (2012), o mundo vive um momento de transição social o que reflete mudanças significativas na forma de pensar e fazer educação. O grande O desafio que se coloca diz respeito à criação de condições para

a aprendizagem informal. e o informal acontece com mais facilidade e se torna parte da cultura de organização.

A questão do conhecimento é algo amplo e solicitado no campo das organizações hoje, as empresas precisam de avanços constantes em meio a relações de mercado em constante mudança, ou o ser se torna essencial que os trabalhadores motivados e atualizados conhecimentos exigidos pelo mercado neste contexto, o pedagogo está inserido, pois o profissional capaz de gerir esse conhecimento (RIBEIRO, 2010).

Cunha et al (2012) refletem que a Pedagogia empresarial está basicamente preocupada com conhecimentos, habilidades e competências, habilidades e atitudes consideradas essenciais / necessário para melhorar a produtividade. Para fazer isso, ele implementa uma qualificação / atualização profissional, produção e disseminação de conhecimento, estruturar o setor de treinamento, desenvolver programas de pesquisa sobre necessidades de treinamento, desenvolver e adaptar metodologias de treinamento, informação e comunicação às práticas de formação, dentre outros.

Um pedagogo é credenciado para poder atuar em uma empresa e conhecer os recursos auxiliares que envolvem ensino, entender os processos de ensino-aprendizagem, avaliar programas, estudar didática (a arte de ensinar) no ensino superior ele sabe desenhar projetos. Com essas capacidades, o pedagogo torna-se imprescindível para atender as grandes demandas das empresas por intervenções educacionais (RIBEIRO, 2010). É quem pode contribuir para a empresa na necessidade de investir em treinamento e atualização de colaboradores, propor cursos específicos, capacitando-os para as funções a serem desempenhadas na empresa.

Lopes (2019) reflete que esse novo profissional precisará atuar em sintonia com demais profissionais das áreas de gestão. Assim, ele será possível por desenvolver projetos, planos e diversas ações afim de colaborar para se conseguir melhores desempenho dos colaboradores, assim como elevar o desempenho geral da organização. O que um Pedagogo empresarial procura é ampliar o conhecimento corporativo e como o seu domínio pode colaborar para me-

lhorias do clima organizacional, maior qualidade de vida trabalho e satisfação pessoal de todos os colaboradores.

O papel do pedagogo empresarial está aberto. A aplicação das técnicas é ampla para estabelecer diversas políticas educacionais no âmbito escolar. Seu desempenho avança no pessoas que compõem instituições e empresas de todos os tipos, tamanhos e áreas (RIBEIRO, 2010). Desta forma, o pedagogo se torna um administrador, desenvolvedor e facilitador de conhecimento no contexto da empresa utilizando sua capacidade de mediador do processo de ensino-aprendizagem e com base nas diversas ciências humanas que a partir de sua formação, a pedagoga vem ocupando seu espaço em empresas que contribuem para a sua produtividade.

As tarefas de um Pedagogo empresarial é, dentre outras, mediar e articular ações educativas nas áreas gestão de processo e de informação, em diversas áreas do conhecimento. Ele também poderá gerenciar processos de mudança que exigem novas atitudes e valores organizacionais, que são características fundamentais para as organizações que almejam se manter ativas e mais competitivas em sua área de atuação (LOPES, 2019).

Já passou o tempo em que um pedagogo se preocupava apenas com a educação infantil. Nos tempos modernos, a pedagogia vem ampliando seu escopo de atuação, este que inclui, além de atuação instituições de ensino, organizações de diversos setores. O pedagogo poderá atuar em todas as áreas que necessitem de trabalhos educacionais (RIBEIRO, 2010).

Como poderia ser de outra forma, as diversas funções desempenhadas pelos pedagogos dentro de uma organização estão em constante movimento, pois são influenciados por vários fatores, como desenvolvimento tecnológico, competitividade e requisitos do mercado (LOPES, 2019). Assim, os profissionais da educação atuará na área de Recursos Humanos, onde direcionará seus conhecimentos aos colaboradores da organização, com o objetivo de propor melhorias dos resultados coletivos, desenvolvendo projetos educacionais, selecionando e planejando cursos de aperfeiçoamento e diversos treinamentos, representando a empresa em negociações, simpósios, convenções, conferências, contribuindo com novas tecnologias, variadas pesquisas e implementar

novos processos, avaliar desempenho e desenvolver projetos de treinamento de funcionários.

As organizações atuais requerem trabalhadores criativos e analíticos com habilidades de resolução de problemas, habilidades de tomada de decisão e extensa capacidade de trabalho em equipe. E o profissional da educação através do educador de negócios pode colaborar com os projetos de desenvolvimento da empresa. Programas educacionais, selecionando e planejando cursos para o aperfeiçoamento e treinamento de funcionários (RIBEIRO, 2010).

Mas para que isso aconteça, as organizações devem abrir espaço para esses profissionais possam demonstrar que sua atuação visa a melhoria da qualidade do prestação de serviços, garantindo melhores condições de atendimento, assim como os colaboradores, contribuindo para a implantação da cultura institucional treinamento contínuo de funcionários, como a Pedagogia corporativa, o objetivo de treinar educadores e administradores para trabalhar no ambiente de negócios, visando o planejamento, qualificação, treinamento, atualização e desenvolvimento do pessoal da empresa (LOPES, 2019).

Nas empresas, existem atividades de supervisão do trabalho, orientação para o trabalho, estágios, treinamento de serviços profissionais, recrutamento e seleção, treinamento de funcionários que estão relacionados às ações pedagógicas (LOPES, 2019). Com as intensas transformações e inovações tecnológicas, há necessidade de uma mudança no perfil profissional e novos requisitos de qualificação para trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino.

Portanto, parece que a formação pedagógica permeia toda a sociedade e tem desempenhado um papel necessário para o setor empresarial, pois precisa trabalhadores qualificados para um bom desempenho em seu trabalho e contribuir com os resultados da organização. Tem conhecimento em gestão, filosofia, psicologia e sociologia, capaz de observar e analisar as deficiências e necessidades reais do seu local de trabalho, além de pesquisar e desenvolver e implementar um projeto focado no conhecimento e / ou melhoria das técnicas de trabalho. O educador de negócios cumpre um papel importante dentro das empresas e organizações, articulando as necessidades e conhecimento administrativo (CUNHA et al, 2012).

No contexto da empresa, os educadores tem a oportunidade de direcionar suas capacidades em duas direções: para o funcionário ou para o produto da empresa. Quando o endereço é do funcionário, sua atuação será no Departamento de Recursos Humanos, onde realizarão atividades relacionadas a treinamento e desenvolvimento dos colaboradores, sendo que o Pedagogo empresarial será o responsável por criar diversos projetos educacionais, que objetivam facilitar o aprendizado dos colaboradores. Por tanto não se deve negligenciar a investigação que o levará a verificar as necessidades e aperfeiçoamento de cada um e qual método pedagógico é o mais adequado (RIBEIRO, 2010).

O Pedagogo empresarial irá trabalhar juntamente com outros profissionais de RH, e na coordenação desses projetos. Ele atuará em empresas educacionais ou outros segmentos, como organizações não governamentais (ONGs), ou empresas que vendem livros didáticos, brinquedos educativos, materiais de ensino, onde os divulgo ou faço produtos (CUNHA et al, 2012). Nos hospitais, por exemplo, o produto da empresa é a saúde das pessoas. Ou educador de negócios em hospitais, trabalha em geral na zona média: esta zona responsável pela estrutura, manutenção, treinamento e contratação da empresa (que Setores de RH), gestão de recursos, gestão, etc.

Para Lopes (2019), o perfil de um Pedagogo empresarial almejado pelas organizações, pode ser requerido como habilidades: espírito de inovação, muita criatividade, compromisso com melhorias nos resultados, um pensar estratégico, foco no trabalho em equipe, direção de grupos e postos de trabalho, conduzir reuniões, confrontar e analisar as dificuldades diárias das atividades, dentre outros problemas profissionais, etc.

ATRIBUIÇÕES DO PEDADOGO EMPRESARIAL E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DE PESSOAS

Sobre o Pedagogo empresarial, Madruga (2017) reflete que no passado, o setor de recursos humanos tinha um papel muito burocrático. Hoje essa área é muito importante porque passou a ver o ser humano como o centro da empresa, como fonte de resultados. O pedagogo possui a capacidade de ajudar em muitas funções dentro das empresas. Entre elas estão as funções de: preparar a

empresa para enfrentar positivamente as mudanças, ajudar os trabalhadores na busca de melhorias e adaptação às necessidades do mercado. O pedagogo, com uma formação completa e trabalhando com a educação das pessoas, se encaixa perfeitamente nessa função.

Além disso, em RH é preciso saber o que é moda e o que é técnico e essa percepção é muito bem desenvolvida no pedagogo. O profissional de recursos humanos deve ajudar a desenvolver as regras e pode fazê-lo com o educador que estará ativamente envolvido nos processos de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento e planejamento de recursos humanos (ABRANTES, 2019).

Na área de Formação e Desenvolvimento, o educador poderá contribuir para uma melhor formação de recursos humanos, oferecer oportunidades de formação de pessoas, facilitar o processo de mudança de atitudes, aumentar a motivação dos trabalhadores e também ajudar a transmitir a cultura organizacional. No profissional pedagógico, a formação educacional é um destaque e sua atuação nesta área é muito bem-vinda (COSTA, 2016).

Em relação ao recrutamento e seleção, podemos dizer que o pedagogo se encaixa por ter um grande ouvinte e quando ele escuta, consegue entender tudo que a pessoa passou, ou seja, o candidato. O pedagogo tem a capacidade de auxiliar na identificação dos profissionais devido à sua formação, o que lhes confere maior sensibilidade e percepção (MADRUGA, 2017).

Sabendo que o educador é o responsável pelo seu próprio crescimento profissional, deve-se estar ciente de que é sempre necessário se diferenciar no mundo organizacional e ter uma formação contínua para isso. Ninguém tira sua experiência, sua experiência do profissional, então você sempre tem que trabalhar para aumentar seu capital intelectual e poder atuar como parte fundamental da organização como um excelente educador de negócios (ABRANTES, 2019).

O pedagogo vem abrindo seu espaço junto às organizações a fim de promover projetos, solucionar problemas, formulando hipóteses e também visa melhorar o serviço oferecido pela empresa, para que a pesquisa se justifique a partir do paradigma de que o pedagogo é apenas um professor primário, a Pe-

dagogia empresarial vem assumido novos conceitos organizacionais definidos pela organização, realizando bons projetos e formando uma nova base de gestão de pessoas (COSTA, 2016).

Esses educadores já estão inseridos nas empresas, auxiliando no desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo, para que cada profissional saiba lidar com diferentes demandas, com incertezas, com diferentes culturas ao mesmo tempo, direcionando o resultado positivo na um mercado onde a competição gera mais competição (MADRUGA, 2017).

Na visão de Abrantes (2019), a Pedagogia empresarial possui um objetivo prático, que pode ser definido através de processos e diversas técnicas de ensino, desde que eficientes. A concepção vem mostrando que a pedagogia é seria uma parte normativa de conhecimentos que deve-se manter uma boa educação. O desafio não se limita a realizar dinâmicas de grupo, preparando materiais de treinamento para o qual os colaboradores não se comprometam ou não vejam necessidade imediata.

Isso exige muito trabalho e observação cuidadosa, principalmente no que diz respeito ao capital humano, para que com eles seja possível desenvolver estratégias na direção certa, que favoreçam a humanização dentro da empresa (ABRANTES, 2019).

Por fim, Madruga (2017) diz reforça que, para atender às constantes transformações do mercado de trabalho, onde as empresas são obrigadas a ter cada vez mais responsabilidades sociais e atender clientes com alto padrão de qualidade, o educador empresarial entra em cena para atuar no setor RH em organizações de diversos portes e setores, possibilitando o desenvolvimento e integração de processos de gestão e relacionamento interno e externo, bem como a implantação de programas de ação em relação a treinamento, melhoria, processos de superação de conhecimentos, competências e habilidades e mudanças de comportamento dos pessoas da empresa que proporcionam as desejadas vantagens competitivas gerenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo e levantamento bibliográfico, concluiu-se que é evidente que o pedagogo atualmente está muito mais preparado e qualificado para assumir sua função dele, com maiores conhecimentos que abordam os diversos campos e conceitos, com maior senso crítico que podem mudar, transformar e planejar ações, também no mundo empresarial. Porém, é claro que ainda há um grande número de empreendedores que não têm clareza sobre as reais funções do pedagogo na empresa, e ainda não possuem a consciência de sua importância fundamental dentro de suas organizações, o que incentiva que se façam mais estudos acerca do tema.

Grandes empresas no Brasil já possuem Pedagogos empresariais, como intuito de facilitar o desenvolvimento de pessoas, sempre mais produtivas e satisfeitas com o ambiente de trabalho. Esses fatores irão garantir às organizações um maior enriquecimento de seu patrimônio intelectual, redução de custos com *turnover*, eficiência em produtos e serviços, maior competitividade e melhorias da imagem da organização, trabalhando em conjunto com a Gestão de pessoas, um dos principais focos de atenção dos líderes das organizações.

Pôde-se perceber também, com este estudo, que os processos de modernização das organizações vêm eliminando, significativamente, as barreiras entre os mercados e o acesso à tecnologia da informação administração, produção e *marketing*, tornando o capital humano um dos grandes diferenciais competitivos. Portanto, é necessário garantir que os colaboradores estejam bem treinados, preparados, atualizados, motivados e comprometidos com objetivos da organização.

Assim, fica a reflexão de que é essencial que as Instituições de Ensino Superior (IES) capacitem os educadores que entendam esta nova possibilidade de atuação e oferecer a esses profissionais uma formação sólida e oportunidades no mercado, para que possam atuar aplicando seus conhecimentos e interferindo de forma assertiva e impactante na ação educativa nas organizações, com o uso dos conceitos sobre a Pedagogia Empresarial.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Pedagogia Empresarial nas Organizações que aprendem**. Editora: Wak; 3ª edição. 2019

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas. O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações**. Ed. Manole. RJ. 2014

COSTA, Cleberson Eduardo. **Pedagogia Empresarial: As organizações como espaço-tempo de ensino-aprendizagem**. Editora: FUNCEC. 2016

CUNHA, Aline Lemos; HELENA, Elaine De Santa; GIRON, Graziela Rossetto; DAMICO, José Geraldo Soares; BORGES, Karen Selbach; SCHEIDER, Laíno Alberto; BORGES, Maria De Lourdes SCHMITZ, Taís. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Editora: InterSaberes; 1ª edição. 2012

DUTRA, Joel; DUTRA, Tatiana. **Gestão de Pessoas. Realidade Atual e Desafios Futuros**. Ed. Atlas. 2017

FERREIRA, Patrícia Itala. **Gestão de Pessoas: Atração e Seleção de Talentos**. Editora LTC. São Paulo. 2014

LOPES, Izolda. **Pedagogia Empresarial: Formas e Contextos**. Editora: Wak; 4ª edição. 2019

MADRUGA, Roberto. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa: Competências e técnicas de ensino presencial e on-line**. Editora: Saraiva Uni; 1ª edição. 2017

RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial. Atuação do Pedagogo na Empresa**. Editora: Wak; 6ª edição. 2010

SANTOS, M. J. N. **Gestão de Recursos Humanos: Teoria e Práticas**. Ed. Atlas. São Paulo, 2014

CAPÍTULO 2

A BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO: O PODER TRANSFORMADOR DAS NARRATIVAS DE VIDA DOS PROFESSORES NO FOMENTO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cristiane Dias Gonçalves Paula
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-2

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que definir a bioética de forma definitiva é uma tarefa delicada e sujeita a múltiplos questionamentos, este artigo propõe uma possível interpretação do termo, com o objetivo modesto de oferecer uma breve reflexão sobre seu significado. Assim, abordaremos a bioética como a ética da vida, um campo de conhecimento voltado para delimitar os limites e os propósitos das intervenções humanas nos processos vitais (Leone; Privitera; Cunha, 2001).

Para a autora Cilene Rennó Junqueira (2012, p.10) “a Bioética tem como objetivo facilitar o enfrentamento de questões éticas/bioéticas que surgirão na vida profissional”. A autora acrescenta que “sem esses conceitos básicos, dificilmente alguém consegue enfrentar um dilema, um conflito, e se posicionar diante dele de maneira ética” ((Junqueira, 2012, p.10).

Faz-se necessário uma breve explicação sobre os princípios da bioética, apontados por Junqueira (2012) a saber: O princípio da beneficência e não maleficência, conforme explicado pela autora, refere-se ao dever de promover o bem (e evitar o mal) para o paciente e para a sociedade. Esse princípio sempre foi o fundamento central das profissões ligadas à saúde, tanto física quanto psicológica.

O segundo princípio descrito pela autora é o da autonomia. Conforme esse princípio, os indivíduos possuem o “direito de decidir” livremente sobre suas próprias vidas. Junqueira afirma que “a autonomia é a capacidade de auto-

determinação de uma pessoa, ou seja, o quanto ela pode gerenciar sua própria vontade, livre da influência de outras pessoas” (Junqueira, 2012, p.9).

Por fim, o princípio da justiça para Junqueira (2012), refere-se à igualdade no tratamento e à distribuição justa dos recursos estatais destinados à saúde e à pesquisa. Esse princípio também incorpora o conceito de equidade, que visa atender de maneira proporcional às diferentes necessidades das pessoas. Respeitar imparcialmente o direito de cada indivíduo é fundamental, e decisões que causem prejuízos a qualquer uma das partes envolvidas, seja profissional ou paciente, são consideradas antiéticas.

A ideia de justiça, respeito à autonomia, responsabilidade e cuidado, que formam o alicerce da bioética, podem ser valiosas ao se considerar a formação de valores e atitudes em ambientes educacionais. Neste contexto, as histórias de vida dos professores podem desempenhar um papel fundamental, pois essas narrativas refletem experiências reais e éticas que influenciam e modelam as práticas pedagógicas.

Nesse contexto de análise e reflexão sobre a própria prática e as experiências dos outros, os princípios da bioética são fundamentais. Considerando o aluno como o sujeito central da ação educativa, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas sejam orientadas pela beneficência, ou seja, pela busca do que é benéfico ou não no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário garantir a autonomia tanto do educador quanto do educando, permitindo uma participação eficaz nesse processo. Assim, a justiça deve ser assegurada em todos os âmbitos que envolvem os processos educativos contemporâneos.

Para fins de entendimento, é fato que em educação, segundo diversos estudos, dentre os quais apontamos as contribuições de Nóvoa (2002), o conhecimento profissional abrange não apenas um “conjunto de saberes e de competências”, como também propõe “sua mobilização numa determinada ação educativa”, que requer uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (Nóvoa, 2002, p. 41).

A bioética na educação tem sido muitas vezes restrita a debates teóricos, sem uma integração prática nas escolas e universidades, como apregoa Pedro Demo (2014) no texto “Educação Científica”. Este texto se propõe a investigar

como as narrativas de vida dos professores, que são repletas de dilemas éticos e vivências pessoais e profissionais, podem servir como elementos reflexivos para a implementação de novas práticas educativas.

Dessa maneira tem como objetivo geral analisar como as histórias de vida dos professores podem ser uma fonte de reflexão bioética e catalisadora de novas práticas educativas. E pretende especificamente, 1- compreender a relação entre bioética e educação, traçando um paralelo entre os princípios bioéticos e as práticas pedagógicas; 2- Investigar a importância das narrativas de vida dos professores na formação de práticas educacionais mais sensíveis e éticas; 3- Propor novos caminhos para a formação docente que integrem a bioética e as histórias de vida como ferramentas de reflexão e mudança de práticas educativas.

O problema central que orienta este trabalho é: de que forma as experiências de vida dos docentes podem ser utilizadas para promover uma educação mais ética e responsável, centrada no desenvolvimento integral dos estudantes? Nesse sentido, propomos uma discussão entre os princípios da bioética principialista e a bioética de intervenção, com o intuito de promover reflexões sobre como aplicar, na educação, práticas de respeito, alteridade e amor a todos os envolvidos nessa intrincada teia que permeia a educação em nosso país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.

Paulo Freire (2002, p.11)

A interseção entre bioética e educação revela-se fundamental para a formação de práticas pedagógicas que respeitem a dignidade humana e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Autores como Paulo Freire destacam a importância da pedagogia crítica, que valoriza a experiência vivida como um elemento transformador no processo educativo. Nesse ínterim, destacamos a seguinte contribuição de Freire (2002, p. 14) “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa

maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Freire argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo a reflexão crítica sobre as realidades sociais e éticas. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), o autor oferece uma abordagem ética e emancipadora para a educação ao defender a superação das relações de opressão e a construção de um conhecimento crítico e transformador, fundamentado no diálogo e na conscientização dos indivíduos.

Nesse contexto, a bioética oferece uma perspectiva valiosa, incentivando educadores a considerar os princípios éticos que orientam suas práticas, buscando sempre a justiça, a autonomia e a beneficência em suas interações com os alunos. Para tal prática humanizadora, de acordo com Freire, “a escuta e o respeito, a não discriminação são exercícios de alteridade presentes na prática educativa” (Freire, 2002, p.31).

Os autores Tiago Zanquêta de Souza, Gercina Santana Novais e Valéria Oliveira de Vasconcelos, no texto “*A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais*”, explicitam que “o cuidado do e com Outro e de si, associado a seu reconhecimento como sujeito autônomo (Dussel, 2002), são premissas fundamentais para estabelecer as condições necessárias para a humanização” (De Souza; Novais; De Vasconcelos, 2023, p. 5).

Bioética Principialista e Bioética de Intervenção

Seguindo os princípios de beneficência, não maleficência, autonomia e justiça, a bioética, originalmente fundamentada em questões e pesquisas na área da saúde — conforme apontado no Relatório Belmont de 1978 — e posteriormente aplicada às práticas médicas, forma a base da bioética principialista. Seu objetivo, segundo Junqueira (2011, p. 10), “é contribuir para que as pessoas estabeleçam ‘uma ponte’ entre o conhecimento científico e o humanístico, a fim de evitar os impactos negativos que a tecnologia pode ter sobre a vida”, reconhecendo que nem tudo o que é cientificamente possível é moralmente permitido.

Contudo, os autores Volnei Garrafa, Leandro Brambilla Martorell e Wanderson Flor do Nascimento destacaram em seu estudo “*Críticas ao principialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul*”, uma síntese das críticas à bioética, com base nos referenciais da colonialidade descritos por Aníbal Quijano. Essas críticas foram compactadas em dois grupos compostas por autores do Hemisfério Norte e do Hemisfério Sul, de acordo com Garrafa; Martorell; Nascimento (2016),

As críticas vindas do Norte analisaram conceitualmente o principialismo, explorando seus aspectos filosóficos e sua validade como teoria. Aquelas vindas do Sul, por sua vez, focalizaram a crítica na aplicação dos princípios à realidade concreta de desigualdade existente entre países centrais e periféricos, mostrando como esse discurso pretensamente universal contribui para a manutenção das assimetrias verificadas entre países ricos e pobres. (Garrafa; Martorell; Nascimento, 2016, p. 442).

Nos últimos anos, conforme afirmam os autores Santos; Shimizu; Garrafa (2014), surge na América Latina uma nova proposta epistemológica, com base em filosofias utilitaristas e consequencialistas. A Bioética de Intervenção, desenvolvida desde a década de 1990 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Bioética, e, posteriormente, a partir de 2004, pela Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília, ganhou reconhecimento internacional após o Sexto Congresso Mundial de Bioética, realizado em 2002, em Brasília.

Em resumo, para os autores Santos; Shimizu; Garrafa (2014), a Bioética de Intervenção baseia-se no entendimento de que questões ligadas à qualidade de vida, à ética e à política devem ser abordadas de maneira diferenciada, levando em conta os contextos específicos em que ocorrem, e não de forma uniforme em todas as regiões do mundo.

Esses autores acrescentam que a Bioética de Intervenção promove uma sociedade mais justa e igualitária, fundamentada em solidariedade e não discriminação e visa garantir condições dignas de sobrevivência e assegurar o direito universal à qualidade de vida. Nesse sentido, entendemos a aproximação contumaz entre essa configuração da bioética e as ideias do grande educador e estudioso Paulo Freire, ao defender uma educação libertária e humanizadora. (Freire, 1987).

Bioética e Práticas educativas decoloniais

O pensamento decolonial, ao questionar as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, tem se mostrado essencial para repensar as práticas educativas e torná-las mais inclusivas e emancipadoras. Segundo o pensamento de Leandro Salamanca López, em seu texto que reflete sobre as noções do *BEM VIVER*, cujo conceito, explica o autor “é de raiz indígena e está integrado às constituições do sul e se refere a uma forma de vida em harmonia com a natureza, com a comunidade e consigo mesmo. López (2021) afirma que, “mesmo que o Bem Viver seja um conceito em construção, pode-se observar que se baseia na defesa da vida em todas as suas dimensões” (López, 2021, p. 200).

Segundo, López (2021), esse conceito de Bem Viver, enfatiza a “Mãe-Terra” como natureza sagrada. Além disso, reconhece que o ser humano só existe plenamente quando integrado à comunidade, ao território e em harmonia com a natureza. Sendo assim, entende-se que para que esse viver bem seja possível é necessário de desvencilhar das amarras do colonialismo que atrelado à modernidade e ao capitalismo cerceiam o pensamento e as atitudes do homem contemporâneo.

Em busca de resistência ao modelo colonialista surge o projeto decolonial com propostas contra o modelo de desenvolvimento em vigor, ressignificando e valorizando o modo de ser e pensar das culturas originárias dos povos colonizados. López (2021), aponta ainda para a necessidade de entendermos a “decolonialidade como os exercícios teóricos e lutas dos povos colonizados para organizar resistências ou liberar-se dessas formas de poder” (López, 2021, p. 196).

Na educação, o pensamento decolonial nos convida a desconstruir narrativas eurocêntricas, abrindo espaço para saberes e experiências marginalizadas. Para esse mesmo autor, “a bioética, relacionada à perspectiva decolonial e o Bem Viver, aponta para a necessidade de reconhecer as tradições culturais como parte dos povos da América Latina que não foram levadas em consideração e foram desprezadas” (López, 2021, p. 203). Nesse contexto,

pode atuar como uma ponte para a decolonialidade, ao promover reflexões sobre justiça, respeito às diversidades e o valor intrínseco de todas as vidas.

Essa intersecção entre bioética e educação decolonial torna-se ainda mais significativa quando alinhada às narrativas de vida dos professores, que trazem para a sala de aula vivências, desafios e perspectivas que, ao serem valorizados, contribuem para uma educação mais crítica e transformadora (Freire, 2002).

Na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo é essencial para o desenvolvimento de indivíduos éticos, como o próprio autor declara, a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por saberes que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. (Freire, 2002, p. 25).

Os conhecimentos e vivências diversas dos educadores — culturais, sociais, econômicas e étnicas — enriquecem práticas educativas que valorizam professores, alunos, famílias e comunidades. Aníbal Quijano (2000) ressalta a importância de resgatar as subjetividades dos povos latino-americanos marginalizados pela colonialidade, defendendo a descolonização do saber e promovendo o protagonismo de epistemologias indígenas e afro-latinas. Essa valorização é essencial para construir uma sociedade justa, onde diferentes visões culturais e conhecimentos possam coexistir e desafiar a hegemonia colonial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Narrativas de professores: o reconhecimento da alteridade e do amor ao próximo

No intuito de trazer à baila o caráter educativo e pedagógico das narrativas no contexto escolar, propomos uma breve discussão a partir de um relato de uma professora da rede pública de ensino, no componente de História, sobre a maneira como ela procura conduzir suas aulas, tendo como eixo norteador a valorização humana, a alteridade e o respeito à diversidade.

Relato

Ser professora é antes de qualquer coisa entender que diversos mundos e realidades interagem com a sua. [...] É saber que cada ser que adentra o espaço escolar traz consigo seu contexto, suas singularidades e suas bagagens e buscam na escola aprendizados diversos que muitas vezes extrapolam o currículo formal. [...] Sou professora de História há 16 anos e nessa trajetória, compreendi o quanto esse componente curricular é importante na vida dos estudantes, mas trabalhando no ensino público e diante de diversas realidades com as quais me deparo, tenho refletido sobre quais as necessidades dos estudantes para além do que o currículo básico determina. [...] Diante de contextos sociais tão complexos torna-se impossível focar apenas em uma parte da construção do conhecimento desconsiderando a nossa condição humana. Por essa razão, em minhas aulas sempre busco aproximar os objetos do conhecimento a serem estudados à realidade dos estudantes de forma a promover um aprendizado crítico. Na interação com estudantes, é sempre importante deixá-los à vontade para falar, sem medo de errar e sem a obrigação de acertar. Essa liberdade é uma forma de valorizar a bagagem dos estudantes e estimular a participação. [...] O ensino por meio de projetos é uma alternativa interessante para envolvimento dos estudantes nas atividades e interação em grupo. [...] Acolher histórias, narrativas de vivências dentro e fora da escola, também são ferramentas importantes para o reconhecimento da singularidade dos estudantes. [...] Mesmo sabendo do potencial de tais ações, compreendo que não dá para romantizar a docência. É um ofício desafiador. [...], mas penso eu que a mudança começa em mim e que todo tempo é tempo de valorizar o ser humano, de fazer a diferença na vida de quem cruza o nosso caminho, de acreditar e levar a mensagem de um futuro próspero possível.

Nas entrelinhas do relato – Uma breve reflexão

O texto ressalta uma postura educativa decolonial da professora que valoriza a singularidade e o contexto de cada estudante, propondo um ensino que vá além do currículo formal e fomente o respeito às diferenças. Ao incentivar a expressão crítica e o aprendizado coletivo, o relato de sua prática promove a co-construção do conhecimento e valoriza a identidade dos estudantes. Como

sempre nos é lembrado nas contribuições de Freire (2002) na perspectiva de uma educação que transforma e liberta.

Ao enfatizar a importância de um aprendizado crítico e a liberdade de expressão para os estudantes, o texto reforça a ideia de uma educação que não impõe saberes de maneira unilateral, mas que convida o estudante a co-construir o conhecimento, num diálogo que valoriza sua identidade e sua voz (Quijano, 2000). Por fim, a professora ressalta o desafio da prática docente, sem romantizá-la, mas mantém uma postura de esperança e compromisso com o valor humano e a transformação. Entendemos aqui, traços das perspectivas do Bem Viver de López (2021) ao destacar que ainda que o Bem Viver seja um conceito em contínua elaboração, é perceptível que se fundamenta na valorização da vida em todas as suas manifestações.

Em seu relato, a professora descreve uma prática docente que considera desafiadora, mas profundamente comprometida com a transformação humana e social, buscando cultivar um espaço de pertencimento e respeito para a formação de cidadãos atuantes e conscientes. Visão valiosa e necessária para a construção do sujeito, destacada nas reflexões de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Compreendemos que é assim, no diálogo aberto com os pares, na descrição de suas práticas docentes, nas trocas de conhecimentos e histórias vivenciadas na docência, que narrativas ou histórias de vida, em educação e no ofício de ensinar, podem contribuir diretamente para a construção ou reconstrução do papel do educador como mediador e promotor de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, de maneira geral, as narrativas de vida de professores, ao fundamentarem práticas educativas nos princípios bioéticos, evidenciam o poder transformador de uma educação centrada no respeito à dignidade e à alteridade. Integrar a bioética ao cotidiano escolar propõe uma prática pedagógica que transcende de uma abordagem puramente teórica, priorizando o desenvolvimento ético e integral dos estudantes.

Nesse sentido, o relato da professora ilustra o potencial das experiências docentes para cultivar ambientes de pertencimento e valorização humana, promovendo, ao mesmo tempo, um ensino crítico e sensível às realidades sociais. Ao explorar o diálogo entre bioética e práticas decoloniais, este estudo aponta para uma educação ancorada no respeito à diversidade e à justiça, colaborando para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social.

Em suma, ao articular os princípios da bioética principialista e da bioética de intervenção, propomos uma abordagem educativa que valorize o respeito, a alteridade e o amor, reafirmando o papel transformador dos educadores na construção de práticas sensíveis e inclusivas. Assim, acreditamos que integrar essas reflexões ao cotidiano escolar é um caminho essencial para formar indivíduos críticos, éticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. Educação científica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2014.

DE SOUZA, T. Z; NOVAIS, G. S; DE VASCONCELOS, V. O. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo- do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. *Itatiba - São Paulo: Horizontes*, v. 41, n. 1, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARRAFA, Volnei; MARTORELL, Leandro Brambilla; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Críticas ao principialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul. *Saúde e Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 442-451, 2016.

JUNQUEIRA, Cilene Rennó et al. *Bioética: conceito, fundamentação e princípios*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011.

LEONE, S.; PRIVITERA, S.; CUNHA, J.T. (Coords.). *Dicionário de bioética*. Aparecida: Editorial Perpétuo Socorro/Santuário, 2001.

LÓPEZ, L. S. Bem viver, decolonialidade e bioética: discussões, contribuições e articulações. Tradução de Martha Lucía Peña . Revista X, v. 16, n. 1, p. 194-205, 2021.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Jornal of world-systems research*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313> Acesso em: 01 nov. 2024.

SANTOS, Ivone L.; SHIMIZU, Helena E.; GARRAFA, Volnei. Bioética de intervenção e pedagogia da libertação: aproximações possíveis. *Revista bioética*, v. 22, p. 271-281, 2014.

CAPÍTULO 3

“INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE SURDOS FALANTES E NÃO FALANTES DE LIBRAS”

Claudia Regina Aimi
Iolanda Viana da Silva
Luciana Herrera Ufemea
Márcio José Nodari
Maciel Felipe Borges
Maria do Carmo Anciutti
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-3

Resumo: O presente capítulo discute a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, com ênfase nas diferenças entre surdos falantes e não falantes de Libras, considerando os aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos que permeiam esse processo. Fundamentado em autores como Vigotski, Bakhtin, Skliar, Strobel, Quadros e Santana, o estudo aborda a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano e na constituição da identidade dos sujeitos surdos. A pesquisa evidencia que a ausência ou o acesso tardio a uma língua plenamente estruturada compromete o desenvolvimento cognitivo, social e educacional, reforçando a importância da abordagem bilíngue, com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda. A análise dos dados revela que, apesar dos avanços legais, ainda persistem fragilidades na efetivação das políticas públicas, especialmente no que se refere à formação docente, à oferta de intérpretes e à organização de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos no ensino regular não decorrem da surdez em si, mas das condições institucionais e pedagógicas que ainda dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Surdez. Educação bilíngue. Libras. Inclusão escolar. Linguagem.

Abstract: This chapter discusses the inclusion of deaf students in mainstream education, with emphasis on the differences between deaf students who use Brazilian Sign Language (Libras) and those who do not. The study considers linguistic, cultural, and pedagogical aspects that shape this process. Grounded in the theoretical contributions of authors such as Vigotski, Bakhtin, Skliar, Strobel, Quadros, and Santana, the chapter highlights the central role of language in human development and in the

construction of deaf identity. The findings indicate that the absence or late access to a fully structured language may compromise cognitive, social, and educational development, reinforcing the importance of the bilingual approach, with Libras as the first language and written Portuguese as the second. The analysis also reveals that, despite legal advances, there are still significant shortcomings in the implementation of public policies, particularly in teacher training, the provision of sign language interpreters, and the organization of inclusive pedagogical practices. It is concluded that the main barriers faced by deaf students in mainstream education are not related to deafness itself, but rather to institutional and pedagogical conditions that still hinder the construction of a truly inclusive school.

Keywords: Deafness. Bilingual education. Brazilian Sign Language. School inclusion. Language.

INTRODUÇÃO

A linguagem, é muito mais do que um simples instrumento de comunicação, é um elemento central na construção de relações sociais e identitárias, além de importante função psicológica superior, estabelece conexão com o pensamento, manifestada pelas interações sociais refletidas culturalmente, a qual exerce papel privilegiado na construção da identidade humana (Vigotski, 2000, 2007). Atua sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos, aspecto que não é diferente para os surdos, isto é, ouvintes ou não, todos se constituem na e pela linguagem.

A abordagem de Bakhtin (2000) nos convida a reconhecer e valorizar a multiplicidade de vozes que compõem a experiência humana, promovendo um entendimento mais profundo sobre a diversidade e a inclusão.

Lendo o livro: Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas, escrito por Ana Paula Santana, encontramos o relato de vivências de Dalva, uma professora surda.

Infelizmente, a cultura surda é bastante pobre. Se na escola os professores agissem como eu almejo, tenho certeza de que os surdos cresceriam mais culturalmente. Não estou querendo me colocar num pedestal, mas na minha vida como surda, e com tantos anos de trabalho com surdos, sempre pesquisando, comprando livros e lendo bastante, vi e vejo que essa é

uma forma positiva de ampliar o conhecimento dos surdos. Infelizmente, os trabalhos são muito diversificados nas escolas, não há ainda uma forma homogênea de educação para o surdo e isso é até normal, pois, enquanto alguns preferem a comunicação total, outros, o bilinguismo, outros, a língua de sinais, outros, o português sinalizado e, ainda outros, a língua oral. Assim, percebe-se que nem os surdos conseguem saber qual seria o melhor caminho a ser adotado. Porém, sem dúvida, o caminho mais importante é dar a eles meios de comunicação seguros. (Santana, 2007)

Mertzani & Bochernitsan, (2021) consideram a surdez como uma condição sensorial caracterizada pela diminuição ou ausência da capacidade de ouvir. Essa condição varia em grau, origem e impacto na vida das pessoas. Não se limita ao aspecto biológico, mas envolve dimensões sociais, culturais e linguísticas que influenciam a identidade e as formas de interação dos indivíduos surdos, definindo a surdez como condição médica e a Surdez como marcadora de um grupo linguístico e cultural”.

Segundo o Decreto nº 5.626/2005, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005. Art. 2º).

Lima e Silva (2019), ao discutirem a educação dos e para os surdos abordam a política educacional e política linguística, isto é, a forma como essas políticas se configuram e são representadas socialmente. De acordo com as autoras, a escola comum não tem proporcionado aos surdos usuários de Libras um ambiente linguístico favorável, dada a ausência de uma comunidade sinalizante, pois em uma mesma sala de aula podemos nos encontrar com surdos sinalizantes e não sinalizantes; além disso, faltam ações afirmativas e pedagógicas que contemplem as reais necessidades linguístico-culturais das pessoas surdas; outro agravante é que as políticas surdas, na maioria das vezes, são elaboradas por uma perspectiva dos ouvintes. (Lima & Silva, 2019).

Entre as áreas do conhecimento relacionadas com a surdez, sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos. Essa competição tem duas bases, de um lado, há o oralismo, que busca a “normalidade” e a fala, procurando dispor de avanços tecnológicos para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir. De outro, existe o bilinguismo, que defende a língua

de sinais como a língua dos surdos, e uma cultura surda específica, direcionando o debate para uma questão de política linguística. Há, pois, um embate entre a área da saúde (que busca “normalizar”) e pedagógica (que procura diminuir os “estigmas”). (Santana, 2007)

FORMAÇÃO DA LINGUAGEM E A ABORDAGEM BILÍNGUE

Para Vigotski (2000, 2007), a linguagem é uma importante função psicológica superior, ela é responsável por estabelecer a conexão com o pensamento, manifestada pelas interações sociais refletidas culturalmente, a qual exerce papel privilegiado na construção da identidade humana.

Estudos neurológicos, como os conduzidos por Mayberry e Kluender (2018), demonstram que existe um período crítico para a aquisição da primeira língua, durante o qual o cérebro apresenta maior plasticidade e capacidade de organizar as estruturas neuronais responsáveis pelo processamento linguístico. Crianças surdas privadas de acesso a uma língua acessível durante esse período podem desenvolver atrasos linguísticos significativos, dificuldades que impactam seu desenvolvimento cognitivo, social e educacional. No caso de crianças surdas que utilizam implante coclear ou aparelhos auditivos, o desenvolvimento da linguagem oral requer intervenção fonoaudiológica intensiva e contínua. Na abordagem bilíngue, considerada por muitos especialistas como a mais adequada para o desenvolvimento pleno da criança surda, a língua de sinais é adquirida como primeira língua, e a língua majoritária na modalidade escrita é aprendida como segunda língua. Essa abordagem reconhece as especificidades da aprendizagem do português por surdos usuários de Libras, que enfrentam desafios distintos daqueles vivenciados por estrangeiros aprendendo português, uma vez que não têm acesso à dimensão sonora da língua.

Bakhtin (2000) fala sobre a língua como um fato social, que surgiu das necessidades das pessoas se comunicarem, motivo de grandes lutas sociais, considerando, desse modo, que todas as manifestações humanas se constituem em um espaço enunciativo-discursivo e a partir daí forma-se a linguagem, enunciado e texto, por meio de um movimento dialógico, constituindo as vozes sociais e desenvolvendo o plurilinguismo.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA(DA) E SURDEZ

Deficiência auditiva e surdez são condições não apenas fisiológicas, mas pessoais e subjetivas diferentes, as quais precisam de entendimento, respeito e adequações necessárias no processo e ambiente educacional. Nessa perspectiva, [...] ver a surdez como deficiência é ver a pessoa surda pelo paradigma da normalidade ouvinte, que rejeita as outras culturas e outras identidades que o indivíduo constrói, ou seja, outras formas de interagir com o mundo verbal e não verbal.

É importante compreender a diferença entre “deficiência auditiva” e “surdez”, na qual a “[...] surdez pode ser vista e entendida a partir de dois pontos de vista: um clínico, em que o sujeito é o deficiente auditivo, e um sócio antropológico, em que a pessoa é considerada surda” (Storto, Rocha, Cruz, 2019), mas tanto a pessoa deficiente auditiva em seus mais diversos graus quanto a pessoa surda total passam por discriminação na sociedade e necessitam do apoio da legislação para garantir seus direitos, principalmente na área educacional, embora exista a legislação ainda é pouco praticada.

Se a deficiência auditiva for considerada como uma doença ela será passível de cura. Se for considerada uma condição ela passa a ser vista apenas como uma diferença e: “[...] tal condição precisa ser aceita tanto pelo indivíduo surdo quanto pela sociedade. Os surdos pertencem a uma comunidade cuja língua precisa ser respeitada e utilizada como instrumento de ensino, tendo o direito inalienável de receber educação por meio da língua de sinais de sua nação (Storto, Rocha, Oliveira, 2019).

COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL

É sabido que a Língua é um recurso de comunicação muito importante, especialmente, para uma sociedade multicultural e inclusiva diante a diversidade de condição intelectual, física e social da população. Nos estudos da linguagem, reconhece-se que a comunicação teve e tem papel essencial, no entanto, essa atribuição nem sempre foi julgada de forma positiva para a linguagem, para as línguas naturais do homem, assim como não é um ponto pacífico de que uma

das principais funções da linguagem seja a comunicação.

Assim sendo, a pessoa surda deve ser entendida por sua diferença linguística e cultural, e não por sua condição auditiva ou como deficiente auditivo, que pode fazer uso de algum artefato para melhorar seus limiares auditivos.

Fernandes (2006) ressalta que o contexto educacional coloca o aluno com surdez em uma situação isolada e em desvantagem perante os ouvintes pois ele é baseado totalmente na oralidade da língua portuguesa.

LIBRAS PARA SURDOS, OUVINTES OU TODOS?

Autores como Skliar (1998) e Strobel (2008) nos fazem pensar a surdez para além da deficiência, como condição cultural, como forma de ser e estar no mundo a partir da visualidade. Skliar (1998) propõe que a escuta se faça também com os olhos, e que a escola se descolonize da centralidade da voz e do ouvido. Já Strobel (2008) denuncia os estigmas construídos sobre os corpos surdos, que são frequentemente infantilizados ou tratados como incapazes, quando, na verdade, expressam saberes profundos, ainda que por vias não convencionais. A Libras, nesse contexto, é mais que uma língua, é ferramenta de empoderamento e reconhecimento. Como explicam Quadros e Karnopp (2004), a Língua brasileira de sinais possui estrutura gramatical própria, expressividade poética e valor social. Não se trata de uma “versão gestual do português”, mas de uma língua completa, viva, rica, que carrega consigo memórias, narrativas e afetos.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 10.436, Lei de Libras, no ano de 2002. Desde então, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ficou conhecida e passou a ter maior atenção da sociedade. Embora pequena, a Lei busca dar um tratamento adequado e desmarginalizar as pessoas com deficiência auditiva. Entretanto, a Língua Portuguesa escrita não pode ser substituída pela Libras (Rocha, Pasian, 2023)

Após a publicação da Lei 10.436/02, vários outros decretos e algumas outras leis foram promulgados para sua complementação. Dentre eles, a Lei 13.005/14 que estabeleceu estratégias pedagógicas para pessoas surdas, garantindo uma educação bilíngue ligada ao Plano Nacional de Educação. Além desta, a Lei 12.319/10 regulamenta o profissional intérprete de Libras. Esta

lei também foi um marco importante, pois os profissionais se unem às comunidades surdas e são responsáveis por valorizar o ensino de Libras em âmbito nacional. Rocha e Pasian (2023, p. 5) nos lembram que o direito das pessoas com deficiência auditiva também ganhou destaque e aquisições dentro da Lei 13.146/15, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Com ela, ficou garantida a formação de intérpretes e tradutores, o ensino bilíngue, a tradução de editais em Libras entre outros pontos relevantes para todas as pessoas com deficiência.

Para Fernandes (2006) a escola tem o papel de: [...] assegurar que os surdos mergulhem no universo multilíngue da oralidade pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas, sem que haja uma política governamental que reconheça e implemente ações de reconhecimento e valorização da diversidade linguística em território nacional que subsidie essa tarefa escolar.

Conforme afirmam Rocha e Oliveira (2022), a maioria das conquistas das pessoas com deficiência auditiva advém da força das leis. Embora não sejam perfeitas, é sempre o primeiro passo para a mudança da sociedade e mesmo com as críticas em relação à Lei Brasileira de Inclusão, [...] a forma como a pessoa com deficiência passa a ser vista e seus benefícios são pontos em que se avança na temática e na construção de uma sociedade mais contemplativa das diferenças. Assim, pessoas que, por décadas, viram seus direitos sendo negados, inclusive de não poderem frequentar as mesmas escolas/lugares que pessoas sem deficiência, vislumbram conquistas de direitos (Rocha, Oliveira, 2022).

FUNDAMENTOS DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

O bilinguismo na educação de surdos é o pilar para o desenvolvimento linguístico pleno e a afirmação de sua identidade.

- Libras como L1 e Língua de Instrução: O princípio bilíngue exige que a aquisição da Libras aconteça de forma contínua, estabelecendo-a como a base cognitiva e linguística. Segundo Ronice Müller de Quadros, «a oferta de ensino bilíngue aos surdos precisa considerar a aquisição da Libras como língua de instrução, garantindo o pleno acesso ao currículo e estabelecendo pontes para o desenvolvimento do português como

segunda língua» (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 9). A Libras, portanto, é o meio pelo qual o conhecimento escolar é primeiramente mediado.

- Identidade, Cultura e Protagonismo Surdo: A metodologia bilíngue deve obrigatoriamente fortalecer a identidade surda, promovendo o protagonismo do estudante.

Nesse sentido, Karin Strobel ressalta que “o respeito à identidade surda é fundamental para que o estudante se aproprie do processo de letramento, sendo a Libras o elemento central da construção do conhecimento escolar” (Strobel, 2019). O enfoque bilíngue, ao valorizar a cultura e a língua própria do aluno, amplia sua autonomia leitora e capacidade argumentativa.

A legislação determina que os surdos têm direito a adotar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a sua primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A partir disso, toda a educação precisa ser transformada e adaptada para atender às necessidades especiais desta comunidade. E é a partir deste ponto que surgem as grandes dificuldades na área educacional. Junqueira e Lacerda (2019) ressalta dois fatores a serem considerados na educação das pessoas deficientes auditiva. Um é o fato das pessoas surdas não terem a mesma interação que a maioria dos indivíduos da sociedade e mesmo assim terem que aprender a língua portuguesa em seus mais variados aspectos. Outro fator refere-se “[...] à apresentação dos diversos conteúdos escolares a partir da Libras, em um cenário nacional, no qual grande parte desses alunos matriculados nas redes públicas e particulares é também aprendiz incipiente das Libras”. Na parte escrita, o aluno surdo fará a leitura de uma palavra mas atribui sentido em Libras, logo, ao tentar escrever, vai reproduzir aspectos da fala apresentando erros gramaticais. Por isso, para Calixto, Lobato e Bentes (2020, p. 117) é importante que a língua de sinais esteja bastante consolidada no aluno para depois partir para o aperfeiçoamento da produção textual e executá-la com menos erros linguísticos.

Rocha e Oliveira (2022) concluem, após um estudo específico sobre a Lei Brasileira de Inclusão, que apesar de todo o alicerce legal contendo leis e decretos, não há garantia de efetivação de tudo o que está proposto. Ainda encontramos escolas que não dão o suporte adequado ou outras que ainda negam

a matrícula de crianças deficientes, promovendo um retrocesso em relação aos direitos conquistados.

Intérpretes e tradutores de Libras encaram vários desafios no âmbito educacional. Quando se tratam de provas classificatórias, exames nacionais e vestibulares, eles precisam ter amplo conhecimento do conteúdo das avaliações para fazer a tradução com mais qualidade. Por conta do sigilo de tais provas, fica difícil que eles tenham acesso à prova anteriormente para poderem se preparar melhor. Além disso, existem algumas insuficiências de conhecimentos em terminologias em Libras e que no momento do exame são adaptadas sem a devida reflexão e baseadas nos conhecimentos prévios do tradutor. Estes detalhes implicam uma má interpretação e uma possível reprovação dos alunos surdos por falta de qualidade na tradução, ou seja, o aluno não é avaliado de maneira adequada e pode ser prejudicado por isso (Junqueira, Lacerda, 2019, p. 36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe como competências gerais da educação básica, o aprendizado de diferentes linguagens para se expressar e se comunicar e cita a Libras como uma linguagem visual-motora e considera relevante “[...] realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (Brasil, 2018, p. 72). Para uma aprendizagem e uma escola bilíngue efetiva é fundamental ter adultos bilíngues no espaço de convívio, uma vez que “[...] as crianças surdas têm direito, além disso, a desenvolver-se numa comunidade de pares e de construir sua identidade dentro do quadro de um processo sócio-histórico não fragmentado nem restringido” (Skliar, 1998, p.51 apud Storto, Rocha, Cruz, 2019, p. 14).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados discutidos a partir do referencial teórico evidenciam que a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos surdos, especialmente nos aspectos cognitivos, sociais e identitários. Quando o acesso a uma língua plenamente estruturada é limitado ou tardio, os prejuízos se estendem para além da comunicação, afetando diretamente os processos de aprendizagem e de interação social.

No contexto escolar, ainda prevalece uma organização centrada na oralidade, o que coloca o estudante surdo em situação de desvantagem. Mesmo com os avanços legais, observa-se que a efetivação das políticas públicas ocorre de forma desigual, sobretudo no que diz respeito à formação docente, à presença de ambientes bilíngues e à garantia de suporte pedagógico adequado.

A surdez continua sendo, em muitos espaços, compreendida sob uma perspectiva biomédica, como uma condição a ser “corrigida”, o que compromete o reconhecimento de sua dimensão cultural e linguística. Nesse sentido, o ensino bilíngue se apresenta como um caminho necessário, ao assegurar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, favorecendo a construção da identidade surda e o acesso ao conhecimento escolar.

Os estudos também indicam que a privação linguística nos primeiros anos de vida acarreta impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, reforçando a importância do acesso precoce à língua de sinais, independentemente do uso de tecnologias auditivas. No cotidiano das escolas, o aluno surdo ainda enfrenta dificuldades para acompanhar as aulas, interagir com colegas e compreender os conteúdos, especialmente quando não há mediação adequada.

Apesar do respaldo legal existente, ainda há fragilidades na oferta de intérpretes, na formação de profissionais bilíngues e na garantia de condições equitativas nos processos avaliativos. Assim, os resultados apontam que as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas não se restringem à condição auditiva, mas estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas, à organização da escola e à insuficiente efetivação das políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular não se limita à garantia de matrícula ou à presença de recursos pontuais, mas envolve um conjunto de condições linguísticas, culturais, pedagógicas e institucionais que precisam atuar de forma articulada. A linguagem, conforme discutido, constitui-se como eixo central do desenvolvimento humano e, no caso dos su-

jeitos surdos, assume papel ainda mais decisivo na construção da identidade, da autonomia e da aprendizagem.

O percurso teórico apresentado evidencia que o acesso precoce à Libras é determinante para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes surdos, além de contribuir de maneira significativa para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Ainda que a legislação brasileira reconheça o direito à educação bilíngue, observa-se que a efetivação desse direito permanece marcada por fragilidades, especialmente quando se analisa a realidade das escolas de ensino regular.

Os resultados discutidos apontam que a predominância da oralidade nas práticas pedagógicas, a insuficiência na formação de professores para o trabalho com a diferença linguística, a escassez de intérpretes de Libras e a fragilidade das propostas bilíngues continuam sendo entraves relevantes para a construção de uma inclusão efetiva. Essas dificuldades revelam que a exclusão dos estudantes surdos não está associada à surdez em si, mas às barreiras produzidas pelas próprias estruturas escolares.

Outro aspecto que se mantém como desafio é a permanência de concepções pautadas no modelo biomédico, que ainda compreende a surdez como deficiência a ser corrigida, deixando em segundo plano sua dimensão cultural e linguística. Romper com essa lógica implica reconhecer a Libras como língua legítima, valorizar a cultura surda e assegurar o protagonismo dos estudantes nos processos educativos.

Diante disso, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para os estudantes surdos exige mais do que respaldo legal. Requer a transformação das práticas pedagógicas, o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, o investimento em equipes bilíngues e o compromisso ético e político das instituições com uma educação pautada no respeito às diferenças. Somente a partir dessa perspectiva será possível avançar na garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento dos sujeitos surdos em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: Problemas de Lingüística Geral I. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008. [1. ed.: 1958].

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em 05 nov. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 05 nov. 2025

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 05 nov. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 05 nov. 2025.

FERNANDES, S. **Educação de surdos** Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

CALIXTO, H. R. S., LOBATO, H.K.G., & BENTES, J.A.O. (2020). Mediação digital na aquisição da leitura e escrita de surdos: análise linguístico-discursiva da produção textual a partir do gênero mensagem instantânea. **Revista Teias**, 21(60), 109-120. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.48629> » <https://doi.org/10.12957/teias.2020.48629>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48629> Acesso em: 08 nov. 2025

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F de. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-733020171151513>. Acesso em 07 nov. 2025

KARNOPP, L. B. (2021). Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. *Calidoscópio*, 2(1), 75–88. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485> Acesso em 07 nov. 2025

LIMA, M. D. & SILVA, L. C. (2019). **Bilinguismo na educação dos e para os surdos: uma discussão reflexiva sobre a política educacional e linguística.** The Specialist revista.pucsp.br/esp, v.40, n.3, p. 1-16. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42885> Acesso em 10 nov. 2025

MAYBERRY R. I, KLUENDER R. **Repensando o período crítico para a linguagem: novas perspectivas sobre uma antiga questão a partir da Língua de Sinais Americana.** Bilingualism. 2018.

MERTZANI, M. & BOCHERNITSAN, D. C. **Estudos Surdos. Curso de Formação para Professores de Surdos.** UFRGS. No prelo. 2021.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Linguística aplicada a língua de sinais.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de . Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência . **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTANA, Ana Paula. **Surde e linguagem: Aspectos e implicações neuro-linguísticas.** São Paulo. Plexus. 2007.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **Pesquisas sobre identidade e políticas de inclusão para surdos.** *repositorio.pucsp*. 2019

VIGOTSKI, L. S. (2007). **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2000). **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes

CAPÍTULO 4

SUPERVISOR ESCOLAR UM FACILITADOR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Alcidinei Dias Alves
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-4

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o supervisor escolar, a equipe pedagógica e todos do ambiente escolar. Para tanto, busca reconhecer o Supervisor Escolar como agente extremamente importante no exercício de suas funções, atuando como facilitador do processo pedagógico, problematizando questões cotidianas com a equipe educacional do estabelecimento de ensino.

Dessa forma, busca, de maneira específica, mostrar diferentes atribuições aplicáveis ao Supervisor Escolar na instituição de ensino, valorizando também a participação do Administrador Escolar no processo educacional, identificando-o como participante ativo na articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar, como apoio necessário ao dinamismo do Projeto Político-Pedagógico. Portanto, será necessário mencionar as habilidades do supervisor como coordenador e facilitador de uma equipe pedagógica quem pode assumir atitudes de opinião, inquirir, comparar, responder, questionar, apreciar e mudar as situações de ensino em geral.

A relevância do tema mostra que, nos últimos anos, tem havido uma enorme preocupação com a preparação do administrador, supervisor e coordenador pedagógico, em todos os sentidos, seja na especialização, seja por meio de programas de educação continuada nas escolas primária estaduais quanto municipais.

Tudo isso envolve a concepção de que esse profissional da educação é realmente um mediador, ou melhor, um elemento de apoio que busca traçar o caminho, através do qual será possível selecionar o conjunto de possibilidades e ajustes para o ensino da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Revisão Bibliográfica

Seguindo a trajetória da supervisão, sabe-se que esta profissão originou – se na indústria, relacionada à produção. Antes de ser inserida na educação, a supervisão era usada na indústria como forma de melhorar a produção em todos os aspectos. A fim de buscar atender às necessidades do aluno, somente a partir do século XIX, a profissão de supervisor passou a fazer parte da educação, com a intenção de melhorar o desempenho da escola por meio de ações educativas. Posteriormente, no ano de 1920, a supervisão foi direcionada à eficiência do professor, buscando orientá-lo para mudanças didáticas que permitissem um melhor desempenho escolar.

O primeiro registro legal sobre supervisão escolar ocorreu em 1931. Na ocasião, esse profissional era nomeado de “orientador pedagógico ou orientador escolar”, com uma função básica de inspeção.

Já na década de 50, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos para implementação do Programa de Assistência Brasileira ao Ensino Elementar (PABAE), o Supervisor Escolar passou a ter, a função de controlar e inspecionar. O PABAE tinha como objetivo treinar os educadores brasileiros a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para uma educação Tecnicista, dentro dos moldes norte – americanos.

De acordo Medina, uma das ideias contidas nos objetivos do PABAE era:

Introduzir e demonstrar aos educadores brasileiros os métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento. Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária (MEDINA, 2002 apud PABAE, 1964, p.4-5).

No Projeto de Lei 4.412, de 2001(anexo A), da LDB 9394/96, escola é reconhecida como instituição que precisa ajustar – se a realidade a fim de

cumprir seu papel social, porém, existem inúmeras dificuldades que limitam as renovações em termos de ação educativa.

O Deputado Federal Cezar Schirmer afirma que para reverter esta situação é necessário revisar e redefinir os papéis já existentes. Isso é baseado na necessidade de adequar as transformações sociais, inovando o ensino em um dos instrumentos de desenvolvimento individual, social e econômico, e colaborar com a construção da própria cidadania.

No entanto, para estabelecer as responsabilidades dos sistemas de ensino, é importante reconhecer a atuação dos profissionais em educação, entre as quais, se encontra a de um Supervisor Escolar.

A profissão de Supervisor Escolar, passou ser regulamentada então a partir da publicação do projeto de lei nº 4.412 de 2001, que destaca:

Art. 2º O Supervisor Educacional tem como objetivo de trabalho articular crítica construtiva ao processo educacional, motivando a discussão coletiva a fim de garantir, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, através de currículos que atendam às reais necessidades da clientela, atuando no âmbito dos sistemas educacionais federal, estadual e municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas ou privadas.

A função do Supervisor escolar é muito mais complexa, que se imagina. Antes de tudo ele deve ser um problematizador com capacidade de formar atividades interdisciplinares centradas nas necessidades emergentes que promovam a integração de todo o processo educativo.

Sabe-se que toda relação educativa, implica em um vínculo epistemológico, o qual será objeto do cuidado da coordenação. É como afirma Paulo Freire:

“O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente o supervisor. Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador educando.” (FREIRE, 1982: 95, APUD VASCONCELOS 2009: 90).

Assim, o pedagogo pode ser visto como o agente responsável por uma prática democrática entre professores, alunos e toda comunidade escolar.

Cabe ressaltar que o supervisor escolar pode substituir o representante de práticas político-pedagógicas, contribuindo de maneira a interagir, organizar e desorganizar o pensamento do professor no movimento participativo de saberes e conhecimentos interconectados.

O supervisor também tem uma tarefa que o ajudará muito a organizar melhor seu trabalho, realizando pesquisas que fornecerão dados reais de clientes para entender melhor a realidade humana e social da instituição em que trabalha. Isso o deixará mais confiante no desenvolvimento de suas funções. Um dos sentidos aguçados que um supervisor escolar deve ter é a observação, pois é graças a ela que ela será capaz de detectar problemas na instituição, chegando a soluções práticas que satisfarão o desejo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

[...] organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar. Nem o supervisor é o único responsável pela tarefa, nem a tarefa é a única pela qual o supervisor deve responder. (SILVA JUNIOR et al., 2003)

A interação desse profissional no processo da aprendizagem, Alarcão (2001), acrescenta sobre a interação:

[...] a supervisão dirige-se ao ensino e à aprendizagem, e seu objetivo é a qualidade do ensino, sendo ela realizada em trabalho de grupo, na interação entre professores e supervisor. Entende-se que o supervisor, antes de tudo, é um educador, por isso, seu trabalho no ambiente escolar tem que estar articulado com todas as esferas que compõem o processo educativo.

Cabe a ele, juntamente com a equipe pedagógica, proporcionar ao aluno o devido acolhimento. Esse acolhimento deve ser planejado para que o aluno se sinta motivado a aprender, construindo assim um pensamento consciente voltado para a realidade do ensino, e da vida dele. Portanto, não pode ser exposto à sua própria sorte, na expectativa de que funcione ou não.

Nérici (1990, p. 34) afirma que o supervisor deve “impor-se como elemento interessado no desempenho escolar, constantemente melhorando a sua ação e, garantindo bons resultados de maneira objetiva e científica”.

Portanto, o supervisor deve partir da suposição de que ele trabalhará com um corpo docente de capacidade média, compondo com ele planos que tragam um bom resultado ao processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa corrigir possíveis dúvidas, para melhorar o desempenho de todos, tendo em vista dados concretos fornecidos durante a observação do desenvolvimento do ensino.

A composição heterogênea da profissão docente é um elemento que demonstra a necessidade do supervisor. Na análise dessa composição, há a presença de mestres qualificados, ainda daqueles com pouca experiência e dos que passam de uma posição para outra, cada um com sua própria maneira de pensar e de agir.

É possível listar alguns motivos para a necessidade do supervisor em uma unidade, como evitar o enraizamento da rotina no ensino; promover a melhoria profissional do ensino; garantir a unificação e desenvolvimento de programas educacionais; estimular a renovação do ensino e, contribuir de maneira científica para o planejamento integral da escola.

Heidrich (2009), observa que:

“Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.”

A função deste profissional, passa a ser repensada, com base nos resultados da relação entre o professor e o aluno, no sentido de ensinar e aprender. Em sua atuação, o supervisor sempre tentará promover a participação de todos no momento do planejamento e discutirá várias maneiras de transferir a aprendizagem, dentro do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, para alcançar o resultado almejado.

Nesse contexto, Medina (1997. P. 11), afirma que: O supervisor é o profissional que sustenta a proposta pedagógica da escola através da ação de orientar e acompanhar, controlar e avaliar o trabalho dos professores.

A tarefa do supervisor escolar inclui a coordenação das atividades pedagógicas da escola, bem como sua melhoria contínua, buscando a melhor formação possível do aluno, de acordo com a realidade cultural.

O Projeto de Lei da Câmara, nº 132/2005, no Art. 4º dispõe sobre as atribuições do Supervisor Educacional:

- I - organizar o processo de construção e execução coletiva do Regulamento da Escola, dos Planos de Estudos e das Propostas Pedagógicas;
- II - explorar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em conjunto com outros profissionais da educação e membros da comunidade;
- III - fiscalizar o cumprimento dos dias letivos e do horário de aula estabelecidos por lei;
- IV - garantir a realização do plano de trabalho dos professores nos estabelecimentos de ensino;
- V - afirmar o processo de avaliação da aprendizagem escolar e da recuperação de alunos com desempenho inferior, em cooperação com todos os segmentos da Instituição Escolar, visando estabelecer prioridades na qualidade de ensino;
- VI - fomentar atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e criatividade dos profissionais da educação;
- VII - emitir parecer sobre supervisão educacional;
- VIII - acompanhamento de estágios na área de supervisão educacional;
- IX - cronograma e coordenação de atualização de atividades no campo da educação;
- X - proporcionar condições para a formação continuada de professores de educação;
- XI - apoiar atividades de integração destinadas a articular educador com a família e a comunidade escolar;
- XII - auxiliar as instituições públicas e privadas em aspectos relacionados às atividades pedagógicas.

Observa-se que esse elemento integrador tem em seu desempenho a pre-ocupação de atualização constante, para evitar uma lacuna entre escola e comunidade.

Rangel (1992, p.20) afirma que:

“o alcance do trabalho pedagógico se ampliaria pela coordenação quando a ação se coordena (organiza-se coletivamente) assumindo na prática a relação epistemológica entre o pedagógico e o educativo, o que equivale a dizer assumindo na prática o seu compromisso social”.

O caminho que o Supervisor Escolar, precisa percorrer, deve procurar seguir alguns princípios gerais, que norteiem seu trabalho, buscando objetividade, unidade e consequência:

- Uma ação sempre presente, a necessidade de um contínuo processo de ação/reflexão/ ação por parte do supervisor, para que seu trabalho possa ser inserido no cotidiano escolar.
- Partir da identificação das diferentes formas da escola para de desvelar o real papel do professor e do supervisor.
- Confiança na capacidade das pessoas;
- Envolvimento geral no processo educativo;
- Busca de ação solidária e inserção no contexto sociocultural da comunidade
- Estruturar-se baseado em uma filosofia educacional coadunada com o sistema educativo da escola;
- Atuação democrática visando a inserção coletiva no processo ensino-aprendizagem;
- Postura científica objetivando o desenvolvimento calcado em planejamentos e em avaliações constantes dos resultados de seu trabalho e, ser permanente atuando de forma contínua e não em alguns períodos da vida da escola.

De acordo com Dalmônico (2000),

“Deve-se partir da identificação das diferentes formas da escola para se desvelar o real papel do professor e do supervisor. Assim sendo, a educação constitui-se em um processo onde as mudanças não ocorrem de forma linear, mas sim, um processo dinâmico e progressivo de crescimento visando uma prática educativa promotora de qualidade de vida”.

Assim, estando o supervisor inserido em um processo permanente de atuação, aumentam as possibilidades de sua função tornar-se cada vez mais eficiente e ajustada ao contexto em que está inserido.

Ele pode diagnosticar a necessidade, oferecer sugestões, ajudar e, observar com espírito crítico, o que professor realiza com êxito ou não, sem o intuito de desmoralizar o docente. Essa função supervisora é maior do que os aspectos burocráticos, pois, está vinculada ao processo de ensino- aprendizagem.

É fácil perceber que uma educação efetiva de qualidade exigirá um trabalho também efetivo e bem planejado. Por isso, verifica-se que a ação deve ser mais sólida em busca de resultados satisfatória para a concretização dos objetivos previamente estabelecidos. Nesse sentido, a função construtiva do propósito de um supervisor pedagógico é imprescindível.

Nérici (1990) reconhece a função pedagógica desses profissionais ao afirmar que o professor não necessita só de crítica, muitas das vezes até construtivas, mas sim de orientação e auxílio, já que para muitos, a crítica produz efeitos que trazem consequências negativas.

Nesse sentido, realça a função de um supervisor escolar que além de exercer o papel de coordenação, de articulação e de facilitador da aprendizagem, deve também ter a preocupação dar atenção de forma adequada a todas as condições essenciais ao ensinamento efetivo realizado pelos colegas de trabalho.

Confirma-se, então a ideia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL 2010, p. 150-151).

Mesmo assumindo um papel de liderança e de coordenação dentro de uma unidade escolar, o supervisor não deve adotar posturas autoritárias na assistência ao professor e nem no atendimento aos demais segmentos da comunidade escolar.

Conforme é atestado por Geglio (2004), “um supervisor pode e deve ser um elo entre os setores da escola, pois ele facilmente circula por todos esses setores no acompanhamento do processo escolar.” Alarcão (2001, p.47), agrega à ideia afirmando que “um supervisor é o desenvolvimento qualitativo da organização escolar”. Tudo isso facilitará a conquista dos objetivos pretendidos pela escola como um todo.

Sendo assim, todo trabalho do supervisor escolar consistirá, entre outras atividades, em fornecer subsídios suficientes para que sejam alcançados os objetivos da educação que envolva um aperfeiçoamento geral do ensino e da aprendizagem. Trabalhando com os objetivos gerais do ensino e da aprendizagem o supervisor terá maiores oportunidades para estabelecer os objetivos específicos dentro da escola. Estes objetivos depois de traçados e bem delineados serão os recursos utilizados como fio condutor no processo de educação de uma unidade escolar. Caberá ainda ao supervisor, juntamente com os demais profissionais da unidade escolar, traçar os meios que serão utilizados para atingi-los e depois avaliarem os resultados.

Para isso, o profissional pedagogo precisa ter uma apurada percepção de que além das suas responsabilidades pedagógicas com o ensino e com a aprendizagem do alunado, ele também deve traçar metas que possam contribuir com a participação contínua de cada pessoa envolvida nesse mesmo processo, quer seja professor, aluno, demais profissional da escola e os membros da comunidade escolar. Portanto, é grande a importância do supervisor escolar dentro de uma instituição de ensino.

A busca constante por novas estratégias pedagógicas que facilitem uma maior aquisição de conhecimento necessita, prioritariamente, ser uma ação constante diária para um supervisor escolar. Ele deve aliar-se ao professor, para que juntos possam trabalhar dentro de um total comprometimento com o processo de ensinar, aprender e educar.

De posse das reais necessidades para o efetivo desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente da aprendizagem, o supervisor terá maiores possibilidades de agir com criatividade diante das características próprias de cada profissional, como é analisado por Medina (1997):

Considerando as características próprias do professor, o supervisor desenvolve com ele as formas possíveis de controlar o processo de ensinar e do aprender. Ao abdicar do seu poder e controle sobre a prática docente, o supervisor é capaz de assumir uma postura de problematizador do desempenho docente, tornando – se um parceiro político – pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar e de desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação contínua, no qual os saberes e conhecimentos se confrontam. (MEDINA. 1997.p.32).

No âmbito educacional observa-se a exigência de ressignificação do papel do educador, levando em consideração que esse educador não pode mais ser visto como um preceptor de ação isolada. O educar é parte integrante de um processo complexo, mas democrático, que precisa estar sempre aberto ao diálogo. Nesse processo cada uma de suas ações ou atitudes deve ser sempre voltada para a integração e compartilhamento com a equipe pedagógica.

Em épocas anteriores, sabe-se que a principal função de um pedagogo estava constituída apenas no ato de inspeção, fiscalização e controle da atividade de ensino, notoriamente, no sentido crítico da atividade do professor, sem, no entanto, prestar-lhe o devido apoio construtivo e significativo. Essa atitude versava mais para uma “punição” do que para um apoio pedagógico. Isso se contrapunha ao pensamento de Przybylski (1982, p.16), que via a posição de um pedagogo dentro de um “propósito que era ajudar a aprimorar o seu trabalho”.

A função do supervisor pedagógico já fora confundida com a de um inspetor escolar. Isso porque o supervisor exercia funções estabelecidas pelos padrões rígidos adotados em todo país. Esses padrões pregavam o interesse em cumprir as leis de ensino, mas sem a devida preocupação com o aprendizado do aluno. Eram levados em conta os aspectos físicos do prédio, a situação legal dos professores, a documentação de alunos, além de outras atividades.

Atualmente, essa mentalidade foi sucumbida mudando os objetivos cabíveis à função de um supervisor escolar, priorizando o reconhecimento da necessidade de mudança de pensamento sobre a atuação desse profissional tanto nas ações docentes como na aplicabilidade de novas estratégias de ensino.

Kimball Wiles (1997, p.22), aponta que:

Os supervisores são mediadores. Ajudam a estabelecer a comunicação. Ajudam os indivíduos a ouvirem uns aos outros. Ser como ligação para as pessoas em contato com aqueles que têm problemas semelhantes ou com pessoas – recurso que podem ajudá-los. Estimulam os membros do quadro pessoal a verificarem extensão em que as ideias e os recursos estão sendo compartilhados e o grau em que os indivíduos são encorajados e apoiados quando tenham novas coisas.

Ao supervisor compete também o trabalho com os discentes para tornar a dinâmica da proposta pedagógica ainda mais efetiva e vivenciada por todos.

Segundo Faria, (2000, p.46) “o supervisor é o facilitador do desenvolvimento de projetos coletivos na escola. É o agente responsável por uma prática democrática, envolvendo o professor e o aluno”. Por isso, toda ação do supervisão pedagógico escolar deve ser executada e desempenhada de forma mais participativa possível, de modo que toda a escola possa ser articulada, de forma organizada e em conformidade com os propósitos e a filosofia democrática da unidade escolar.

Para que essas mudanças se concretizem de uma maneira satisfatória e democrática, o supervisor pode se valer de diferentes recursos como a promoção de encontros pedagógicos mais frequentes com o intuito de criar oportunidades para troca e aprimoramento de conhecimento entre os docentes. Esses encontram acarretam grandes chances para sistematização da prática adotada, assim como, para uma melhor reflexão crítica sobre a mesma.

Por isso, verifica-se a essencialidade de um supervisor pedagógico dentro de uma unidade escolar. Esse profissional só conseguirá o devido êxito em seu fazer pedagógico se optar pelo trabalho compartilhado com os demais profissionais da comunidade escolar.

Assim sendo, ele deve organizar com os docentes todos os procedimentos pedagógicos e consequentemente todas as ações necessárias para alcançar as metas e os objetivos por eles traçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do Supervisor escolar é bem mais complexa, que se imagina. A pesquisa demonstrou que antes de tudo ele precisa ser um problematizador com capacidade de trabalhar com ações e atividades interdisciplinares centradas nas necessidades existentes, com vistas a promover a integração de todos aqueles envolvidos em um processo educativo.

Diferentes autores reconhecem o supervisor escolar como agente extremamente importante no exercício de suas funções, exercendo o importante papel de facilitador do processo pedagógico, além de problematizar questões cotidianas com a equipe educacional do estabelecimento de ensino.

Constatou-se ainda, diferentes atribuições aplicáveis ao supervisor escolar na instituição de ensino, valorizando também a participação do Administrador Escolar no processo educacional, identificando-o como participante ativo na articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar, como apoio necessário ao dinamismo do Projeto Político-Pedagógico.

Para obter maior confiança e sucesso em seu trabalho, o profissional pedagogo deve, além de trabalhar de forma coletiva e democrática, também realizar pesquisas que fornecerão dados reais da clientela, para ajudá-lo compreender melhor a realidade humana e social da instituição que trabalha.

Cabe a ele, por exemplo, junto com aos docentes, proporcionar ao aluno acolhimento, estímulo e desafios que motivem aprendizagem e a construção do pensamento crítico.

Além das suas responsabilidades pedagógicas com o ensino e com a aprendizagem do alunado, ele também deve traçar metas que possam contribuir com a participação contínua de cada pessoa envolvida nesse mesmo processo, quer seja professor, aluno, demais profissional da escola e os membros da comunidade escolar.

Percebe-se aí, que uma educação efetiva e de qualidade exigirá um trabalho coletivo também efetivo e bem planejado.

A ação deve ser mais sólida em busca de resultados satisfatória para a concretização dos objetivos previamente estabelecidos.

Nesse sentido, a função construtiva do propósito de um supervisor pedagógico é imprescindível, tendo em vista sua participação minimizadora de eventuais dificuldades pedagógicas dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, ISABEL. **Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão**,. In: RANEL, Mary(org.). **Supervisão Pedagógica: Princípio e Práticas**. 11 Ed. Campinas: Papirus, 2001, p.11-55.

FARIA Elaine Turk; DALMOCICO, Helena. **Supervisor Escolar: Principais competências no atual contexto educacional**. Revista do professor, Porto Alegre, abril/junho, 2000.

GEGLIO, Paulo César: **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: Placco, Vera M.N. S; Loyola, 2004, p.113 – 119

HEIDRICH, G. **Os caminhos para a formação de professores**. Rev. Nova Escola, [S.l.], 2. ed., 2009. Disponível em: <http> . Acesso em: 14abril. 2020

KIMBALL, Willes, **Técnicas de Supervision para mejeresescuela**. México 1997 __ Manual do Supervisor educacional.

MEDINA, A. S. **Novos olhares sobre a supervisão. Supervisor Escolar: parceiro político – pedagógico do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.11.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: Age, 2002, 163 p.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas S/A, 1990, p.34.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão escolar: concepções básicas**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; et al. **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico.

VASCONCELOS (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10^a ed. São Paulo: Libertad, 2009.

FONTE: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c206158.pdf.

CAPÍTULO 5

COMPETÊNCIAS DOCENTES DIGITAIS PARA UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES

Artur Pires de Camargos Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-5

INTRODUÇÃO

O conhecimento sobre métodos de Inteligência Artificial (IA) não era comum no cotidiano de formação e de trabalho de Profissionais do Magistério até 30 de novembro de 2022, quando a OpenAI lançou o ChatGPT¹. Nesse contexto, é natural que surjam dúvidas e questionamentos sobre o exercício da docência diante da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAG) por estudantes e professores. O uso de métodos de IA como recurso didático-pedagógico gera desafios que, para serem superados, demandam, por exemplo, o desenvolvimento de competências digitais de professores.

Neste ensaio², considera-se como questão central: Quais tipos de competências docentes digitais favorecem a utilização de métodos de IAG como recurso didático-pedagógico? É necessário refletir sobre esta questão porque a Educação brasileira vivencia o contexto da Política de Inovação Educação Conectada (PIEC)³ desde o ano de 2021 e da Política Nacional de Educação Digital (PNED)⁴ desde o ano de 2023. Logo, o uso de métodos de IA na Educação

1 Para mais informações, acesse o link a seguir: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2022/12/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-chatgpt-da-openai/>

2 Este ensaio originou-se da palestra Competências Digitais para Diálogo com Inteligência Artificial realizada pelo autor no 11º Congresso Internacional do Grupo Unis no dia 7 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Pf790l6kapA>

3 Para mais informações, acesse o link a seguir: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm

4 Para mais informações, acesse o link a seguir: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm

também deve ser considerado em pesquisas e discussões sobre competências docentes digitais.

Como a utilização de IAG enquanto recurso didático-pedagógico em instituições de ensino ainda é recente, as discussões sobre competências digitais de professores associadas a esse uso ainda estão se construindo. Nesse sentido, a proposta de um ensaio permite discutir o tema de modo propositivo para colaborar com o processo de construção de ideias, conceitos e matrizes de referência sobre essas competências. Considera-se, ainda, que o desenvolvimento dessas competências favorece a utilização didático-pedagógica, segura e consciente de IAG.

Este texto, portanto, tem como objetivo geral discutir brevemente quatro tipos de competências docentes digitais (operacionais, interacionais, cognitivas e ético-legais) para utilização de métodos de IAG como recurso didático. Ele é composto por seis seções: introdução, breve revisão de literatura, metodologia, discussão de ideias, considerações finais e lista de referências. Sem as pretensões de esgotar o tema e de propor um modelo concluído de competências digitais, este ensaio situa-se no campo das discussões emergentes sobre Inteligência Artificial Generativa na Educação. Outros estudos devem ser realizados para consolidar o tema e promover a formação docente (inicial e contínua) para o uso de IAG.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Três conceitos fundamentais sustentam este ensaio. São eles: método de Inteligência Artificial, competências docentes digitais e recurso didático-pedagógico. A Inteligência Artificial (IA) é um ramo de estudos na área de Ciência da Computação. Ela “surgiu na década de 1950 com o objetivo de desenvolver sistemas para realizar tarefas que, no momento são melhor realizadas por seres humanos que por máquinas, ou não possuem solução algorítmica viável pela computação convencional” (Machado, 2021, p. 7).

Os métodos de IA correspondem, por sua vez, a aplicações daquele ramo de estudos em contextos específicos para resolver tarefas de modo semelhante

ao ser humano (Machado, 2021). Nesse sentido, o ChatGPT, o Gemini e a Perplexity, por exemplo, são aplicações de IA, ferramentas de IA ou métodos de IA do tipo generativo (que gera conteúdo). Essas ferramentas criam novos conteúdos (texto, imagens e/ou sons) a partir de uma base de dados com os quais foram treinadas (Trindade; Oliveira, 2024).

Segundo Camargos Júnior (2025b), o conceito de competências docentes digitais evoluiu a partir do ano de 1992 até os dias atuais, porém ele ainda está em construção devido à dinamicidade da área de Tecnologia Educacional. Ao realizar a pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Camargos Júnior (2025b) também contribuiu com as discussões no campo das competências docentes digitais. Para esse pesquisador, elas são o resultado da interação entre três aspectos que se complementam:

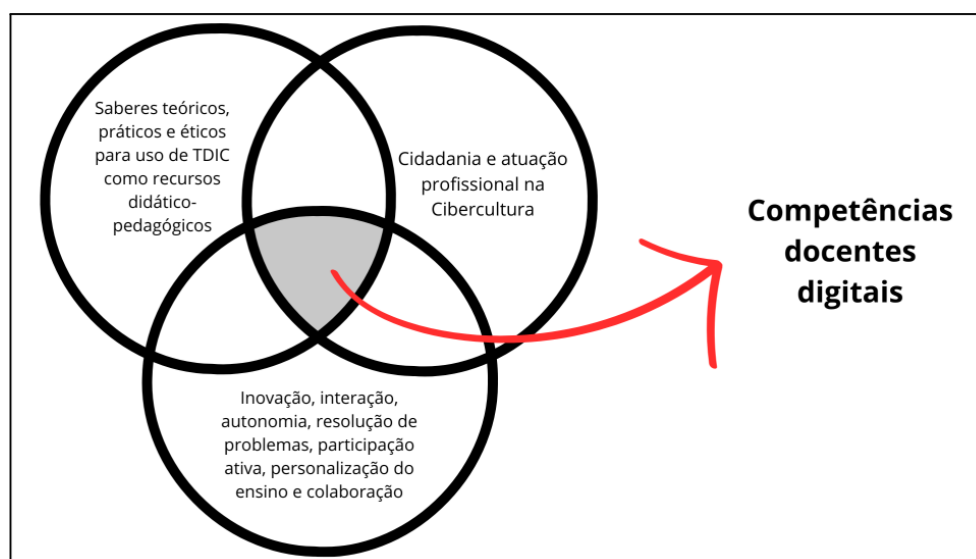
- 1) São um conjunto dinâmico de saberes teóricos, práticos e éticos mobilizados por professores ao utilizarem TDIC como recursos didático-pedagógicos; 2) São geradoras de inovação, interação, autonomia, resolução de problemas, participação ativa, personalização do ensino e colaboração entre docentes e discentes para construir, gerir e compartilhar conhecimentos; 3) São promotoras do desenvolvimento dos professores enquanto cidadãos e profissionais que atuam na Ciberultura⁵ (Camargos Júnior, 2025b, p. 43).

Elas surgem justamente na região de interseção entre esses três grupos de características, o que significa a necessidade de superar a utilização meramente instrumental de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Trata-se de aspectos intercomplementares e interdependentes que correspondem à complexidade da utilização de TDIC, conforme abordado por Lévy (2014). Não basta, portanto, adotar esses recursos no cotidiano sem uma reflexão sobre ideologias que fundamentam o uso de TDIC. Do mesmo modo, também é possível ressignificar a utilização de TDIC com intencionalidade pedagógica e contextualização a partir da realidade local.

Camargos Júnior (2025b) elaborou, então, a seguinte representação do conceito de competências docentes digitais.

⁵ Ciberultura é o termo utilizado por Pierre Lévy para denominar a cultura de utilização de TDIC em diversas áreas da vida humana.

Figura 1 - Conceito de competências docentes digitais



Fonte: Camargos Júnior (2025b, p. 44)

Considerando novamente o pensamento de Camargos Júnior (2025b), fundamentado em Libâneo (2013) e Ferreira (2017), um recurso didático-pedagógico pode ser definido como um “artefato que auxilia a mediação de conteúdos por professores com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento pelo aluno” (Camargos Júnior, 2025b, p. 38). Trata-se de instrumentos físicos ou digitais utilizados por docentes em sala de aula para facilitar a compreensão de conteúdos, ideias, conceitos, operações e relações pelos estudantes. As TDIC e, especificamente, os métodos de IA podem ser utilizados como recursos didático-pedagógicos para mediar a construção do conhecimento, porém é necessário compreender riscos, explorar potencialidades e garantir a participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências docentes digitais é uma via segura para o uso de métodos de IAG como recurso didático-pedagógico em sala de aula (Camargos Júnior, 2025b). Há quatro dimensões interdependentes envolvidas nessa utilização: o domínio operacional de métodos de IAG, a capacidade de interação com métodos de IAG, a validação de resultados obtidos com métodos de IAG e o respeito à ética e à legalidade diante do uso de métodos de IAG (Camargos Júnior, 2025a). Essas dimensões, no entanto, não se sobrepõem ao caráter humano da docência (Camargos Júnior, 2025b), pois ele é o fundamento básico do trabalho que se realiza em sala de aula.

A antecedência da palavra *docentes* em relação à palavra *digitais* na expressão *competências docentes digitais*, com fundamento em Bechara (2009), indica justamente que, antes das TDIC e dos métodos de IAG, prevalece o caráter humano (Camargos Júnior, 2025b). Não é possível promover uma Educação humana sem considerar que as TDIC e os métodos de IAG estão a serviço da intencionalidade dos professores e não o contrário. É por esse motivo que políticas públicas, redes e sistemas de ensino devem atentar-se ao desenvolvimento de competências digitais de professores para o uso de métodos de IAG em sala de aula.

METODOLOGIA

Para desenvolver este ensaio, optou-se por uma metodologia qualitativa, exploratória e bibliográfica (Gil, 2017). Essa abordagem permitiu explorar o tema e a questão central a partir da literatura científica para sugerir tipos de competências docentes digitais relacionadas à utilização de métodos de IAG como recurso didático. Elaborou-se, portanto, um texto propositivo a partir da interpretação do autor para contribuir com discussões no campo de Tecnologia Educacional.

DISCUSSÃO DE IDEIAS

Considerando as quatro dimensões envolvidas na utilização de métodos de IAG como recurso didático-pedagógico, é possível associar cada uma delas a um tipo de competências docentes digitais: operacionais, interacionais, cognitivas e ético-legais (Camargos Júnior, 2025a). Cada um desses tipos, em conjunto, favorece o trabalho docente com métodos de IAG, ou seja, eles se complementam e são interdependentes. A complexidade do trabalho em sala de aula e os desafios oriundos do uso de métodos de IAG demandam a articulação de diversas competências e habilidades docentes (Camargos Júnior, 2025b). Nenhum desses tipos de competências, portanto, é mais ou menos importante que os demais.

As competências operacionais referem-se a quatro usos que os docentes podem fazer dos métodos de IAG. O primeiro deles seria utilizar esses

métodos em tarefas cotidianas, no trabalho e nos estudos, o que indicaria uma competência docente digital necessária às demais. O segundo uso seria a geração e o compartilhamento de materiais utilizando métodos de IAG, ou seja, explorar o potencial generativo dessas TDIC. Já o terceiro uso corresponderia a colaborar com outras pessoas (não necessariamente outros professores) ao gerar recursos de modo compartilhado. O quarto uso, por sua vez, seria uma consequência dos três anteriores porque envolve a apropriação, em diferentes tarefas, e o uso autônomo de recursos disponibilizados por métodos de IAG (Camargos Júnior, 2025a).

As competências interacionais também envolvem quatro usos possíveis desses métodos pelos professores. O primeiro seria elaborar comandos adequados para cada necessidade, ou seja, oferecer aos métodos de IAG as orientações corretas para obter resultados precisos. O segundo uso corresponderia a estabelecer um verdadeiro diálogo com essas TDIC, a fim de tornar o processo mais natural e contextualizado. Já o terceiro uso seria apresentar aos métodos de IAG feedbacks sobre os resultados que elas geraram, o que envolve um papel ativo por parte dos professores. O último uso seria interagir com outras pessoas que compartilham os mesmos recursos de IAG, a fim de fortalecer redes de colaboração (Camargos Júnior, 2025a).

O próximo tipo de competências docentes digitais para utilização de métodos de IAG é formado por quatro competências cognitivas. A primeira relaciona-se com o último uso indicado no parágrafo anterior, pois se trata de realizar análise crítica das respostas obtidas. A segunda competência cognitiva decorre da primeira e envolve a validação ou correção das respostas utilizando fontes confiáveis. A terceira corresponde à análise dessas respostas para identificar possíveis vieses e manifestações de preconceito e discriminação. Já a última competência mantém uma relação direta com o primeiro tipo (as competências operacionais) porque envolve a utilização de métodos de IAG para gerar soluções de problemas cotidianos (Camargos Júnior, 2025a).

O último tipo de competências docentes digitais, as competências éticas e legais, conferem segurança aos professores que utilizam métodos de IAG. A primeira especifica que o uso desses recursos deve ocorrer de modo ético,

crítico e responsável. A segunda visa a proteção de dados pessoais de qualquer natureza, de modo que a utilização de métodos de IAG preserve a segurança e a privacidade, por exemplo, de informações sobre pessoas e grupos vulneráveis. A penúltima competência demonstra a necessidade de declarar a utilização de métodos de IAG, ou seja, assumir e especificar publicamente como essas TDIC colaboraram com o trabalho docente. A última, por sua vez, é uma consequência de todas as anteriores deste e dos outros três tipos de competências docentes digitais, pois significa assumir responsabilidade pelos conteúdos gerados por métodos de IAG (Camargos Júnior, 2025a).

Há uma relação direta entre esses quatro tipos de competências docentes digitais e o conceito proposto por Camargos Júnior (2025b). Primeiramente, a noção de interdependência entre os tipos de competências corresponde à área de interseção que consta na Figura 1. No modelo representativo proposto por Camargos Júnior (2025b), os três aspectos que compõem o conceito interagem entre si para que ocorra o desenvolvimento daquelas competências.

Ao analisar os quatro tipos de competências propostos neste ensaio, nota-se que eles também correspondem aos três aspectos indicados por Camargos Júnior (2025b), pois as competências docentes digitais para utilização de IAG:

1. Revelam-se como um conjunto dinâmico, interdependente e variado de saberes teóricos, práticos e éticos;
2. Geram autonomia, inovação, interação e participação ativa dos professores ao gerarem conteúdos e utilizarem essas TDIC como recurso didático-pedagógico;
3. Promovem o desenvolvimento dos professores enquanto pessoas participantes da Ciberultura.

Para explorar os potenciais de métodos de IAG conforme Machado (2021) e Trindade e Oliveira (2024), é necessário desenvolver competências digitais que permitam aos professores associar essas TDIC ao trabalho didático-pedagógico (Libâneo, 2013; Ferreira, 2017). Não basta inserir os recursos de IAG na sala de aula para uma utilização ingênua por parte de professores e estudantes (Lévy, 2014). A reflexão sobre motivações, interesses e ideologias envolvidos na utilização de IAG é essencial para garantir o aspecto humano da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi discutir brevemente quatro tipos de competências docentes digitais para utilização de métodos de IAG como recurso didático. Conforme explicado desde o início, não se trata de uma proposta concluída, mas em construção e, por isso mesmo, aberta a contribuições de outros pesquisadores. Este estudo, portanto, contribui para o avanço das discussões sobre o uso de TDIC na Educação, principalmente em sala de aula.

Devido às limitações e características de um ensaio acadêmico, não foi possível explorar empiricamente o tema e a questão central. Novos estudos poderão aprofundar as discussões realizadas neste ensaio a partir de contextos educacionais específicos. Outros pesquisadores também poderão aplicar os quatro tipos de competências docentes digitais para aperfeiçoar a proposta com a realização de estudos empíricos.

A proposta de quatro tipos de competências docentes digitais associadas à utilização de métodos de IAG como recurso didático corresponde a uma tentativa de sistematizar conhecimentos sobre as recentes discussões sobre o tema. Mais do que uma mera divisão estática, o estudo apresentou ideias e algumas relações que podem ser estabelecidas entre essas competências. Nessa abordagem, ressalta-se, ainda, a ênfase no aspecto humano mediante o uso de TDIC, a fim de garantir na Educação a centralidade da pessoa e não da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucena, 2009.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P. **Competências digitais para diálogo com inteligência artificial**. 11º Congresso Internacional do Grupo Unis. 2025a. 1 vídeo (67 min). Publicado pelo Canal EAD 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Pf790l6kapA>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P. **Formação de competências docentes digitais no contexto cibercultural: utilização de TDIC nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2025b.

FERREIRA, J. L. As Tecnologias da Informação e Comunicação como recursos a favor da Educação. In: MASCHIO, E. C. F.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Cultura escolar, tecnologias e práticas: perspectivas históricas e contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, V. P. **Inteligência Artificial**. Fortaleza: UECE, 2021.

TRINDADE, A. S. C. E.; OLIVEIRA, H. P. C. Inteligência Artificial (IA) generativa e competência em informação: Habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, [S. l.], v. 29, p. 1-27. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/47485>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAPÍTULO 6

DESFALCIZANDO A ESCOLA PÚBLICA: A DOENÇA FALCIFORME NA TRANSVERSALIDADE DECOLONIAL À LUZ DA LEI Nº 10.639/2003

Suanny da Silva Alves

Fernanda Priscila Alves da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-604-6

INTRODUÇÃO

A Doença Falciforme representa uma das enfermidades hematológicas hereditárias de maior prevalência na população brasileira, especialmente entre grupos racializados, resultado direto do legado da diáspora africana no país (BRASIL, 2024). Estudos apontam que essa condição afeta majoritariamente indivíduos negros e afrodescendentes, revelando não apenas um desafio biomédico, mas também uma questão social marcada por desigualdades estruturais históricas (FAROL ANTIRRACISTA, 2022). Nesse sentido, compreender seus impactos exige considerar a articulação entre saúde, raça e educação, sobretudo no contexto escolar, onde ocorrem processos fundamentais de construção identitária e cidadã (RIBEIRO; PAULA, 2023).

No âmbito da educação básica, a invisibilidade da Doença Falciforme reflete um apagamento histórico de temas relacionados à população negra, fenômeno amplamente denunciado por pesquisadores da área e por movimentos sociais (OLIVEIRA; PAULA, 2023). Essa omissão, que contribui para a manutenção de preconceitos, desinformação e agravamento de vulnerabilidades, configura-se como uma prática política antagônica aos princípios de uma educação libertadora. Sob a perspectiva freireana, a educação deve desvelar as relações opressivas para transformar os sujeitos e o mundo, partindo da premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Nesse sentido, a realidade concreta dos educandos, incluindo suas condições de saúde e marcadores raciais, deve ser a base para a construção do conhecimento. Ao reconhecer que não há educação neutra e que todo ato educativo é político (FREIRE, 1987), a escola é convocada a posicionar-se como um espaço de superação da opressão. Isso implica uma relação dialógica em que o educador, como um profissional da pedagogia da esperança, construa conhecimentos com os alunos, respeitando e dignificando sua leitura de mundo. Dessa forma, o debate sobre a Doença Falciforme não pode se circunscrever apenas ao campo biomédico, sua incorporação transversal às práticas pedagógicas (SILVA, 2020) torna-se um imperativo ético e político para uma escolarização que verdadeiramente promova a autonomia e a libertação, visto que são pessoas integrantes do círculo de cultura da escola.

Nesse cenário, o atravessamento da Lei nº 10.639/2003 emerge como um marco jurídico essencial ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas e privadas. Assim sendo, tal legislação possibilita integrar temáticas como a Doença Falciforme ao processo educativo, visto que está intrinsecamente relacionada à população negra e ao combate ao racismo estrutural (BRASIL, 2003). Logo, a escola torna-se espaço estratégico para promover conhecimento científico, consciência histórica e práticas antirracistas, articulando saúde e educação como dimensões indissociáveis da formação cidadã (FAROL ANTIRRACISTA, 2022).

Além de contribuir para o letramento racial crítico, a inserção do estudo da Doença Falciforme nas instituições de ensino também favorece intervenções pedagógicas que podem melhorar a qualidade de vida dos estudantes acometidos, especialmente no que se refere ao acolhimento, à prevenção de crises dolorosas, ao respeito às necessidades específicas de saúde e à redução do estigma (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024). Por meio de ações educativas contextualizadas, o corpo docente pode desenvolver sequências didáticas, projetos interdisciplinares e práticas inclusivas que dialoguem com a realidade desta comunidade escolar (RIBEIRO; SANTOS, 2023 e ASSIS; FERREIRA; SIQUEIRA, 2024), não deixando-os à margem do processo educativo.

Mas infelizmente, esse apagamento educacional ainda existe, e condena os corpos falciformes a não almejarem uma vida escolar plena pré e pós adoecimento. É por isso que, abordar sobre a Doença Falciforme como tema transversal é um passo fundamental para fortalecer práticas de educação antirracista, promover a equidade escolar e o protagonismo falciforme. E como forma de quebrar esse tabu, e alinhando-se às diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e às políticas públicas de saúde e educação que buscam superar desigualdades historicamente impostas à população negra, nesse caso aos alunos acometidos pela doença (BRASIL, 2003), o presente trabalho tem como objetivo analisar de que modo a Doença Falciforme pode ser inserida na educação básica como ferramenta de combate ao apagamento educacional e ao racismo, destacando a relevância pedagógica, social e científica dessa abordagem.

DESENVOLVIMENTO

A Doença Falciforme, além de seu impacto clínico, configura-se como uma questão social e racial profundamente enraizada na formação histórica brasileira, visto que ela se manifesta majoritariamente em pessoas negras, reflexo direto das heranças da diáspora africana e das desigualdades estruturais existentes no país (BRASIL, 2024). Tal condição evidencia que saúde e raça não podem ser analisadas separadamente, especialmente quando se busca compreender por que determinadas populações são mais vulnerabilizadas que outras no acesso a diagnóstico, tratamento e acompanhamento escolar. Nesse sentido, trazer a Doença Falciforme para o centro do debate educativo é insurgir-se contra o apagamento de corpos e experiências negras, consolidando uma pedagogia que, ao reconhecer a interseccionalidade entre saúde e racismo, efetiva a valorização das identidades afro-brasileiras para além do discurso (FAROL ANTIRRACISTA, 2022).

Isso permite que os professores articulem conteúdos de Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa, criando pontes entre conhecimento científico e dimensões socioculturais (OLIVEIRA; PAULA, 2023). Essa transversalidade está prevista na Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar como instrumento de combate ao

racismo e às desigualdades historicamente impostas à população negra (BRASIL, 2003). Incluir a Doença Falciforme não se restringe ao aspecto biomédico, trata-se de promover consciência racial crítica, identificar formas de discriminação e desenvolver estratégias de inclusão e acolhimento dentro do ambiente educacional (RIBEIRO; SANTOS, 2023).

Ao considerar a literatura vigente, observa-se que muitos estudantes com Doença Falciforme enfrentam desafios como: crises de dores álgicas e crônicas frequentes, cansaço, baixa resistência física e faltas escolares devido aos episódios de hospitalização prolongados, fatores que impactam diretamente a frequência e o desempenho pedagógico (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024). Neste contexto, a carência de diretrizes pedagógicas específicas e de formação adequada do corpo docente podem culminar em ações institucionais de não acolhimento, manifestações preconceituosas e até punições injustas diante das faltas e limitações decorrentes da doença genética. Essa realidade evidencia o que Paulo Freire (1996) postulou como inegociável para a prática educativa de que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando. Ignorar a realidade concreta do estudante que desconsidera sua condição de saúde é, sob esta ótica, violar frontalmente esse princípio ético. Tal postura não apenas prejudica o processo de aprendizagem, mas nega o diálogo genuíno e a possibilidade de uma educação que verdadeiramente inclua e liberte.

Diante disto, a incorporação do conhecimento sobre a Doença Falciforme ao escopo pedagógico torna-se um passo significativo na construção de condições efetivas de permanência e êxito escolar, evitando assim a reprodução de estigmas e desigualdades que impactam profundamente a constituição das subjetividades desses estudantes (SILVA, 2020). Mais do que isso, permite o currículo ampliar a percepção dos estudantes sobre si mesmo e a diversidade biológica e cultural que os rodeia, demonstrando como fatores ambientais, genéticos e históricos se entrelaçam com marcadores sociais da diferença (FAROL ANTIRRACISTA, 2022), e principalmente desconstruir o mito reducionista de que se trata de uma “doença exclusiva de negros”, mas esclarecendo que, dada a miscigenação racial brasileira, sua ocorrência se estende também a pessoas autodeclaradas pardas e brancas.

Ao assumir esse compromisso, a escola contribui ativamente para superação de concepções racistas estruturais e sistêmicas ainda presentes no imaginário social, decorrentes de uma colonialidade que hierarquiza os corpos e patologiza a negritude, promovendo uma formação cidadã ancorada na ética, no respeito e na valorização das identidades e seus territórios. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais e o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 2018). objetivos que são concretizados justamente pela desconstrução de estereótipos e pelo acolhimento das diversidades.

Outro ponto relevante refere-se ao papel da formação docente, pois há dificuldades em abordar temas que envolvem raça, saúde e desigualdades estruturais por falta de preparo ou receio de reproduzir equívocos (OLIVEIRA; PAULA, 2023). A qualificação profissional contínua, amparada em legislações como a Lei nº 10.639/2003 e em materiais pedagógicos específicos, possibilita que o educador trabalhe a Doença Falciforme de forma ética, científica e antirracista. Dessa forma, a escola transforma-se em espaço de cuidado, informação e transformação social, assumindo responsabilidade ativa na promoção da equidade racial e na garantia de direitos (RIBEIRO; SANTOS, 2023). Contudo, para que essa transformação se concretize, o sistema educacional se vê diante de uma encruzilhada decisiva, na qual os caminhos da omissão e da ação ética se confrontam, representando uma complexa convergência de saberes onde a pedagogia, a saúde pública e as relações raciais se interceptam e demandam uma nova práxis educativa.

A Encruzilhada Falciforme na Escola Pública

A escola pública no Brasil desempenha um papel ambíguo no panorama social, pois constitui-se simultaneamente como principal via de garantia do direito à educação e como espelho das desigualdades estruturais do país. Para uma parcela significativa da população, ela não representa uma escolha, mas uma questão de necessidade, através do acesso ao sistema de ensino, para a mobilidade social. No entanto, esta porta de entrada oculta um paradoxo escolar: a

mesma instituição que abre suas portas para cumprir seu papel constitucional, constantemente falha em oferecer as condições materiais e pedagógicas necessárias para uma trajetória educacional integral e digna.

É justamente nesse cenário de inclusão precarizada que se insere a experiência falciforme como tema transversal, colocando a escola diante de uma encruzilhada epistêmica. Exigindo que a instituição deixe de ser uma mera espectadora da dimensão médica para se tornar um espaço ativo sendo desestabilizadora dos estigmas sociais e racistas que moldam a subjetividade desses corpos nesses ambientes, posicionando-se a favor de um projeto educacional equitativo e antirracista, capaz de desfalcizar estruturas hegemônicas. Nesse “lugar terceiro” de ressignificação, a doença transforma-se num operador conceitual que impulsiona uma educação decolonial e humanizada (MARTINS, 1997). Trata-se, portanto, de uma medida de reparação histórica no campo educacional, crucial para o enfrentamento das desigualdades raciais escolares, uma vez que a doença afeta predominantemente pessoas negras e afrodescendentes, configurando-se como reflexo direto de processos históricos de exclusão social (BRASIL, 2024).

E oriundo desse processo histórico de racialização do corpo falciforme, que seu legado evolutivo contra à malária, uma vantagem heterozigótica que salvou diversas populações africanas, foi transformado em marcador social associado à negritude. Discursos esses que forjados pelas construções científicas do passado, o qual vincularam a doença falciforme exclusivamente a raça negra, de forma reducionista, estigmatizante e carregada de preconceito nas esferas sociais, como se fosse uma “marca negativa ou de defeito” deste corpo negro, gerando camadas de invisibilidade institucional e formas de racismo estrutural e ambiental que afetam ainda hoje o acesso a direitos básicos como: a saúde e principalmente a educação. Embora, haja um crescente ordenamento jurídico relacionado a temática, ainda existem lacunas educacionais se observarmos as peculiaridades territoriais.

[...] No Brasil, 85% das pessoas que vivem com Doença Falciforme encontram-se em condições de vulnerabilidade social e possuem baixa escolaridade, resultando em dificuldades para ingressar no mercado de trabalho [...]. A cada ano nascem, em média, 3.500 crianças com Doença Falciforme

no Brasil. Entretanto, há escassez de materiais didático-pedagógicos sobre a Doença Falciforme para serem utilizados como norteadores desses conteúdos pelos profissionais da educação. O que tem dificultado a inclusão e a garantia do percurso educativo dos estudantes com a Doença Falciforme, resultando nas distorções idade/série e evasão escolar elevada dessas crianças e adolescentes (BAHIA, 2017)

Dentro dos parâmetros da educação inclusiva, concebida como a minimização dos processos de exclusão e a maximização da participação discente (SANTOS; PAULINO, 2008), demanda uma reestruturação integral da escola para atender a todas as dimensões das necessidades educacionais sejam cognitivas, sociais ou de saúde (SALVADOR et al., 2006). No entanto, a efetivação desse princípio esbarra em obstáculos concretos quando se trata de alunos com Doença Falciforme, como alerta Castro (2014, p. 1),

quando se fala em inclusão escolar existem algumas inquietações, pois o professor, apegado às concepções já construídas e às discussões que estão agregadas às origens epistemológicas da Educação Especial, não considera o aluno com Doença Falciforme merecedor de atenção especializada no contexto escolar, por não apresentar visivelmente, *a marca da diferença*. A escola/professor ou transfere a responsabilidade da ação pedagógica para a família, ou favorece a progressão graciosa ou, ainda, ignora disfarçadamente as necessidades educacionais do aluno e que o silenciamento diante da anemia falciforme emerge como problema educacional em um momento da história brasileira da Educação Especial/Inclusiva em que o aluno com doença crônica vive em uma espécie de *limbo classificatório*.

Diante disso, como a escola pode reorganizar seus pilares de acesso, participação e aprendizagem para garantir a manutenção do cuidado e da qualidade de vida do aluno falciforme? Muitos manuais e guias práticos foram elaborados para direcionar a atenção às necessidades desses alunos, desmistificando a incapacidade para o estudo e, conseqüentemente, o mercado de trabalho. De acordo com o manual Doença Falciforme – O papel da escola, assumi-la transversalmente amplia seu papel formativo, já que desenvolver intervenções pedagógicas desta natureza funcionariam como instrumentos de emancipação e decolonialidade interligando assim os eixos saúde, raça, ciência e cidadania numa verdadeira pedagogia da encruzilhada, onde esse encruzamento de saberes atravessa a comunidade escolar reforçando uma

aprendizagem crítica e contextualizada capaz de romper com o apagamento educacional destes estudantes.

Essa reorganização escolar exige uma resposta multifacetada em duas frentes principais: a dimensão curricular, com a inserção transversal da temática nos componentes curriculares, promovendo atividades de extensão, pesquisa, seminários e rodas de conversa, de modo a estimular a produção e difusão de conhecimentos; e a dimensão assistiva, que envolve a criação de protocolos práticos como comunicação constante com a rede de apoio e de saúde, planos de estudo individualizados e coletivos, bem como estimular a ingestão de líquidos, garantir a hidratação corporal e exercícios adaptados. A conjugação dessas medidas, contribui diretamente para a permanência e o bem-estar dos alunos, e ao mesmo tempo, atua na superação da invisibilidade e do desconhecimento que moldam a doença no âmbito social e escolar (BAHIA, 2017).

Portanto, trabalhar a Doença Falciforme na via da transversalidade decolonial também corrobora para efetivar a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como política educacional antirracista. Nesse viés, resgata-se o elo histórico da doença e a experiência contemporânea da população negra em suas dimensões de saúde, identidade, memória e resistência, ampliando o caráter formativo da educação (BRASIL, 2003). Assim sendo, a transversalidade não apenas promove conhecimento científico, mas também reforça a construção de uma escola comprometida com justiça social, diversidade e combate às desigualdades estruturais.

A Integração da Doença Falciforme ao Currículo Escolar sob a luz da Lei nº 10.639/2003

A aplicação da Lei nº 10.639/2003 representa um dos pilares para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a valorização da história, cultura e vivências da população negra no contexto escolar. Entretanto, apesar de ser uma legislação de abrangência nacional, os resultados mostram que sua implementação permanece limitada em muitas instituições, restrita geralmente

a datas comemorativas ou conteúdos superficiais sobre cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003; OLIVEIRA; PAULA, 2023). Nesse cenário, a Doença Falciforme emerge como temática contemporânea e essencial, capaz de ampliar o escopo da lei e favorecer uma abordagem mais crítica e integrada sobre saúde, raça e desigualdade social.

A inserção da Doença Falciforme no currículo não apenas cumpre o que determina a lei, mas permite que professores explorem dimensões históricas e biológicas que dialogam diretamente com a realidade desses estudantes. Por se tratar de uma condição genética mais prevalente entre pessoas negras e afro-descendentes, sua abordagem favorece reflexões sobre processos históricos de escravização, racismo e exclusão socioeconômica, que ainda produzem impactos concretos na saúde e na vida escolar de milhares de brasileiros (FAROL ANTIRRACISTA, 2022; RIBEIRO; SANTOS, 2023). Essa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar reforça a importância da educação como ferramenta para desconstrução de estigmas e promoção de equidade.

A Lei nº 10.639/2003 abre espaço para que conteúdos de Ciências, História e até Língua Portuguesa integrem reflexões sobre a Doença Falciforme, favorecendo a construção de um currículo mais plural, crítico e representativo (BRASIL, 2018). Professores podem trabalhar temas como genética e hereditariedade, discutir desigualdades raciais a partir de dados epidemiológicos e promover debates sobre direitos humanos, saúde coletiva e justiça social. Essas práticas ampliam o protagonismo dos estudantes, fortalecem a aprendizagem significativa e aproximam o conhecimento escolar do cotidiano das comunidades – especialmente daquelas mais impactadas pela doença (SILVA, 2020).

Contudo, a efetividade da lei depende diretamente da formação docente. Com base nos resultados de pesquisas recentes, em sua maioria os educadores desconhecem tanto a legislação quanto o potencial pedagógico da Doença Falciforme, o que impede sua inserção sistemática nas práticas escolares (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024; OLIVEIRA; PAULA, 2023). Sem formação adequada, os docentes se veem inseguros para abordar temas relacionados à população negra, o que reforça o silêncio e apagamento histórico que por vez fomenta a continuidade do racismo institucional dentro da escola. Assim, investir em formação continuada é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas antirracistas.

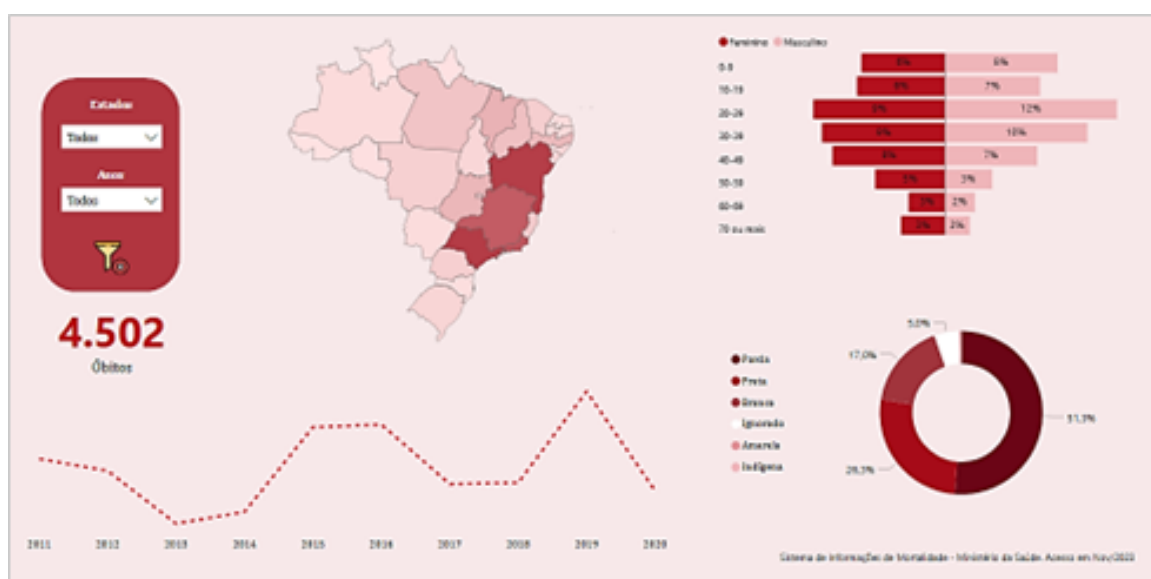
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Relação Entre Doença Falciforme, Raça e Desigualdade Educacional

Inicialmente, apresentamos um breve panorama da Doença Falciforme no país para enfatizar a inquietude educacional a cerca da temática. Os resultados obtidos a partir da análise em materiais educacionais, legislações e estudos publicados em plataformas oficiais, revelam que a inserção da DF no contexto escolar constitui uma potente ferramenta pedagógica para o fortalecimento da educação antirracista, inclusiva e o protagonismo do estudante falciforme.

Isso por que a doença apresenta marcantes disparidades raciais, sociais, de gênero e principalmente de mortalidade, conforme os dados secundários sobre a DF entre 2011 e 2022 obtidos das bases públicas do Ministério da Saúde. Nesse período, foram totalizados no Brasil 4.502 óbitos pela doença (Figura 1), sendo que os homens na faixa dos 20 a 29 anos tiveram prevalência maior (12,3%), quanto a raça/cor a de maior proporção foi a parda (51,33% equivalente a 2.311 pessoas) seguida da negra (26,28% equivalente a 1.183 pessoas). Além disso, foi destacado outros pontos como: a faixa etária e raça/cor que mais buscam tratamento ambulatorial no SUS é de 10 a 19 anos (28,6%) e parda (33,6%) seguida da branca (11, 16%).

FIGURA 1 – Panorama da Doença Falciforme no Brasil (mortalidade)



E que a maioria dos pacientes (52,5%) não mora no mesmo município em que realiza os procedimentos. Quanto as internações, a mesma faixa etária mencionada anteriormente lidera esse item, sendo que os homens fizeram mais procedimentos, enquanto as mulheres foram as mais internadas. Dados semelhantes a estimativa levantada pelo Boletim Care do Instituto de Estudos para Políticas de Saúde - IEPS (2024), o qual aponta que quase 60 mil pessoas estão vivendo com a doença no país e que “a cada 650 a 1.000 nascidos vivos de pessoas negras, uma criança nasce com a doença falciforme”, contrastando com “um caso a cada 10.000 a 20.000 nascidos vivos de pessoas brancas”. E de forma linear, essa disparidade reflete-se no ambiente educacional, pesquisas com pacientes adultos mostrou que 28,7% relataram prejuízos diretos à sua escolarização (SILVA et al., 1993), confirmando o impacto desta condição nos percursos educacionais.

Esses dados revelam a necessidade urgente de romper o silêncio sobre a doença falciforme em nossas práticas pedagógicas, pois como bem vimos, ela afeta diretamente a população estudantil, o qual enfrentam diversas barreiras adicionais como o deslocamento para outros municípios em busca de tratamento adequado, comprometendo sua permanência na escola. Contra essa realidade, é imperativo que a instituição de ensino pratique uma pedagogia libertadora, tornando-se espaço de acolhimento e diálogo genuíno, e nas palavras de Hooks (2013), uma pedagogia engajada, que vise a transgredir essas adversidades e garantir que esses estudantes não apenas permaneçam vivos, mas possam almejar e alcançar a educação superior, materializando seus projetos de vida e educacionais com dignidade.

Mas infelizmente, as pesquisas demonstram também que devido as ausências acadêmicas em virtude da situação clínica, muitos escolares não são compreendidos pedagogicamente, e acabam sendo interpretados como se fosse: desinteresse, indisciplina ou falta de compromisso, reforçando estigmas historicamente associados à população negra (OLIVEIRA; PAULA, 2023). Nos estudos analisados, isso dar em razão do desconhecimento dos profissionais da educação sobre as implicações clínicas e sociais da doença falciforme contri-

buindo assim para essas práticas excludentes, como punição por faltas justificadas, falta de adaptações nas atividades e julgamentos preconceituosos sobre limitações físicas dos alunos (SILVA, 2020).

Dessa forma, a doença se torna não apenas um desafio clínico, mas também um marcador de desigualdade educacional, demonstrando que a escola precisa assumir postura ativa no enfrentamento desse apagamento.

A invisibilidade da Doença Falciforme nos currículos escolares é um reflexo do racismo estrutural, que historicamente negligencia temas relacionados à saúde e à história da população negra (RIBEIRO; SANTOS, 2023). Apesar da existência da Lei nº 10.639/2003, que garante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, muitas escolas ainda restringem sua aplicação a conteúdos isolados sobre escravidão ou cultura africana, deixando de explorar dimensões contemporâneas que impactam diretamente a vida dos estudantes. Assim, a Doença Falciforme, embora seja parte dessa história e desse corpo social, permanece marginalizada no processo educativo, impedindo o desenvolvimento de práticas antirracistas mais amplas (BRASIL, 2003).

Tratar da doença na escola não significa apenas ensinar sobre a dimensão biológica, mas sim enfrentar desigualdades estruturais por meio da educação. Podemos iniciar, desenvolvendo ações junto ao calendário escolar em datas alusivas como 19 de junho (Dia Mundial de Conscientização sobre a Doença Falciforme) e 27 de outubro (Dia Nacional de Luta Pelos Direitos da Pessoa com Doença Falciforme). A integração desse conteúdo ao currículo, mediada por formação docente adequada e por materiais pedagógicos específicos, contribui para reduzir equívocos, fortalecer ações de acolhimento e promover uma educação que considere a saúde, a identidade e os direitos dos estudantes (FAROL ANTIRRACISTA, 2022).

Essa lacuna pedagógica prejudica a inclusão plena, reforçando a necessidade de formação continuada que enfatize tanto o manejo escolar adequado quanto o enfrentamento das desigualdades raciais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024). Logo, a escola não deve apenas transmitir informações científicas, mas também ressignificar os currículos promovendo ambientes de cuidado, respeito e equidade.

A Lei nº 10.639/2003 é um instrumento pedagógico fundamental para legitimar a presença dessa temática no currículo escolar. A Doença Falciforme, por estar diretamente ligada à história e saúde da população negra, integra com legitimidade o campo de estudos afro-brasileiros previsto pela lei (BRASIL, 2003). No entanto, observou-se que muitas instituições ainda desconhecem essa possibilidade, restringindo a aplicação da lei apenas ao ensino da escravidão, cultura africana ou movimentos sociais, sem compreender sua amplitude enquanto política educacional antirracista (OLIVEIRA; PAULA, 2023).

Para além do amparo legal, essa abordagem faz com que os estudantes desenvolvam maior compreensão sobre diversidade, genética e desigualdade social, ampliando sua capacidade de leitura crítica do mundo (RIBEIRO; SANTOS, 2023). Permitindo conexões interdisciplinar e transdisciplinar entre disciplinas como biologia, história, cidadania e direitos humanos, favorecendo aprendizagens significativas e alinhadas às competências da BNCC. Ademais, práticas pedagógicas que integram as dimensões da saúde e raça contribuem para diminuir preconceitos, fortalecer o respeito às diferenças e promover ambientes mais inclusivos (FAROL ANTIRRACISTA, 2022).

Verificou-se que iniciativas educacionais que abordam a Doença Falciforme, como sequências didáticas, rodas de conversa e projetos interdisciplinares, geram impactos positivos tanto para estudantes quanto para a comunidade escolar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024 e ASSIS; FERREIRA; SIQUEIRA, 2024). Essas ações, quando articuladas à legislação vigente, ampliam a autonomia docente, permitem inovação pedagógica e estimulam a construção de uma educação antirracista comprometida com a equidade. Assim, os resultados indicam que o trabalho com esse tema não apenas melhora a inclusão de estudantes com a condição, mas também colabora para transformar a cultura escolar e reduzir desigualdades históricas (SILVA, 2020).

Diante das evidências apresentadas, constata-se que a tríade: legislação, formação docente e implementação de práticas pedagógicas contextualizadas são determinantes para transformação do ambiente escolar em um espaço de equidade e cuidado. Além disso, essa articulação entre os campos da saúde e da educação não apenas fomenta o reconhecimento da população negra, mas

também para a construção de uma escola comprometida com justiça social, diversidade e direitos humanos (RIBEIRO; SANTOS, 2023; FAROL ANTIR-RACISTA, 2022).

CONCLUSÃO

Compreendemos que a Doença Falciforme, por sua forte relação com a população negra brasileira, constitui um tema de elevada relevância para a educação básica e para as práticas pedagógicas antirracistas. Tornar-se necessário uma análise sobre o modo como a Doença Falciforme pode ser abordada como tema transversal e como essa abordagem contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, afinal a escola desempenha papel central no enfrentamento das desigualdades raciais e no acolhimento de estudantes afetados pela condição (BRASIL, 2003; FAROL ANTIR-RACISTA, 2022).

Podemos identificar lacunas e potencialidades pedagógicas que apoiam a construção de práticas educativas inclusivas e socialmente comprometidas. A invisibilidade da Doença Falciforme no espaço escolar não é um fenômeno isolado, mas um reflexo do racismo estrutural que permeia a história brasileira. Estudantes com tal condição frequentemente enfrentam desafios que ultrapassam a dimensão biomédica, como estigmas, punições injustas, ausências interpretadas como desinteresse e a falta de suporte necessário para sua permanência e progressão escolar. Isso confirma que a DF deve ser compreendida não apenas como uma problemática de saúde pública, mas como um tema transversal que mobiliza discussões sobre identidade, desigualdade e direitos humanos.

A escola não pode ser neutra, ao enfrentar esse dilema de saúde específico de uma minoria étnica, a instituição escolar ataca diretamente as raízes do preconceito e da desigualdade. O acolhimento vai além da assistência médica, é um ato político de reconhecimento, inclusão e reparação. A construção de uma sociedade justa começa com gestos concretos dentro da sala de aula, garantindo que cada criança, com suas particularidades e heranças, seja vista, cuidada e valorizada.

A inserção da Doença Falciforme no currículo escolar favorece aprendizagens interdisciplinares e contribui diretamente para a formação cidadã,

ao integrar conteúdos de genética, história, cultura afro-brasileira e saúde coletiva. A articulação com a Lei nº 10.639/2003 evidencia que a temática é legítima dentro do campo de estudos afro-brasileiros e necessária para o combate ao apagamento educacional que ainda persiste em muitas instituições (BRASIL, 2003). Os resultados mostram que práticas pedagógicas contextualizadas, quando alinhadas a políticas públicas e ao compromisso docente, podem transformar a escola em espaço de acolhimento, equidade e valorização das experiências negras.

Diante disso, conclui-se que tratar a Doença Falciforme como tema transversal não é apenas uma possibilidade, mas uma urgência para a construção de uma educação realmente inclusiva e antirracista. Promover essa abordagem exige formação continuada de professores, produção de materiais pedagógicos específicos, abertura ao diálogo interdisciplinar e valorização das identidades negras no contexto escolar. Assim, este trabalho reafirma que a educação, quando comprometida com justiça social, tem o potencial de reduzir desigualdades históricas e contribuir para uma sociedade mais humana, crítica e democrática.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Bárbara Letícia de Freitas; FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati; SIQUEIRA, Luciana. (2024). Biologia Antirracista: sequência didática para o ensino de anemia falciforme. *Vitruvian Cogitationes*, 5(2), e024006. <https://doi.org/10.4025/rvc.e024006>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/72400>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ABRASTA. Associação Brasileira de Pessoas com Talassemia. Doença Falciforme no Brasil: dados de mortalidade (2011-2022). São Paulo, 2023. Disponível em: <https://abrasta.org.br/pesquisa/2024/06/panorama-da-doenca-falciforme/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada a Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Saúde Escolar na Doença Falciforme: um olhar às crianças e adolescentes com doença falciforme. Brasília: Ministério da Saúde, 32 p., 2024. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_escolar_doenca_falciforme.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

FAROL ANTIRRACISTA. Qual a importância da Lei 10.639/03 para a construção de uma sociedade antirracista? *In*: Secretaria Municipal de Relações Internacionais. FAROL ANTIRRACISTA. Prefeitura de São Paulo. 17 nov. 2022. Disponível em: <https://farolantirracista.sp.gov.br/qual-a-importancia-da-lei-10639-03-para-a-construcao-de-uma-sociedade-antirracista/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, D. B.; PAULA, N. C. S. Doença Falciforme na Escola: impactos no desenvolvimento dos estudantes acometidos pela doença. *Hematology, Transfusion and Cell Therapy*, v. 45, Issue S4, p. S38-S39, out. 2023. Disponível em: <https://www.htct.com.br/en-doenca-falciforme-na-escola-impactos-articulo-S2531137923003279>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RIBEIRO, Gabriel; SANTOS, Tamerson Bispo. Questões de raça e sangue: proposta de sequência didática para o ensino de fisiologia humana. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 179–199, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73238. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73238>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA, Juliane Lopes Vieira da; ARRUDA, Jalsi Tacon. Anemia falciforme: uma revisão sobre a doença. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330601304_ANEMIA_FALCIFORME_UMA_REVISAO_SOBRE_A_DOENCA. Acesso em: 16 nov. 2025.

CAPÍTULO 7

A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO

Antonia Samires do Rosário Lima
Maria da Conceição Azevêdo
Paulo Santiago de Sousa
Doi: 10.48209/978-65-5417-604-7

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, estão presentes no ensino da língua materna no Brasil tanto textos orais e escritos quanto textos multimodais e multissemióticos, entretanto, em muitos contextos escolares, esse ensino ainda é centrado em uma abordagem conteudista, tendo como objetos nomenclaturas e regras da gramática normativa e a modalidade escrita da língua. Em outros termos, o ensino da oralidade ainda não recebe a mesma atenção que o ensino da escrita, embora, como alertam Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018, p. 23), as competências mais complexas da oralidade requeiram “um ensino formal e sistemático”. Esse aparente silenciamento da oralidade contraria inclusive as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

Poderíamos nos perguntar se cabe à escola ensinar os(as) alunos(as) a falar, já que isso é algo que as crianças aprendem muito antes de sua escolarização, a não ser que sejam pessoas com alguma deficiência que as impeça. É importante lembrar que a oralidade sempre esteve presente nas escolas, mas, em geral, quase “unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos” (Brasil, 1998, p. 24). O documento procurou deixar claro desde então que não se trata apenas de um uso instrumental da modalidade oral da língua:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (Brasil, 1998, p. 67-68)

Nesse sentido, surgiu o interesse em investigar como se dá o ensino do oral em um contexto específico, a fim de averiguar como professores(as) de Língua Portuguesa abordam e avaliam a oralidade. Assim sendo, a pesquisa que resultou no presente trabalho objetivou discutir os desafios na abordagem da oralidade e na sua avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental, pelo ponto de vista de docentes de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de alguns municípios do estado do Pará.

Do ponto de vista metodológico, foi adotada uma abordagem qualitativa (Goldenberg, 2004, p. 14), tendo em vista que, em uma pesquisa qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”. O estudo envolveu a aplicação de um questionário¹ respondido por quatro professores(as) da rede pública de ensino de municípios distintos, cujas questões buscaram captar as percepções dessas pessoas acerca da abordagem de ensino da oralidade e sua avaliação em suas práticas cotidianas.

Para a fundamentação teórica, foram mobilizadas contribuições de estudos desenvolvidos por Marcuschi e Dionísio (2007), Melo e Cavalcante (2007), Antunes (2003), Suassuna (2006), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018), bem como consulta às diretrizes curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

¹ Para aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta *Google Forms*, possibilitando o seu envio pela internet por meio de um *link* aos(as) professores(as) que se dispuseram a participar.

O texto está estruturado em duas seções de fundamentação teórica, a primeira abordando o ensino da oralidade e a segunda enfocando sua avaliação; uma terceira seção em que são discutidos os resultados alcançados e, por último, a conclusão, na qual retomam-se os pontos principais do estudo, que não esgotam o tema, mas trazem contribuições relevantes para as reflexões e estudos que vêm sendo desenvolvidos a respeito dele.

ORALIDADE E SEU ENSINO: ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A oralidade é a forma primordial de comunicação humana e uma ferramenta vital para a interação social, o compartilhamento de informações e a (re) criação de significados. Mesmo em um mundo cada vez mais conectado, em que a comunicação é imediata e global, as habilidades de expressão oral são muito valorizadas, enquanto sua ausência pode trazer dificuldades em situações diversas do cotidiano.

Frente a esse cenário, no contexto escolar, tal como são enfatizadas as habilidades de leitura e de escrita dos(as) alunos(as), também deve ser dada ênfase no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral (Carvalho; Ferrarezi Jr, 2018). O trabalho com a modalidade oral da língua deve seguir uma gradação, ao longo da escolaridade básica, para que os(as) estudantes sejam paulatinamente expostos(as) a situações de uso da oralidade “mais formais, mais exigentes e mais intensas”, até que se sintam competentes para falar e ouvir “de forma crítica e reflexiva em qualquer situação social de comunicação” (Carvalho; Ferrarezi Jr, 2018, p. 26). A exploração da língua oral deve promover a autoconfiança dos(as) discentes, permitindo-lhes participar de forma ativa nas mais diversas interações sociais com desenvoltura e assim possam atuar como cidadãos(ãs) participativos(as) em sociedade.

Apesar de a oralidade já ser objeto de diversas pesquisas em vários campos dos estudos da linguagem e sua abordagem ser enfocada nos documentos curriculares oficiais, em muitos contextos escolares, esta modalidade da língua não se tornou ainda um objeto de ensino sistemático na disciplina de Língua Portuguesa. Conforme ressaltado por Antunes (2003, p. 24-25), persistem alguns equívocos no trabalho com a oralidade na escola: “uma quase omissão da

fala como objeto de exploração”; “uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática”; “uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada”; “uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar [...] os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública”.

O ensino da oralidade requer, pois, considerar a linguagem em uso, com base no desenvolvimento das competências comunicativas dos(as) aluno(as). Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de abordar a oralidade de forma que possibilite aos(as) discentes o desenvolvimento de sua autonomia e sua criticidade, promovendo reflexão sobre os usos da língua, ampliando sua capacidade comunicativa e levando-os(as) a (re)conhecer os mais variados contextos discursivos. Sobre isso, Melo e Cavalcante (2007, p. 77) apontam que:

Trabalhar com o oral em sala é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano. Portanto, é necessário abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea (o que, em sala de aula, resulta em exercícios do tipo “Converse com o colega...” ou “Dê sua opinião...”), bem como deixar de imaginar que o trabalho com o oral se resolve com atividades que envolvem o que se costuma chamar de escrita oralizada (toda palavra lida ou recitada).

Considerando a contribuição das autoras, podemos perceber que, a partir do momento em que a escola aborda, de forma sistemática, a oralidade, ela está também viabilizando transformações na maneira como os(as) aluno(as) compreendem as variações linguísticas. Ou seja, esse trabalho possibilita a percepção dos diferentes contextos de uso dessas variações em conformidade com cada situação de comunicação.

Para que haja mudanças efetivas no ensino da oralidade nas escolas, na percepção de Antunes (2003, p. 42), seria necessário adotar uma “*concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*”, consequentemente, aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais. Embora essas reflexões da autora sejam bem anteriores à publicação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), percebemos uma

assunção de princípios semelhantes no documento, quando cita uma diversidade de práticas de linguagem em torno do eixo da oralidade:

O Eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação real com seu contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jungle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Como podemos observar, o trabalho efetivo com a oralidade dá-se a partir dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. E, assim como se desenvolvem materiais didáticos e metodologias para ensino de gêneros escritos, é preciso fazê-lo em relação aos gêneros orais.

ORALIDADE: O QUE E COMO AVALIAR

Quando enfocamos a avaliação da oralidade, verificamos a existência de desafios distintos em comparação com outros eixos do ensino de língua. O texto escrito, por exemplo, pode ser revisado e editado antes da sua entrega final, diferentemente do texto falado, por se materializar de forma mais espontânea e imediata. No entanto, não podemos supervalorizar uma modalidade da língua e desprestigiar a outra, pois não há motivos para defender uma visão dicotômica entre fala e escrita, uma vez que, a despeito de suas especificidades, ambas compõem as e se imbricam nas práticas sociais de linguagem e no ensino.

A diversidade linguística e de gêneros pode tornar a avaliação da oralidade ainda mais complexa, pois existem diferentes variações regionais e sociais que podem interferir no momento de o(a) professor(a) avaliar cada aluno(a). Como alertam Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 78), “na prática social, é muito difícil desvincular nossa oralidade de nós mesmos”, assim, se alguém usa uma variedade estigmatizada ao falar, é porque essa variedade faz parte da pessoa. Então, como o ensino de língua valoriza a norma padrão, o(a) docente precisa estar atento(a) para não estigmatizar os(as) estudantes,

ao atribuir notas baixas apenas pelo uso de marcas próprias de variedades não padrão por parte deles(as).

Como a forma de falar é um traço muito forte da identidade individual, a atribuição de uma nota baixa pode ser interpretada como diretamente vinculada à forma de falar do(a) aluno(a), podendo gerar um efeito negativo e uma recusa em participar de atividades que lhe exijam a exposição oral. Por isso, esses estudiosos propõem que as atividades de oralidade sejam, inicialmente, “minimamente quantificadas com notas e, quando o forem, o sejam de forma positiva”, o que não significa ausência de avaliação por parte do(a) professor(a) (Carvalho, Ferrarezi Jr., 2018, p. 78). Sugerem ainda que, em anos escolares mais avançados, em que o trabalho com a oralidade esteja mais complexo e formal, as atividades sejam avaliadas quantitativamente (Carvalho, Ferrarezi Jr., 2018).

A subjetividade também representa um desafio no processo avaliativo da oralidade e a apreciação do desempenho oral, muitas vezes, reflete os conceitos individuais do(a) avaliador(a), fazendo-se necessária a elaboração de critérios claros e objetivos para atribuição de notas em uma avaliação detalhada, o que pode ser uma estratégia eficaz para reduzir a subjetividade.

Nesse sentido, consideramos importante tornar as atividades de avaliação oportunidades de aprendizagem, deixando o processo mais satisfatório tanto para os(as) estudantes quanto para o(a) professor(a), que assim poderá fazer uma avaliação formativa (Suassuna, 2007), porque, além de avaliar o conhecimento dos(as) alunos(as), o objetivo também é promover o aprendizado contínuo e o crescimento pessoal de cada um(a) deles(as).

Por isso, uma abordagem equilibrada e sensível é essencial para lidar com os momentos de avaliação de forma eficiente, ou seja, o que se espera do(a) docente não é apenas que ele(a) avalie as atividades executadas pelos(as) discentes, mas que acompanhe o trabalho de produção deles(as) e os(as) ajude na compreensão do gênero focado, para, assim, haver uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, os(as) alunos(as) poderão alcançar resultados mais eficazes tanto no âmbito escolar, quanto em situações orais do cotidiano.

Suassuna (2007), tomando a avaliação em Língua Portuguesa em uma perspectiva dialógica, tece algumas considerações sobre os instrumentos e testes utilizados nos processos avaliativos no ensino de língua materna. Para isso, a autora aborda os instrumentos de avaliação a partir dos quatro eixos desse ensino: leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística. E, quando se fala nos eixos de ensino, na perspectiva de Suassuna (2007), a leitura e os estudos sobre os conhecimentos linguísticos são os eixos que mais se fazem presentes, pois um dos principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é ensinar os(as) alunos(as) a lerem e escreverem de forma correta. Os outros dois eixos quase não aparecem e, quando isso acontece, costuma ser de forma descontextualizada. No eixo da escrita, por exemplo, ainda é muito comum que os(as) estudantes recebam um tema e orientações rasas para escreverem sobre ele, além disso, muitas vezes esta produção fica restrita à sala de aula, ou seja, a escrita tem como leitor(a) somente o(a) professor(a) e, em algumas situações, serve apenas para identificar os “erros” gramaticais e ortográficos nos textos dos(as) alunos(as).

No caso da oralidade, muitas vezes é confundida com a leitura, ou seja, com a oralização de textos escritos, a chamada leitura em voz alta, e pelo fato de não ser bem compreendida, nem sempre é realizada adequadamente. Ao abordar os instrumentos de avaliação da oralidade, Suassuna (2007) se baseia no princípio de que a avaliação deve contemplar as capacidades interativas necessárias ao(à) aluno(a) não somente no ambiente escolar, pois considera que tanto este(a) quanto o(a) professor(a) são sujeitos produtores de discurso, que se posicionam criticamente diante de seus(suas) interlocutores(as).

Discutindo os instrumentos de avaliação da produção oral, a autora apresenta duas atividades presentes em livros didáticos e compara suas abordagens (Suassuna, 2007). A primeira envolve a leitura expressiva de um poema em grupos, seguindo uma estrutura de versos apresentados para cada aluno(a). Esta abordagem baseia-se na oralização do texto e é bastante comum nas escolas. Em oposição, a segunda atividade sugere entrevistas sobre a preferência em receber cartas ou telefonemas. Os(as) estudantes precisariam trabalhar em grupos, coletando respostas e, em seguida, organizar e apresentar os resultados obtidos, considerando as opiniões, concordâncias e emoções expressadas pelas pessoas que foram entrevistadas. Esta atividade encorajaria uma fala mais in-

terativa, planejada e crítica, abordando também a criação de novas concepções diante das respostas coletadas. Nesse sentido, a comparação entre essas atividades ressalta a diferença entre a simples leitura em voz alta e a fala pública mais cativante e contextualizada (Suassuna, 2007).

Apesar dos avanços na discussão sobre ensino da oralidade e sua avaliação, muitos(as) professores(as) ainda têm dificuldade em trabalhar a oralidade na sala de aula, isso se deve, pelo menos em parte, a concepções limitadas, como a de que ensinar oralidade é simplesmente ensinar o(a) aluno(a) a falar ou a ideia de que esse ensino corresponde à leitura de textos escritos em voz alta. Entretanto, não são todos os(as) docentes que pensam dessa forma, este pensamento está ligado à formação que cada um(a) recebeu e às próprias concepções sobre oralidade e seu ensino, geralmente enraizadas durante sua escolaridade básica. Mais do que ensinar a falar, o ensino do oral na escola pode contribuir para que o(a) aluno(a) aprenda a se posicionar em situações variadas do seu dia a dia, como ao participar de um debate na escola, de uma reunião de liderança ou de uma entrevista de emprego. Para Suassuna (2007, p. 122):

[...] a avaliação da fala deve contemplar não apenas a leitura em voz alta, mas as capacidades interativas necessárias à realização da chamada “fala pública”, ou seja, no ambiente escolar, o aluno teria oportunidades de vivenciar, além da conversação espontânea do dia a dia ou da leitura em voz alta, situações em que a fala seria planejada para atingir certos fins e organizada na confluência de outras linguagens, entre elas a escrita (é o caso, por exemplo, das anotações que ele teria que fazer na atividade como apoio à apresentação oral da equipe).

Como vimos, a avaliação da oralidade requer critérios objetivos, sensibilidade para lidar com a diversidade linguística e promoção do aprendizado como um processo contínuo. É necessária uma abordagem equilibrada, que valorize tanto a fala espontânea quanto a fala planejada, pois é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos(as) alunos(as), preparando-os(as) para interações diversas. Em síntese, a avaliação da oralidade é uma parte crucial do ensino de Língua Portuguesa e da educação em geral, por isso, requer um maior cuidado para garantir o desenvolvimento e a confiança dos(as) alunos(as) em suas habilidades comunicativas.

DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Considerando o objetivo do estudo aqui apresentado, que procura discutir os desafios na abordagem da oralidade e sua avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental pelo ponto de vista de professores(as) de Língua Portuguesa, buscamos, nesta seção, discutir os dados coletados e os resultados alcançados. Na análise dos dados resultantes da aplicação do questionário, as respostas dadas pelos sujeitos foram confrontadas para melhor compreensão de quais desafios enfrentam e como avaliam a oralidade.

Os(as) professores(as)² que participaram da pesquisa, sendo um homem e três mulheres, atuam em diferentes municípios paraenses: Capanema, Pirabas e Ourém. Trata-se de profissionais formados(as) em Letras Língua Portuguesa, com idade entre 38 e 55 anos, todos atuando na área do curso. O professor A, de 43 anos, trabalha há 15 anos na escola, atuando com Língua Portuguesa no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora B, de 40 anos, atua há 14 anos com a disciplina no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A professora C, de 38 anos, e a professora D, de 40 anos, atuam nos níveis fundamental e médio, respectivamente, há 10 anos e há 15 anos.

Partindo do objetivo do estudo, as perguntas elaboradas para o questionário respondido pelos(as) docentes foram feitas com base em aspectos relacionados à oralidade, seu ensino e sua avaliação. Foi indagado: como definem a oralidade, como a ensinam em suas aulas, se consideram importante trabalhar com diferentes gêneros orais, como lidam com os desafios ao ensinar essa modalidade da língua, se usam livros didáticos adotados pela escola e como avaliam a oralidade.

Entretanto, tendo em vista a limitação de espaço deste texto, não enfocaremos na discussão todos esses aspectos, dando prioridade a alguns deles, como ficará evidente ao longo da seção. Os dados foram organizados em quadros, proporcionando sua análise, oferecendo uma visão detalhada das percepções dos(as) docentes e fornecendo *insights* valiosos para refletirmos sobre o aprimoramento da prática pedagógica no enfoque da oralidade.

2 A fim de preservar a identidade das pessoas que contribuíram para a realização da pesquisa, ao longo do texto elas foram identificadas por letras (A, B, C e D).

Quadro 1 – Você trabalha a oralidade em suas aulas? Quais gêneros orais você mais utiliza?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	“Sim. Trabalho com o relato pessoal e exposição oral (seminários), recitação de poesias”.
B	“Sim. Através das atividades em sala, como análise de textos, busco promover o debate em sala sobre o tema do texto, também tem os seminários, além dos diálogos que tento desenvolver com eles”.
C	“É indispensável o trabalho com a oralidade em sala de aula, em minhas aulas, a oralidade é aprendida/ensinada através de seminários, aulas expositivas com a participação dos alunos, debates, entre outros”.
D	“Sim. Utilizo gêneros variados. Músicas e poemas são alguns exemplos”.

Fonte: elaborado pelos autores do trabalho.

As respostas dadas refletem abordagens válidas para o ensino da oralidade, e a escolha entre elas pode depender das preferências de cada professor(a) e das necessidades específicas dos(as) alunos(as). Os(as) professores(as) procuraram demonstrar que trabalham a oralidade em suas aulas, porém, ao especificarem os gêneros textuais utilizados, notamos a menção a apenas dois gêneros orais: o “relato pessoal” e a “exposição oral (seminário)”. Além disso, quando mencionam o “debate em sala sobre o tema do texto”, os “diálogos” e as “aulas expositivas com a participação dos alunos”, emerge uma compreensão do oral ainda limitada ao seu uso instrumental nas aulas, conforme já alertavam os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998).

É importante destacar que trabalhar com o oral em sala de aula vai além da mera conversa espontânea ou da leitura oralizada de textos escritos, como destacam Melo e Cavalcante (2007): “Trabalhar com o oral em sala é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano”. Isso implica que os(as) professores(as) devem reconhecer e explorar a diversidade de contextos e de gêneros da modalidade oral da língua, muitas vezes relacionados ao uso da escrita e da multimodalidade, permitindo que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades de comunicação e interação que vão além das atividades tradicionais, como “Converse com

o colega...” ou “Dê sua opinião...”. Portanto, uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino da oralidade requer a consideração da complexidade e riqueza de usos do oral e o desenvolvimento das competências necessárias para lidar com ela de maneira eficaz.

Retomando a menção aos gêneros “músicas”, “poemas” e “recitação de poesias” (Quadro 1) poderíamos supor o trabalho com a multimodalidade da língua, porém, não temos dados suficientes para analisar como as relações entre as diferentes modalidades da língua são de fato abordadas em sala de aula. Poderíamos nos perguntar, por exemplo, sobre a “recitação de poesias”: aí a oralidade seria abordada a partir de leitura de textos escritos, ou seja, enfatizando a leitura expressiva? De qualquer forma, não podemos esquecer algumas orientações ressaltadas nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa nos PCN (Brasil, 1998, p. 25, grifos nossos):

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de *adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral*. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Assim, a avaliação da oralidade, de forma semelhante à avaliação da escrita, não pode perder de vista as especificidades dos gêneros selecionados para ensino. Ainda sobre os gêneros orais, vejamos as percepções dos(as) professores(as) sobre o trabalho em sala de aula e as dificuldades enfrentadas:

Quadro 2 – Você acha importante trabalhar os gêneros orais? Quais as dificuldades que você mais encontra ao trabalhar esses gêneros?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	“Sim, acho importante, mas as turmas muito numerosas acabam prejudicando o desenvolvimento das atividades. Muitos alunos também sentem dificuldades ao expor suas atividades, porque se acanham e ficam inseguros na hora de falar”.
B	“Sim. Uma das maiores dificuldades é a timidez, o ‘medo’ que eles têm de sofrer bullying pelos colegas e o fato desses gêneros não terem sido trabalhados nos anos iniciais”.

C	“Trabalhar os gêneros orais é fundamental, apesar de ser um grande desafio, uma vez que os alunos apresentam timidez e muita dificuldade em organizar o pensamento, ordenar as falas na hora de expor suas opiniões e conhecimentos”.
D	“Sim. O maior obstáculo é a disponibilidade de recursos didáticos”.

Fonte: elaborado pelos autores do trabalho.

Diante das respostas dadas, podemos perceber que os desafios mencionados pelos(as) professores(as) apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas que levem em consideração não apenas a dimensão textual e linguística no enfoque dos gêneros orais, mas também a dimensão emocional e a progressão da aprendizagem ao longo dos anos.

A maioria das respostas aponta aspectos como timidez, insegurança e até medo de sofrerem *bullying* por parte dos(as) alunos(as) como um dos desafios enfrentados. Podemos levantar a hipótese de que uma das possíveis causas das reações dos(as) estudantes pode estar relacionada à ausência de uma prática sistemática e constante com gêneros orais utilizados em contextos formais e públicos ao longo dos anos de escolaridade, por meio da qual pudessem adquirir autoconfiança e segurança para falar em público. Além disso, destacamos a necessidade de criar um ambiente acolhedor em sala de aula, para, dessa forma, poderem superar eventuais barreiras emocionais no trabalho com a oralidade. Uma abordagem longa e contínua poderia amenizar as dificuldades desses(as) alunos(as), corroborando a percepção de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), apresentada na seção de fundamentação teórica.

O professor A e a professora D (Quadro 2) relatam, entre os desafios enfrentados, aspectos relacionados às condições de trabalho: turmas numerosas e disponibilidade de recursos didáticos. Melo e Cavalcante (2007) destacam a importância da inovação pedagógica e da adaptação às condições específicas do contexto educacional, sugerindo que os recursos limitados podem ser superados por meio da criatividade e da busca por alternativas eficazes. Entretanto, sabemos que, em alguns contextos, as condições para o desenvolvimento de uma prática inovadora e criativa são praticamente inexistentes, por isso, não podemos responsabilizar apenas os(as) docentes pelo sucesso ou insucesso na abordagem da oralidade em sala de aula, desconsiderando as

reais condições de trabalho, pois este é um fator que intervém diretamente em suas práticas cotidianas.

Um dos recursos didáticos de que os(as) professores(as) dispõem nas escolas públicas é o livro didático. Vejamos como os(as) docentes usam este recurso:

Quadro 3 – Você trabalha a oralidade a partir do livro didático adotado pela escola?
Se sim, qual a metodologia?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	“Geralmente adotamos o livro didático que já trás [sic] uma sequência didática, mas sempre que necessário fazemos algumas adaptações de acordo com o nível da turma”.
B	“Sim. Às vezes escolho no livro, um texto que será interessante para eles, a partir das conversas que tenho com eles”.
C	“Utilizo o livro didático adotado pela escola, mas não como único instrumento, uso fazendo adaptações e de acordo com as necessidades dos alunos. Costumo agregar ao livro outros materiais para complementar o livro didático”.
D	“Utilizo material próprio. Na maioria das vezes, trabalho leitura em voz alta”.

Fonte: elaborado pelos autores do trabalho.

Podemos perceber que o professor A e as professoras B e C parecem buscar se alinhar a uma abordagem flexível e adaptativa quanto ao ensino da oralidade, levando em consideração necessidades e interesses dos(as) alunos(as). Sabemos que a prática docente demanda uma adaptação constante, conforme destacado por Marcuschi e Dionisio (2007), que preconizam a flexibilidade no processo de ensino para atender às necessidades específicas dos(as) estudantes. A consideração de sua singularidade, evidenciada pela necessidade de adaptações, alinha-se ao entendimento de Melo e Cavalcante (2007) sobre a importância de uma avaliação sensível às particularidades individuais.

Entretanto, na resposta dada pela professora D, emerge uma vez mais uma abordagem do oral limitada ao seu uso instrumental já que, ao mencionar a “leitura em voz alta”, a oralidade se limita a um instrumento para leitura de texto escrito.

Passemos agora aos dados relativos à avaliação da oralidade em sala de aula:

Quadro 4 – Como você avalia a oralidade e quais critérios de avaliação você utiliza?

PROFESSOR	RESPOSTA
A	“Dependendo do ano escolar e do gênero que esteja sendo trabalhado, poderão ser avaliados alguns tópicos, como: a escolha de um vocabulário adequado ou gênero, o tom de voz”.
B	“Geralmente são avaliados pela elaboração das frases, pelas pronúncias das palavras e claro, pela expressividade, se o aluno conseguiu de forma clara expor seu ponto de vista sobre determinado tema”.
C	“A avaliação da oralidade é feita a partir da capacidade dos alunos de expressar o pensamento e seus conhecimentos através da fala. Os critérios também utilizados são: a postura ao se apresentar, a capacidade de ‘prender’ a atenção do interlocutor, a organização das ideias, a relevância do conteúdo apresentado e de que forma é apresentado”.
D	“Levo em consideração a participação e a evolução individual”.

Fonte: elaborado pelos autores do trabalho.

Excetuando a resposta da professora D, as demais respostas mencionam critérios variados de avaliação que abordam diferentes aspectos das habilidades orais dos(as) alunos(as). A resposta do professor A menciona a escolha vocabular e o tom de voz como critérios de avaliação. Na perspectiva apresentada por Melo e Cavalcante (2007), as autoras nos convidam a ir além dos elementos discursivos aparentes, buscando entender as motivações sociais e culturais subjacentes a esses aspectos. Esta visão mais abrangente enriquece o processo de avaliação da oralidade e fornece uma compreensão mais holística das dinâmicas de comunicação.

A resposta da professora B destaca uma avaliação centrada na superfície textual, representando uma escolha pedagógica que busca aprimorar as habilidades linguísticas dos(as) alunos(as). É válido considerar, segundo Melo e Cavalcante (2007), que a avaliação do desempenho dos(as) estudantes oferece uma perspectiva mais completa sobre o desenvolvimento linguístico e as peculiaridades individuais, incluindo a compreensão das suas motivações, o que contribui para uma abordagem mais holística e sensível. Ao incorporar a aná-

lise das motivações subjacentes à avaliação, o(a) professor(a) pode ampliar sua visão sobre as necessidades específicas de cada aluno(a). Uma abordagem mais personalizada não apenas respeita as diferenças individuais, mas também oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento integral dos(as) aprendizes.

A resposta da professora C revela uma perspectiva mais holística. Os critérios mencionados alinham-se às proposições de Melo e Cavalcante (2007), que defendem a necessidade de transcender os elementos superficiais e compreender as motivações subjacentes na avaliação discursiva. Já a professora D, ao levar em conta a participação e a evolução individual, carece de uma exploração mais profunda das motivações cognitivas e sociais que podem influenciar estes aspectos, como preconizado pelas pesquisadoras mencionadas.

De forma geral, consideramos evidente a necessidade de transcender a análise meramente superficial, buscando compreender as motivações sociais, culturais, situacionais e cognitivas que fundamentam as práticas discursivas, proporcionando, assim, uma avaliação mais rica e contextualmente informada (Melo; Cavalcante, 2007). Ao considerarmos essas perspectivas, podemos promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às diversas características dos(as) alunos(as).

CONCLUSÃO

Ao final da discussão aqui levantada sobre o ensino e a avaliação da oralidade, destacamos que os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) deve ser objeto de ações que ultrapassem a sala de aula e o trabalho individual de cada um(a), estando relacionadas, entre outros aspectos, às condições de trabalho e à necessidade de formação continuada.

Reiteramos que a oralidade, assim como a escrita, deve ser trabalhada desde os anos iniciais, o que ainda não acontece de forma sistemática e contínua, por isso, nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, quando esta modalidade vem ser explorada com um pouco mais de ênfase, já se encontram muitos empecilhos, como a timidez dos(as) alunos(as), por exemplo. A exploração da palavra falada no ensino de Língua Portuguesa é um processo desafiador,

mas essencial para possibilitar que os(as) estudantes se comuniquem de maneira eficaz nas mais diversas interações sociais de que participarem.

Por sua vez, a avaliação da oralidade requer critérios claros e estratégias objetivas para garantir uma avaliação justa e inclusiva. Ao adotar abordagens pedagógicas inovadoras e criar um ambiente de aprendizado inclusivo, os(as) professores(as) podem ajudar os(as) alunos(as) a vencer os desafios de falar em público e a desenvolver habilidades úteis para a vida pessoal, acadêmica e profissional. Portanto, a avaliação deve ser contínua e pautada por critérios previamente definidos, contribuindo, assim, para que haja coerência entre ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CARVALHO, Robson Sanos; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MELO, Cristina; CAVALCANTE, Marianne. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica 2007. *E-Book*. Disponível em: untitled. Acesso em 29 nov. 2025.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica 2007. *E-Book*. Disponível em: untitled. Acesso em 29 nov. 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alcidinei Dias Alves

Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Pós-Graduado em Educação, Diversidade e Inclusão Social; Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade; Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia. Mestrando em Educação pela Logos University International – UNILOGOS. Atua como Professor de Apoio na Educação Especial, com foco na inclusão escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Artur Pires de Camargos Júnior

Estudante de Doutorado em Educação (Logos University International – UniLogos, França). Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS/SEEMG Trilhas de Futuro – Educadores). Especialista nas áreas de Pedagogia Digital, Tecnologias em EaD, Design Instrucional, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Educação Inclusiva, Altas Habilidades/Superdotação e outras. Graduado em Normal Superior e Pedagogia. Pesquisador de competências digitais de professores. Analista Educacional – Inspeção Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

Web of Science Researcher ID: F-8773-2019

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Edson Vieira da Silva de Camargos

Mestrando em Educação (UNILOGOS). Especialista nas áreas de Gestão Educacional, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Graduado em Pedagogia, Educação Especial e Geografia. Pesquisador da formação docente continuada no âmbito da Alfabetização e Letramento em Jogos Matemáticos. Atualmente, trabalha como Professor Regente de Turma e Professor de Apoio na Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>

Web of Science Researcher ID: G-8706-2019

E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcidinei Dias Alves

Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Pós-Graduado em Educação, Diversidade e Inclusão Social; Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade; Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia. Mestrando em Educação pela Logos University International – UNILOGOS. Atua como Professor de Apoio na Educação Especial, com foco na inclusão escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Antonia Samires do Rosário Lima

Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Capanema, [inserir link do lattes], <https://orcid.org/0009-0007-7269-7643>, samireslima060@gmail.com

Artur Pires de Camargos Júnior

Estudante de Doutorado em Educação (Logos University International – UniLogos, França). Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS/SEEMG Trilhas de Futuro – Educadores), Especialista em Altas Habilidades/Superdotação, Pedagogia Digital, Metodologias Ativas, Tecnologias em EaD, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Normal Superior e Pedagogia. Analista Educacional – Inspetor Escolar

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Cristiane Dias Gonçalves Paula

Doutoranda no Programa PPGEduCS pela UNIVÁS. Mestra em Letras – Língua e Linguagem – Profletras – pela UFMG. ORCID: 0009000011952574 <http://lattes.cnpq.br/0524923015148336> / E-mail: cristiane.paula@educacao.mg.gov.br

Claudia Regina Aimi

Graduação em Química pela UNIJUI, (2006), Pós graduada em Prática Pedagógicas interdisciplinar, pela Portal Faculdades em 2009; e-mail: claudia-raimi@educar.rs.gov.br

Edson Vieira da Silva de Camargos

Mestrando em Educação (Unilogos – Paris/França). Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Geografia, Pedagogia e Educação Especial. Professor Regente de Turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>

E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

Fernanda Priscila Alves da Silva

Doutora em Educação e Contemporaneidade. Psicóloga e Pedagoga. Docente no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM) e professora colaboradora no PPGE/UFAM. Parintins/Manaus. Amazonas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8974793810131720>

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-3795-3916>

E-mail: fernandasilva@ufam.edu.br.

Iolanda Viana da Silva

Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI/ UFRR, Professora Bilíngue em Escola Municipal; e-mail: iolanda.viana.ufrr.t5@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5594893845321831>

Luciana Herrera Ufemea

Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI/UEM, professora Educação Especial no IFPR – Campus Barracão; e-mail: luciana.herrera@ifpr.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1504206209494918>

Márcio José Nodari

Graduado em Ciências Biológicas pela URI/Erechim.

Maciel Felipe Borges

Mestrando em Informática-PPGI/UTFPR-CP, professor de Informática no IFPR – Campus Barracão; e-mail: maciel.borges@ifpr.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680502375656921>

Maria do Carmo Anciutti

Professora de Língua Portuguesa e Psicopedagoga Clínica, Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI/UEPG. e-mail: mariadocarmoanciutti@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1509014499512473>
<https://orcid.org/0009-0000-5677-9613>

Maria da Conceição Azevêdo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança, <http://lattes.cnpq.br/9715229565151370>, 0000-0002-3648-5578, cazevedo@ufpa.br

Paulo Santiago de Sousa

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), professor da Educação Básica no município de Tracuateua-PA. <http://lattes.cnpq.br/1577428069017007>, <https://orcid.org/0000-0003-4113-1085>, profpaulosantiago@gmail.com

Suanny da Silva Alves

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Manaus. Amazonas. Bolsista FAPEAM/CAPES.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4241493540547662>
ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6820-3144>.
E-mail: suhalves8@gmail.com.

Territórios da Educação



**Perspectivas Plurais para
Pensar e Transformar
o Ensino e a Aprendizagem**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●