

Rosilene Felix Mamedes • Veridiana Xavier Dantas
Patricia Pereira Jerônimo Camargo • Kelly Dias Moura
Fabiana Alves da Silva • Wellington Ferreira da Silva
Adria. Karla Cavalcanti Santos do Nascimento • Rick Cabral da Cunha
Aline Catiane Paz Almeida

Educação contemporânea:

saberes, práticas e conexões



EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SABERES, PRÁTICAS E CONEXÕES

Vol. 1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes

Veridiana Xavier Dantas

Patricia Pereira Jerônimo Camargo

Kelly Dias Moura

Fabiana Alves da Silva

Wellington Ferreira da Silva

Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento

Rick Cabral da Cunha

Aline Catiane Paz Almeida

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Nadja Maria de Menezes Morais

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

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

Educação contemporânea [livro eletrônico] :
saberes, práticas e conexões : vol. 1. --
João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-18-9

1. Educação - Coletâneas.

26-352791.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS INSTRUMENTAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	6
--	----------

Karla Christiane Lima Arruda de Carvalho

PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS: A MATEMÁTICA NA BNCC E A DISPUTA POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	14
---	-----------

Anna Júlia Mendes Ribeiro; Aline Catiane Paz Almeida

PEDAGOGIA DO TEATRO: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA REALIDADE ESCOLAR	24
---	-----------

Aline Catiane Paz Almeida; Anna Júlia Mendes Ribeiro

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REVISÃO DE LITERATURA	35
--	-----------

Patricia Pereira Jerônimo Camargo; Maria de Fatima Ferreira Bandeira; Maria José
Ferreira Bandeira da Silva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGENS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
--	-----------

Nenzinha Cunha Lima

EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO ATRAVÉS DA ATIVIDADE FÍSICA: uma revisão sistemática.....	67
---	-----------

Wellington Ferreira da Silva

SER UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA NÃO SER ACRÍTICO- DISPERSIVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	80
---	-----------

Rick Cabral da Cunha; Aline Catiane Paz Almeida

SUPERVISÃO ESCOLAR COMO COMPONENTE DE TRANSFORMAÇÃO EM BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO	89
---	-----------

Lidiane de Lima Felismino; Sara Fabiana da Silva Lopes

A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS INSTRUMENTAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Karla Christiane Lima Arruda de Carvalho

RESUMO

Com o presente trabalho pode-se perceber que atualmente devido ao grande fluxo de informações que temos disponível, tanto na Língua materna quanto em Língua Estrangeira, no nosso caso a Língua Inglesa, a necessidade de saber outro idioma tornou-se de extrema importância. Devido à falta de interesse ou condições financeiras, alguns alunos têm dificuldades ao ler e interpretar textos em outro idioma, pensando nisso foi criada a disciplina nomeada de Inglês Instrumental nos cursos de graduação a partir do final da década de 1970, e tinha como finalidade tentar sanar tais dificuldades. Este trabalho mostrou como o ensino-aprendizagem deste curso/disciplina é benéfico devido aos recursos de estratégias de leitura, tais como *Skimming* e *Scanning*, como também mostrou seu surgimento no Brasil e no mundo, assim como o papel que o professor desempenha.

Palavras-chave: inglês instrumental; estratégias; leitura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os artigos estudados para a construção deste trabalho e mostrar como o Inglês Instrumental tem ajudado aos alunos dos cursos de graduação a compreender e contextualizar textos acadêmicos dentro de suas áreas de ensino. Essa compreensão é através das técnicas desenvolvidas ao longo das últimas décadas, técnicas essas com fins específicos para Língua Estrangeira, que podem ajudar àqueles alunos que não possuem as quatro habilidades na Língua Inglesa, que são: ouvir (*listening*); falar (*speaking*); ler (*reading*) e escrever (*writing*), especialmente a habilidade de leitura (*reading*) que é o foco deste trabalho.

No artigo "Inglês Instrumental: a importância do ensino para estudantes do curso de Letras" de Jéssica Maria dos Santos Cavalcanti Beserra, a autora explica a importância dos alunos universitários conhecerem e dominarem outro idioma, neste caso específico a Língua Inglesa, devido ao extenso material de leitura em Inglês que é solicitado nos cursos de Letras. O artigo mostra a importância do Inglês Instrumental e como é necessário ter a habilidade em leitura, "pois ao desenvolver esta habilidade o aluno de Inglês Instrumental aprende um conjunto de estratégias para lidar com o texto" (Beserra, 2013, p. 01).

O artigo “A origem do Inglês Instrumental” escrito por Luciane Maria C. B. Pereira e Maria Angélica S. da Rosa, traz um resumo de como surgiu o Inglês Instrumental e sua importância nos dias atuais no Brasil e no mundo. Elas nos mostram as variações deste processo de ensino-aprendizagem ao longo das décadas e de como as variações dependiam das necessidades do momento. Ainda de acordo com o artigo, elas nos mostram e explicam como o Inglês Instrumental foi fortalecido pelo aparecimento de correntes, entre elas a do “Mundo Novo” e a da “Revolução Linguística”.

A autora Cintia Camargo Furquim Caseiro no artigo intitulado de “Inglês Instrumental para a formação de leitores autônomos” conta que apesar do Ensino do Inglês ser de grande importância nos dias atuais e de fazer parte do currículo escolar, muitos pais preferem colocar seus filhos em cursos de idiomas. Os que não possuem condições financeiras para tal oportunidade, infelizmente veem seus filhos tendo mais dificuldades e “[...] deficiente e com quase nenhuma competência comunicativa” (Caseiro, 2012, p. 1162). Ela fala que as pessoas tendem a procurar cursos rápidos de Inglês Instrumental devido às exigências acadêmicas, profissionais ou até mesmo pessoais e focam apenas na habilidade da leitura. A autora mostra como um curso de Inglês Instrumental funciona, sua metodologia e como devem ser respeitadas as necessidades específicas buscadas pelos alunos destes cursos.

O artigo “O enfoque Instrumental na leitura” traz quatro temas específicos da área da leitura “para permitir o fácil acesso ao leitor interessado em iniciar o seu estudo de Inglês Instrumental para leitura.” (Carvalho, 2005, p. 116). Nele o autor Sérgio Nascimento de Carvalho cita dois exemplos do porque as Instituições de ensino enfatizam a habilidade de leitura de textos em Língua Estrangeira. O primeiro exemplo seria a variedade de textos em Língua Estrangeira, em especial no idioma Inglês e o segundo exemplo seria as provas de Língua Estrangeira para ingresso nos cursos de pós-graduação (as provas de proficiência). Ao longo do artigo, o autor menciona alguns autores que vão falar sobre a relação entre “ler em Língua materna VS ler em Língua estrangeira” (Carvalho, 2005, p. 117), também menciona a abordagem instrumental para a leitura, e como ela contribui na habilidade comunicativa dentro de uma área específica na academia.

Além do que já foi mencionado, o autor Sérgio Carvalho mostra o papel do professor no Inglês Instrumental; como a leitura pode ser abordada, e nos sugere dividir o trabalho em três fases: a “pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Carvalho, 2005, p. 121) explicando a funcionalidade de cada uma delas.

No último artigo intitulado “O ensino colaborativo na formação do professor de Inglês Instrumental” os autores explicam e exemplificam as vertentes que podem ser trabalhadas no

Inglês Instrumental, a partir do objetivo específico do aluno deste curso, o professor definirá a melhor abordagem de ensino aprendizagem. A partir de alguns teóricos, os autores abordam o tema Leitura, o que ela significa para esses teóricos e como ainda não está claro o que se deve ou não ensinar nas aulas de Inglês Instrumental.

O presente trabalho, balizado em pesquisa bibliográfica, tem como objetivo apresentar o Inglês Instrumental (*English for Specific Purposes*) e mostrar como através dos anos as suas técnicas de leitura foram sendo desenvolvidas e usadas nas Universidades para facilitar o processo de leitura dos discentes em outros idiomas, usando alguns recursos como as técnicas do Skimming e Scanning.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos a busca pelo Inglês Instrumental ou como também é conhecido *English for Specific Purposes (ESP)* aumentou pelos discentes das universidades brasileiras e dois motivos foram identificados, de acordo com as leituras realizadas para o presente trabalho, são eles: a vasta leitura de textos em Língua Estrangeira (LE), principalmente na Língua Inglesa, que são propostos pelos docentes ao longo da vida acadêmica e as provas de proficiência para os cursos de Mestrado.

O *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos) é um recurso que utiliza estratégias de leitura para obter informações do texto, informações estas que podem ser específicas ou mais abrangentes, dependendo das necessidades do leitor, além disso, podem ser utilizadas por qualquer idioma de Língua Estrangeira.

O surgimento do Inglês Instrumental aconteceu nas universidades brasileiras na década de 1970, no entanto ao redor do mundo o *English for Specific Purposes* surgiu muito antes, e tinha como finalidade a comunicação comercial e propósitos militares.

Segundo o artigo “A origem do Inglês Instrumental”, ele surgiu de maneira informal nos comércios da antiguidade e “na antiguidade, por exemplo, nos impérios, a língua era usada com um fim específico. O de estabelecer as relações do dominante e do dominado.” (Pereira e Rosa, 2008, p. 103) O objetivo era a unificação do idioma no meio comercial e tecnológico, facilitando assim, a comunicação.

No campo militar, o objetivo era desenvolver o método áudio-lingual, ou seja, o objetivo era aprender em pouco tempo a identificar o básico do idioma do local onde estava tendo conflitos ou guerras para entender o que os “inimigos” conversavam. Os soldados tiveram cursos intensivos de LE com foco na habilidade oral, as aulas eram mais intensas, focando em

atividades orais como a conversação. Este método fez bastante sucesso e atualmente algumas escolas de idiomas ainda utilizam esta abordagem.

Voltando ao Brasil, o Inglês Instrumental, foi implantado no final da década de 1970 pela professora - pesquisadora da PUC-SP Antonieta Alba Celani¹. Ela iniciou uma pesquisa sobre a temática devido a sua importância e influência no mundo moderno, mas, sobretudo devido às demandas que foram surgindo nos departamentos de Letras de criar uma estratégia e/ou uma metodologia para o ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental nas universidades e em seus cursos de graduação. De acordo com Pereira e Rosa (2008, p. 105) “com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia aumentou a necessidade de atualização constante de informações relacionadas a essas áreas e as dificuldades das traduções de publicações em tempo hábil.”.

Ao longo da década de 1960, devido à necessidade de atender ao público interessados especificamente em comunicação, pesquisadores estrangeiros com o apoio de alguns países de Língua Inglesa começaram a publicar livros com a temática ESP. Além disso, muitos desses países também colaboraram com o projeto da professora Celani, dentre os colaboradores estava o professor visitante do Conselho Britânico, Maurice Broughton², que no momento estava lecionando na PUC-SP.

Alguns obstáculos surgiram no projeto da professora Celani, dentre eles: a falta de material apropriado para a criação do curso e posteriormente da disciplina de Inglês Instrumental nas universidades, a falta de profissionais habilitados para ministrar as referidas aulas, assim como uma metodologia que englobasse os motivos para a criação desta disciplina nos cursos universitários. Isabel Solé³ (1998, p. 69-70 apud Assunção, 2014, p. 46) definiu as estratégias de leitura, “como procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

As disciplinas de Inglês Instrumental nos cursos universitários mantem o foco apenas na leitura, pois desenvolve nos discentes a habilidade de aprender a “lidar” com o texto usando as estratégias apresentadas. Esses cursos são de curta duração, ou melhor, a duração é o

¹ Professora-coordenadora do programa de Mestrado em Linguística Aplicada (1978-1989). E pesquisadora no Brazilian ESP Project pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP.

² Especialista em ensino IFE (Instituto Federais de Educação) e professora visitante do Conselho Britânico. (Cardoso, 2012, p. 47).

³ Professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha e autora do livro, publicado em 1992, Estratégias de leitura.

equivalente ao semestre cursado, cabendo ao docente verificar o nível de conhecimento da turma e seus objetivos para com o curso para buscar o melhor método de ensino.

As aulas de ESP nas universidades servem, principalmente para aqueles alunos que não tiveram condições financeiras de frequentar escolas de idiomas e/ou para aqueles que não souberam aproveitar as aulas de língua estrangeira do ensino regular. Essas aulas também são um meio mais rápido para a aprendizagem das técnicas de leitura a fim de buscar informações e a compreensão do texto, sem precisar manter o foco nas outras três habilidades da Língua Inglesa (ouvir, falar e escrever).

Ao longo do curso são mostradas estratégias que auxiliarão nas leituras dos textos acadêmicos, e por meio delas, os alunos buscam por informações gerais ou mais detalhadas. As leituras realizadas serão para atingir um propósito, que é o de obter informações do texto que ajudem ou complementem as leituras propostas por seus docentes em suas áreas de atuação.

Em uma entrevista realizada ao site da Nova Escola, Isabel Solé conta como as estratégias podem auxiliar na compreensão de textos em todas as fases da leitura “o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende” (2018) desta forma o aluno saberá quais informações poderá usar ou não.

Dentre as estratégias mais conhecidas, estão *Skimming* (leitura rápida e superficial do texto em busca de uma impressão geral sobre o assunto) e *Scanning* (leitura onde se faz a “varredura” do texto em busca de informações específicas e em busca de palavras-chave). Com a ajuda delas e de outras estratégias o discente poderá ser capaz de identificar palavras cognatas (vocábulos com grafia igual e significados semelhantes tanto em inglês quanto em português), as falsas cognatas (vocábulos com a grafia igual ou semelhante, mas o significado é diferente na língua materna), ler imagens e gráficos, identificar as marcas tipográficas no texto, tais como: palavras em itálico e negrito; além de analisar o título e subtítulo do texto e ser capaz de ativar o seu conhecimento prévio sobre o assunto. Cada uma das estratégias de leitura tem sua função no momento da leitura e através delas que o discente “será capaz de compreender e traduzir textos em determinada área” (Casero, 2012, p. 1162).

Atualmente com as facilidades que a internet e aparelhos eletrônicos nos proporcionam, os cursos à distância estão aumentando e alcançando mais pessoas. Um exemplo disso é o curso de Extensão on line da PUC-SP, “Inglês para fins específicos: Leitura de textos acadêmicos on line”. Tem como público-alvo graduandos, pós-graduandos e interessados em geral na leitura de textos em Língua Inglesa, o curso tem duração de 40 horas e visa o desenvolvimento da

habilidade de leitura em Língua Inglesa, utilizando técnicas adequadas para reconhecer e compreender textos neste idioma.

Ao longo das décadas seguintes muitas universidades foram inserindo em suas grades curriculares a disciplina chamada “Inglês Instrumental”, tendo como objetivo principal a preparação de seus discentes nas habilidades em leitura e compreensão de textos em outros idiomas, mas especificamente na língua Inglesa, utilizando as técnicas específicas apresentadas.

No artigo “O enfoque instrumental na leitura”, o autor mostra o papel do professor na disciplina de ESP e como a leitura pode ser abordada, ele sugere que a divisão do “trabalho em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Carvalho, 2005, p. 121)

A pré-leitura seria o que podemos chamar de leitura superficial e tem a finalidade de “ativação” do conhecimento prévio por meio da leitura do título, análise das imagens em geral e gênero textual.

Na fase da leitura, o discente ainda utilizará seu conhecimento sobre o tema proposto, assim como aprende que nem todos os vocábulos, que estão no texto, são essenciais para sua compreensão, e lhe é apresentado às semelhanças e discordâncias na linguagem e léxico da língua estrangeira e a materna. Por fim a pós-leitura, nesta fase o docente atribuirá atividades que façam os estudantes pensarem criticamente sobre o que foi lido.

O papel do professor nas disciplinas de ESP é de extrema importância, pois após a sondagem para verificação do nível de conhecimento dos alunos, ele planejará o curso e o material que será utilizado.

É claro que uma das funções do professor de ESP será sempre de ensinar a língua com fins específicos para grupos de estudantes. Consequentemente, ele terá de conhecer um pouco sobre outras áreas. Ainda uma outra função deste professor é a reprodução de material (Blue, 1981, p. 64 apud Carvalho, 2005, p. 122).

O papel do professor de ESP não é apenas de preparar o material, é algo mais importante, ele desempenha o papel de orientar e preparar o aluno a pensar criticamente, a estar atento a sua realidade e do meio em que vive e consequentemente preparando-se para exercer sua carreira de forma crítica e abrindo a visão de conhecimento do mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde seu surgimento até a implantação no Brasil houve muitas variações no processo ensino aprendizagem do Inglês para Fins Específicos, esta variação ocorria de acordo com a

necessidade do momento, seja uma necessidade comercial ou a leitura de textos acadêmicos em Língua Estrangeira.

As disciplinas de Inglês Instrumental não têm como objetivo principal a oralidade em outro idioma, pelo contrário, o professor deve estar em consonância com os objetivos dos alunos, de modo que os discentes aprenderão a utilizar as estratégias de leitura em LE, neste caso o Inglês, tendo como finalidade fomentar e aumentar seu conhecimento dentro de sua área de atuação.

As disciplinas de Inglês Instrumental auxiliam aqueles alunos que não dominam a Língua Inglesa e/ou não dispõem de tempo para aprender em cursos de idiomas, porém necessitam fazer leituras complementares em LE para seus cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de leitura em língua inglesa:** um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/F%C3%81BIO%20NUNES%20ASSUN%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BESERRA, J. M. dos S. C. **Inglês instrumental:** a importância do ensino para estudantes do curso de Letras. JEPEX 2013 - UFRPE. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0294-2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CARDOSO, Nadja Nubia Ferreira Leite. **O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do Extremo Sul da Bahia:** desafios e possibilidades/ por Nadja Nubia Ferreira Leite Cardoso. - 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16256>. Acesso em: 15 out. 2018.

CARVALHO, S. N. O enfoque instrumental na leitura. **SOLETRAS** online, ano V, nº 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2005.4558>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CASEIRO, Cintia Camargo Furquim. **Inglês Instrumental Para A Formação De Leitores Autônomos.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012 - UNOESTE. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Linguistica,%20Letras%20e%20Artes/Letras/INGL%C3%8AS%20INSTRUMENTAL%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20LEITORES%20AUT%C3%94NOMOS.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Curso de Extensão on line da PUC-SP, **Inglês para fins específicos:** Leitura de textos acadêmicos- on line. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/ingles-para-fins-especificos-leitura-de-textos-academicos-online>. Acesso em : 10 out. 2018.

COELHO, Taciana Oliviera Carvalho. A reflexão como estratégia de leitura em Língua Inglesa: uma experiência na formação de professores. In **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações** / Paula Tatianne Carréra Szundy, Leila Barbara (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (As Faces da Linguística Aplicada). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-02-14-8-40-38.pdf>. Acesso em 01 out. 2018.

MOOR, Anne Marie; CASTRO, Rafael Vetromille de; COSTA, Giordana Pozza. O Ensino Colaborativo Na Formação Do Professor De Inglês Instrumental. In: Leffa, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Vilson J. Leffa. – 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 15 abril 2018.

PEREIRA, Luciane Maria C. Buchholz; ROSA, Maria Angélica S. da. **A origem do Inglês Instrumental**. HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil) ANO 2 – Nº 2 – 1/2008. Disponível: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/103-a-origem-do-ingles-instrumental>. Acesso em: 01 abril 2018.

RATIER, Rodrigo. **Site Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>. Acesso em: 10 out. 2018.

PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS: A MATEMÁTICA NA BNCC E A DISPUTA POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Anna Júlia Mendes Ribeiro

Aline Catiane Paz Almeida

1 INTRODUÇÃO

A Matemática, frequentemente compreendida como uma ciência neutra, objetiva e universal, ocupa um lugar central nos currículos escolares e nas dinâmicas sociais contemporâneas. No entanto, essa aparente neutralidade precisa ser problematizada. Como destaca Skovsmose (2001), a Matemática não é apenas um conjunto de conhecimentos abstratos, mas uma forma de leitura e escrita do mundo, estando diretamente implicada em processos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, o conhecimento matemático participa ativamente da produção e da manutenção de determinadas formas de organização da sociedade.

No cotidiano, a Matemática se manifesta tanto em situações aparentemente simples, como a realização de compras, quanto em contextos mais complexos, como a interpretação de dados estatísticos, indicadores econômicos e informações científicas amplamente divulgadas em momentos de crise, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19. Ainda assim, no espaço escolar, essa mesma Matemática é, muitas vezes, reduzida a um conjunto de fórmulas e algoritmos descontextualizados, contribuindo para a construção de percepções negativas por parte dos estudantes, que passam a associá-la a uma disciplina difícil, inacessível e distante de suas realidades.

Essa dissociação entre a Matemática escolar e a vida social não ocorre de maneira aleatória, mas está relacionada a escolhas curriculares, metodológicas e políticas que historicamente têm privilegiado abordagens tecnicistas e conteudistas. Para D'Ambrosio (2005), ao desconsiderar os saberes produzidos em diferentes contextos culturais, a escola contribui para a construção de uma visão restrita da Matemática, reforçando processos de exclusão e invisibilização de outras formas de conhecimento.

Como consequência, muitos estudantes desenvolvem relações de rejeição com a disciplina, reforçando um ciclo de afastamento que compromete não apenas a aprendizagem, mas também a possibilidade de utilização da Matemática como ferramenta de leitura e intervenção no mundo. Nessa perspectiva, Eric Gutstein (2006) defende que o ensino de Matemática deve possibilitar aos estudantes “ler e escrever o mundo com a Matemática”,

ampliando sua capacidade de compreender e transformar as condições sociais em que estão inseridos.

É nesse cenário que se torna necessário repensar o ensino de Matemática a partir de perspectivas que reconheçam seu caráter social e político, valorizando os saberes dos sujeitos e promovendo a problematização da realidade. Nessa direção, a Educação Matemática Crítica apresenta-se como um campo teórico potente, ao defender que aprender Matemática implica, também, desenvolver a capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo em que se vive (Skovsmose, 2001).

E justamente nesse contexto de disputas em torno do currículo e das finalidades da educação que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 como um documento normativo orientador da Educação Básica brasileira. Ao propor a definição de aprendizagens essenciais e competências a serem desenvolvidas em todo o território nacional, a BNCC se apresenta como uma tentativa de organizar e padronizar o currículo. Contudo, como problematiza Apple (2006), os currículos nunca são neutros, estando sempre vinculados a projetos de sociedade e a disputas por poder e legitimidade.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na área de Matemática no Ensino Fundamental, buscando compreender suas potencialidades, limites e implicações para a construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a promoção da justiça social. Para além de uma leitura descritiva do documento, propõe-se uma problematização de seus fundamentos, de suas escolhas curriculares e das racionalidades que o atravessam, entendendo a BNCC como um artefato político que orienta práticas, regula saberes e produz determinadas formas de subjetivação. Assim, a análise aqui desenvolvida dialoga com pressupostos da Educação Matemática Crítica, ao tensionar as possibilidades de construção de uma prática pedagógica que ultrapasse o ensino tecnicista e contribua para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir na realidade em que estão inseridos.

2 CURRÍCULO, PODER E PADRONIZAÇÃO: SITUANDO A BNCC

A construção de currículos escolares nunca foi um processo neutro ou meramente técnico. Ao contrário, trata-se de um campo marcado por disputas em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados, quais sujeitos devem ser formados e quais projetos de sociedade devem ser legitimados. Nesse sentido, como argumenta Apple (2006), o currículo

expressa relações de poder, funcionando como um mecanismo de seleção cultural que privilegia determinados saberes em detrimento de outros.

No contexto brasileiro, as últimas décadas foram marcadas por uma série de reformas educacionais que buscavam organizar e padronizar o ensino em âmbito nacional, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). É nesse movimento mais amplo de regulação curricular que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 como um documento normativo que define aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica.

Apresentada como uma estratégia para garantir equidade e qualidade na educação, a BNCC propõe a organização do currículo a partir de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolarização. No entanto, essa proposta de padronização curricular levanta uma série de questionamentos. Ao estabelecer um conjunto comum de aprendizagens para um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e regionais, até que ponto é possível contemplar a diversidade de contextos que caracterizam a realidade brasileira?

Essa tensão entre padronização e diversidade evidencia um dos principais dilemas da BNCC. Embora o documento reconheça a importância de considerar as especificidades locais, ao definir um núcleo obrigatório de aprendizagens, acaba por limitar a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores. Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2010), toda tentativa de fixar um currículo comum envolve processos de inclusão e exclusão, nos quais certos conhecimentos são legitimados como universais enquanto outros são marginalizados ou silenciados.

Além disso, é importante considerar que a BNCC não pode ser analisada de forma isolada, mas em articulação com outras políticas educacionais, especialmente as avaliações em larga escala. Nesse cenário, o currículo tende a se alinhar cada vez mais às demandas dessas avaliações, contribuindo para a consolidação de uma cultura de performatividade, na qual o ensino passa a ser orientado por resultados mensuráveis. Tal lógica, como apontam diversas críticas no campo educacional, reduz a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem a indicadores quantitativos, deslocando o foco da formação integral dos sujeitos para o desempenho em testes padronizados.

A divulgação pública dos resultados das escolas as expõem de maneiras que podem causar interferências perversas em suas autoavaliações de gestão, além de instaurar uma lógica igualmente danosa de premiação/punição. A frequência e constância de testes objetivos institui uma cultura da testagem perigosa por produzir reducionismo dos processos educativos e pedagógicos (Silva, 2018, p.143).

Outro aspecto relevante diz respeito aos processos de elaboração da BNCC. Embora apresentada como um documento construído coletivamente, sua formulação contou com a participação significativa de atores vinculados a fundações privadas e organismos internacionais, o que levanta questionamentos sobre os interesses que permeiam sua construção. Nesse sentido, pensar a BNCC implica também problematizar as influências de agendas globais na definição de políticas educacionais nacionais, especialmente aquelas alinhadas a perspectivas neoliberais de gestão da educação.

Como aponta Stephen J. Ball (2004, p. 110), “as políticas educacionais contemporâneas estão cada vez mais inseridas em redes globais de influência, nas quais atores privados, organismos internacionais e interesses econômicos desempenham um papel central na definição das agendas educacionais”, o que reforça a necessidade de analisar criticamente os processos de produção e circulação dessas políticas. Dessa forma, mais do que um documento orientador, a BNCC pode ser compreendida como um dispositivo de regulação curricular que organiza o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, em certa medida, como deve ser avaliado. Ao fazer isso, contribui para a produção de determinadas formas de pensar a educação, o conhecimento e o próprio sujeito, o que torna fundamental uma análise crítica de seus pressupostos e implicações.

3 A BNCC E A LÓGICA DA PADRONIZAÇÃO: ENTRE COMPETÊNCIAS E CONTROLE

A proposição da BNCC como documento orientador do currículo nacional está profundamente articulada a uma lógica de padronização que se materializa, sobretudo, na centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências e habilidades. Embora esse enfoque seja frequentemente apresentado como uma inovação pedagógica voltada à formação integral dos estudantes, ele também pode ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de reorganização da educação sob parâmetros de mensuração, desempenho e controle.

Nesse contexto, a noção de competências assume um papel estratégico, ao permitir a tradução dos processos educativos em indicadores avaliáveis. Tal movimento não ocorre de forma isolada, mas em estreita relação com a consolidação de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passam a orientar, direta ou indiretamente, o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. Como resultado, o currículo tende a se alinhar às demandas dessas avaliações, promovendo uma redução da complexidade do processo educativo a resultados quantificáveis.

Essa lógica contribui para a consolidação de uma cultura de performatividade, na qual o valor da prática pedagógica passa a ser medido a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados. Conforme argumenta Stephen J. Ball (2003, p. 216), a performatividade atua como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle”, reconfigurando o trabalho docente e os sentidos atribuídos à educação.

No caso da BNCC, essa articulação entre currículo e avaliação se expressa de maneira evidente. Ao definir aprendizagens essenciais e habilidades progressivas, o documento cria as condições para que essas mesmas aprendizagens sejam monitoradas e cobradas por meio de avaliações externas. Como apontado em análises críticas, tal movimento reforça a ideia de que é necessário padronizar para avaliar e, conseqüentemente, avaliar para controlar.

Nessa perspectiva, a autonomia das escolas e dos professores tende a ser progressivamente reduzida, uma vez que suas práticas passam a ser orientadas por parâmetros externos de desempenho. A preocupação com os conteúdos que serão cobrados nas avaliações em larga escala acaba por direcionar o planejamento pedagógico, deslocando o foco da formação crítica dos estudantes para a obtenção de resultados mensuráveis. Como consequência, práticas pedagógicas mais investigativas, contextualizadas e socialmente comprometidas podem ser deixadas em segundo plano.

Além disso, essa dinâmica contribui para a consolidação de uma visão instrumental da educação, na qual o conhecimento passa a ser valorizado principalmente por sua utilidade imediata e por sua capacidade de gerar desempenho em avaliações. Tal perspectiva entra em tensão com propostas que defendem uma educação voltada para a formação crítica, para a problematização da realidade e para a construção de sujeitos capazes de intervir no mundo de forma consciente e transformadora.

No campo da Educação Matemática, esses tensionamentos se tornam ainda mais evidentes. A ênfase em habilidades específicas e mensuráveis pode reforçar práticas de ensino centradas na repetição de procedimentos e na resolução mecânica de exercícios, em detrimento de abordagens que valorizem a investigação, o diálogo e a construção de significados. Como destaca Skovsmose (2000), há uma diferença fundamental entre uma educação matemática baseada em exercícios e outra orientada por cenários de investigação, sendo esta última essencial para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a BNCC anuncia a intenção de promover uma educação mais significativa e contextualizada, ela se insere em uma lógica que pode limitar essas possibilidades, ao subordinar o currículo a mecanismos de controle e avaliação.

Compreender essa tensão é fundamental para pensar caminhos que permitam resistir a processos de padronização excessiva e construir práticas educativas mais alinhadas com a formação crítica e com a justiça social.

4 A MATEMÁTICA NA BNCC: AVANÇOS, LIMITES E SILENCIAMENTOS

A organização da área de Matemática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, à primeira vista, um conjunto de avanços importantes no que se refere à superação de uma visão estritamente conteudista do ensino. Ao propor o desenvolvimento de competências específicas e ao estruturar os conhecimentos em unidades temáticas, como Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística, o documento sinaliza a intenção de promover uma aprendizagem mais articulada, contextualizada e significativa.

Além disso, a ênfase no letramento matemático aponta para a valorização de habilidades como argumentação, comunicação, resolução de problemas e tomada de decisões, reconhecendo o papel da Matemática na formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a BNCC se aproxima, em certa medida, de perspectivas que defendem a centralidade do uso social da Matemática e sua importância para a vida em sociedade.

No entanto, uma análise mais aprofundada revela que tais avanços convivem com limites e tensionamentos significativos. A noção de letramento matemático adotada pelo documento, fortemente influenciada por referenciais como o PISA, tende a privilegiar uma perspectiva funcional da Matemática, voltada à resolução de problemas em contextos previamente estruturados, mas nem sempre comprometida com a problematização das próprias condições sociais em que esses problemas emergem. Dessa forma, corre-se o risco de reduzir o papel da Matemática à adaptação dos sujeitos à realidade, em vez de potencializar sua transformação.

Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (Brasil, 2013, p. 18).

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se observa a ausência ou a presença bastante tímida de abordagens que reconheçam a pluralidade de conhecimentos matemáticos produzidos em diferentes contextos culturais. A etnomatemática, por exemplo, amplamente discutida por Ubiratan D'Ambrosio, não é mencionada explicitamente no documento, o que pode ser interpretado como um silenciamento de saberes historicamente marginalizados. Para o autor, “toda forma de conhecer está contextualizada culturalmente”, o que implica reconhecer que a Matemática não é única nem universal, mas atravessada por diferentes práticas, valores e modos de produção de conhecimento.

De modo semelhante, a História da Matemática aparece de forma pontual e pouco explorada, sendo tratada mais como um recurso didático complementar do que como uma possibilidade efetiva de problematizar a produção do conhecimento matemático ao longo do tempo. Essa abordagem limitada dificulta a compreensão da Matemática como uma construção histórica, social e cultural, reforçando, ainda que de forma indireta, a ideia de uma ciência universal, neutra e atemporal.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à ênfase nas competências e habilidades, que, embora possam contribuir para uma organização mais estruturada do ensino, também podem favorecer uma fragmentação do conhecimento em objetivos específicos e mensuráveis. Essa fragmentação tende a se alinhar à lógica das avaliações em larga escala, priorizando aprendizagens que podem ser facilmente avaliadas em detrimento de processos mais complexos, como a reflexão crítica, a criatividade e a problematização social.

No campo da Educação Matemática Crítica, tais limitações são particularmente relevantes. Segundo Skovsmose (2001), o ensino de Matemática deve ir além da resolução de problemas previamente dados, envolvendo a construção de cenários de investigação que permitam aos estudantes questionar, analisar e intervir na realidade. Nessa perspectiva, a Matemática não se restringe a um instrumento técnico, mas se configura como uma linguagem potente para compreender e transformar o mundo.

Dessa forma, embora a BNCC apresente elementos que apontam para uma renovação do ensino de Matemática, ela também evidencia limites importantes, especialmente no que se refere à incorporação de perspectivas críticas, culturais e socialmente comprometidas. Ao silenciar determinadas abordagens e privilegiar outras, o documento contribui para a construção de uma determinada visão de Matemática e, conseqüentemente, de sujeito que nem sempre dialoga com a diversidade e com as demandas por justiça social presentes na realidade brasileira.

5 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Diante dos limites e tensionamentos evidenciados na BNCC, especialmente no que se refere à padronização curricular, à centralidade das avaliações em larga escala e ao silenciamento de perspectivas culturais, torna-se fundamental pensar em caminhos que possibilitem tensionar e ressignificar as práticas de ensino de Matemática no contexto escolar. Nesse cenário, a Educação Matemática Crítica se apresenta como uma importante possibilidade de resistência, ao propor uma compreensão da Matemática que ultrapassa sua dimensão técnica e instrumental.

A Educação Matemática Crítica parte do pressuposto de que o ensino de Matemática está intrinsecamente relacionado a questões sociais, políticas e éticas, não podendo ser reduzido à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades isoladas. Como destaca Skovsmose (2001), aprender Matemática envolve desenvolver a capacidade de interpretar, questionar e agir sobre a realidade, o que implica reconhecer os usos sociais do conhecimento matemático e suas implicações na organização da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, o ensino de Matemática pode contribuir para a formação de sujeitos críticos ao possibilitar a análise de situações concretas que envolvem desigualdades sociais, econômicas e políticas, como a distribuição de renda, o acesso a direitos básicos e a produção de indicadores sociais. Tal abordagem aproxima-se da proposta de Gutstein (2006), ao defender que os estudantes devem aprender a “ler e escrever o mundo com a Matemática”, utilizando-a como ferramenta para compreender e transformar as condições em que vivem.

Além disso, a valorização dos saberes produzidos em diferentes contextos culturais, conforme proposto por Ubiratan D'Ambrosio, constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação matemática mais inclusiva e socialmente referenciada. Ao reconhecer que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos legítimos, amplia-se a compreensão do que é a Matemática e de quem pode produzi-la, contribuindo para o enfrentamento de processos históricos de exclusão.

Outro aspecto central diz respeito à construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a investigação, o diálogo e a problematização. Em oposição a uma prática baseada na repetição de exercícios e na aplicação mecânica de procedimentos, a Educação Matemática Crítica propõe a criação de cenários de investigação (Skovsmose, 2000), nos quais os estudantes são convidados a explorar problemas abertos, formular hipóteses, argumentar e refletir sobre as

implicações de suas conclusões. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e do pensamento crítico.

Nesse sentido, ainda que a BNCC estabeleça limites e diretrizes que podem restringir determinadas práticas pedagógicas, é importante reconhecer que o currículo não se realiza de forma homogênea no cotidiano escolar. Há sempre espaços de interpretação, negociação e reinvenção por parte dos professores, o que abre possibilidades para a construção de práticas contra-hegemônicas que tensionem as lógicas de padronização e controle.

Assim, pensar a Educação Matemática Crítica como possibilidade de resistência implica reconhecer o papel do professor como sujeito ativo na construção do currículo, capaz de ressignificar orientações oficiais e de promover práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Dessa forma, mais do que rejeitar a BNCC, trata-se de problematizá-la, tensioná-la e, sobretudo, disputar seus sentidos no cotidiano da escola. É nesse movimento que se abrem caminhos para a construção de uma Educação Matemática que não apenas ensine conteúdos, mas que contribua efetivamente para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender a Base Nacional Comum Curricular para além de sua dimensão normativa, evidenciando seu caráter político e suas implicações na organização do ensino de Matemática no Brasil. Ao mesmo tempo em que o documento apresenta avanços ao propor uma aprendizagem mais articulada e ao enfatizar o desenvolvimento de competências, também revela limites importantes, especialmente no que se refere à padronização curricular, à centralidade das avaliações em larga escala e ao silenciamento de perspectivas culturais e críticas.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que o currículo não é um dado fixo, mas um campo em permanente disputa. A BNCC, enquanto política pública, orienta práticas e produz sentidos, mas não determina de forma absoluta o que acontece no cotidiano das escolas. É nesse espaço de tensão entre regulação e prática que se abrem possibilidades para a construção de uma educação matemática comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Assim, mais do que tomar a BNCC como um documento a ser simplesmente implementado ou rejeitado, é necessário problematizá-la, tensioná-la e reinterpretá-la à luz de

projetos educativos que priorizem a justiça social, a valorização da diversidade e a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Nesse movimento, a Educação Matemática Crítica se apresenta não apenas como uma abordagem teórica, mas como uma prática política que reafirma o potencial da Matemática como ferramenta de leitura e escrita do mundo. Dessa forma, permanece em aberto o desafio de construir, no interior das escolas, práticas pedagógicas que resistam às lógicas de padronização e que ampliem as possibilidades de uma educação matemática mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Pisa 2012**. Brasília: Inep, 2013.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GUTSTEIN, Eric. **Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for social justice**. New York: Routledge, 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 30-55, 2019.
- SILVA, L. E. D. Educação Matemática e a Base Comum Curricular (BNCC): Um Desafio para a Educação Básica. **Revista Humanidades e Inovação**, Mato Grosso, v. 6, n. 6, p. 51-61, mai./2019.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEDAGOGIA DO TEATRO: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA REALIDADE ESCOLAR

Aline Catiane Paz Almeida

Anna Júlia Mendes Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada Pedagogia do teatro e alteridade: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar.⁴ O conjunto de alunos com o qual desenvolvemos essa investigação era estigmatizado como difícil e de comportamento muitas vezes agressivo e despreocupado com os avanços nos conteúdos escolares, com baixo desempenho nos aspectos de leitura e escrita, evidenciado em um contexto de vinte e oito alunos, dentre as quais quinze apresentavam essas dificuldades que vinham acumuladas dos anos anteriores.

Em vista disso, vislumbramos no teatro, sobre a perspectiva da alteridade, uma possibilidade de trazer algo diferente, que trouxesse para esses alunos um novo olhar sobre a escola e suas relações com o outro e consigo mesmo, fazendo-os perceberem-se como importantes sujeitos na construção desse conhecimento e vivência teatral.

Fundamentar as dramatizações realizadas em sala culminando na aprendizagem é reconhecer a potencialização da ação pedagógica. Teresinha Fialho (1998, p.39) nos coloca que:

O teatro na escola é excelente ferramenta de mudança, incorporando a necessidade de criar, inovar, renovar, abrigando o imprevisível e o risco natural de quem se aventura. Não há certo nem errado nos jogos, tudo é experiência, vivência.

Cabe ao professor não esquecer que “o objeto da tarefa do educador é a própria criança. Neste trabalho ele conviverá com um ser em constante e profunda transformação. O próprio educador, durante a interação com o aluno, se modificará, enriquecendo o seu repertório cultural” (Reverbél, 2010, p.43). Também cabe a ele, como facilitador da ação pedagógica, organizar seus projetos de maneira que “todas as atividades de expressão propostas aos alunos

⁴ Pesquisa apresentada a UFPB/CCTA-PROFARTES, em 2018, para a obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas-Teatro sobre a orientação do Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa.

devem estar escritas num contexto contemporâneo e social. O aluno pensa, cria e recria a partir de dados concretos de sua própria vivência” (Reverbel, 1997, p. 148).

A partir dessas vivências que comentamos sobre nossa pesquisa e refletimos sobre o saber teatral na ótica da alteridade, nos deparamos com algo que parece ser inerente ao teatro, porque olhando superficialmente o teatro em si, com suas dramatizações e ações de trabalhar com o outro já nos leva a crer que a alteridade é um de seus elementos indispensáveis uma vez que você se coloca o tempo todo no lugar do outro com seus diversos papéis, sobretudo nas dramatizações.

Essa pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2016 com 28 alunos e alunas sendo 12 meninas e 16 meninos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Helder Câmara, no bairro do Valentina, na cidade de João Pessoa-PB. Nossos encontros davam-se no mesmo turno de aula, que era o matutino, geralmente desenvolvendo nossas atividades de teatro antes do recreio dos alunos, pois assim, eles conseguiam ter mais atenção para com as atividades propostas.

Nossas aulas de artes ocorriam em mais de um dia da semana e geralmente contava com uma preparação por parte da turma para remover mesas e cadeiras para os cantos da sala, que era o único espaço que tínhamos disponível, pois a escola não possuía espaços adequados a trabalhos corporais. Sua quadra estava a três anos interditada, não existia na escola pátio ou salas de dança e o único espaço coberto era o refeitório onde ficavam as bancadas e ocupavam todo o espaço.

Outro agravante para a execução da pesquisa em outros espaços físicos da escola ou mesmo ao ar livre foi que durante o ano de 2016 a mesma passou por uma grande reforma e tivemos que conviver com objetos de construção espalhados por toda parte o que dificultava mais ainda o sair de sala de aula, restando apenas o nosso espaço de sempre.

Contudo, nossa vontade de compreender o universo artístico e estar inserido nele, era muito maior que esses empecilhos diários que vivenciamos, e pelo fato desta pesquisadora estar diretamente envolvida no processo de ensino- aprendizagem com os pesquisados, direcionando suas ações e participando diretamente com eles, esta pesquisa é baseada na metodologia da pesquisa participante, pois como bem define Severino (2007, p. 120) quando fala que pesquisa participante “é aquela que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

A pesquisa participante está inserida no universo macro da pesquisa qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa

Se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia) (Gamboa, 2003, p. 399).

Não esquecendo que se faz necessário na pesquisa qualitativa “a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado” (Idem). Portanto, a pesquisa qualitativa, bem como a pesquisa participante são campos metodológicos que lidam muito mais com o olhar epistemológico na construção do conhecimento em diversas esferas do conhecimento científico, filosófico, educacional, político, interdisciplinar, histórico e sociológico.

Sobre a metodologia de pesquisa participante Thiollent (1986, p. 74) afirma que:

No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes.

Buscar desenvolver o teatro com alunos na faixa etária de oito anos trabalhando no sentido da alteridade, reconhecendo seu potencial criador tanto nos jogos teatrais como nas encenações, foi o foco desta pesquisa, sabendo que como disse Carreira (2006, p.10) “a palavra teatro traz em si tantas possibilidades que aquilo que parece a delimitação de um objeto de pesquisa claro, nada mais é que a abertura de um leque de preposições” e apesar deste leque, temos a plena consciência que precisamos organizar metodologicamente nossa discussão.

Sendo assim, nossa pesquisa apoia-se em uma metodologia que permite ao pesquisador investigar a sua prática e que se preocupa em garantir a participação ativa do grupo social que está envolvido na pesquisa, dando a ele o direito na tomada de decisões e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Thiollent (1986, p. 67), dando ênfase a essa participação que envolve o conhecer do campo ou objeto de estudo, ou mais, envolve o participante em todo o processo afirma que:

O participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo. Por exemplo, o pequeno produtor rural conhece várias exigências naturais e econômicas às quais ele costuma se submeter por experiência. De modo geral, quando existem condições para a expressão, o saber popular é rico, espontâneo, muito apropriado a situação local.

Corroborando o pensamento de Thiollent (1986), Severino (2007 p.120) também afirma que:

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com todas as situações acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

E é esse registro que utilizamos aqui para fundamentar a nossa pesquisa, pois foram utilizados procedimentos que garantissem o processo metodológico, como rodas de conversação, que vinham acompanhadas de roteiro de encaminhamento das discussões, brincadeiras de cantigas de rodas, jogos dramáticos e a aplicação do texto dramático para conclusão de nossa pesquisa com uma encenação de uma peça teatral que constituiu parte importante desta pesquisa. Camarotti (2005, p.31) faz a distinção entre jogo dramático e teatro e para isso o autor traz a definição de jogo dramático que muitos costumam confundir com teatro e texto dramático em sua representação:

O jogo dramático infantil é uma encenação da realidade da criança, mas não é teatro, pois não é feito para ser levado a um público e nele a criança não representa propriamente um personagem, mas apenas se liberta, interpretando a si mesma.

Camarotti (2005) continua afirmando que embora o jogo dramático seja uma atividade de educação importante não passa de um exercício de arte da criança, diferentemente da encenação e assim distingue: “O teatro, além do caráter da apresentação pública, diferencia-se do jogo dramático porque nele a criança se expõe e se expande com maior organização e verdadeiramente representando personagens” (Camarotti, 2005, p.31).

Partindo desse pressuposto que, para realizar nosso teatro, escolhemos para utilizar como texto teatral a peça “Bruxos, Bruxas e Bruxinhas” retirada do livro “Teatro para Crianças e Jovens: Para ler e/ou encenar” da atriz paraibana Celly de Freitas⁵. A escolha do referido texto deu-se devido a sua linguagem acessível ao universo teatral e direcionado para o público infantil. Outro ponto importante nesta escolha foi o intuito de valorizar a artista da nossa terra (Paraíba) e que possui vários trabalhos para o universo infantil.

O texto de Celly de Freitas, com a devida autorização da autora, teve algumas adaptações dos personagens e falas com as quais os alunos foram mudando e sugerindo no

⁵ Natural de Cajazeiras – PB é atriz, encenadora, dramaturga, poeta, escritora e arte educadora. Mestra em Artes/UFPB; Mestra em Ciências da Educação; Especialista em Representação Teatral e Graduada em Educação Artística. Professora do CEARTE-Centro Estadual de Arte/PB.

decorrer dos ensaios. Dessa forma, a produção não se tornou apenas para os alunos, mas com os alunos, o que proporcionou uma encenação mais real e prazerosa.

Outro momento importante foi à visita da autora Celly de Freitas a nossa escola, que oportunizou aos alunos uma roda de conversa na qual eles fizeram muitas perguntas para ela. Queriam saber como ela escreveu, se ela era atriz, que outras histórias ela escrevia. Queriam saber também coisas de sua vida pessoal e inúmeras outras curiosidades: se tinha filhos, onde morava, onde trabalhava.

Após a visita da autora as crianças sentiram-se cada vez mais motivadas a participarem da peça teatral. Do grupo, apenas duas alunas e um aluno não quiseram participar, mas com o passar dos ensaios o aluno e uma das meninas pediram para entrar na encenação, estes também participaram dos jogos teatrais.

Contudo, uma delas, por ser imensamente tímida, não quis participar de forma nenhuma, nem mesmo com o apoio da professora e da sua mãe que a motivava bastante. Ela só participava dos jogos dramáticos e se percebesse que não estava sendo observada e mesmo assim, este ainda foi considerado um avanço, tendo em vista que no início do ano ela não saía da sala para o recreio, não respondia a chamada e não dialogava com ninguém.

Essa aluna foi alfabetizada neste ano em nossa sala de aula e isso lhe deu mais confiança em si mesma e suas pequenas conquistas foram enormes para ela. Os demais lutaram com toda sua esperança e força para a encenação acontecer pois, como fora dito anteriormente, a escola passou por uma grande reforma, sendo necessário cancelar diversas aulas durante o processo dos ensaios, porém quando tínhamos aulas, estavam lá incansavelmente e motivados.

A peça contou com onze músicas entre as quais marcávamos as cenas com sonoplastia ou dançávamos de forma coreografada desde o início até a última cena e os próprios alunos sugeriam passos, incrementavam gestos que davam sua cara a encenação. Mas a reforma continuou e agravou-se, chegamos a marcar o espetáculo duas vezes e as aulas iam sendo suspensas, até que houve uma última semana de aula e suspenderam de vez as atividades escolares, e com isso, foi necessário uma conversa da parte da pesquisadora com a gestão escolar para que os alunos pudessem honrar seu trabalho e em um ambiente fechado, pois os demais estavam todos em obras, pudessem realizar a peça teatral.

A gestora do turno matutino concordou e convidamos os pais das crianças para prestigiar este momento e, em um cenário de castelo de bruxas na própria sala de aula, montamos o espaço para a encenação. Os alunos cantaram e dançaram por 30 minutos de encenação e compareceram para prestigiar o espetáculo seus pais e alguns familiares; também estavam presentes uma turma de aceleração da escola que estava fazendo uma atividade de recuperação,

a gestão escolar, a equipe técnica e alguns alunos do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional-PROF-ARTES, da UFPB.

O resultado do empenho dos alunos não poderia ser outro, eles encenaram a peça com muito afinco, trouxeram vida as cenas, algumas vezes esqueciam as falas e um ou outro ajudava nestas situações, ou mesmo sorriam com as próprias encenações e mesmo estando nervosos eles estavam seguros de si e com muita vontade de expressar publicamente seus trabalhos conforme registramos por meio de fotografias que estão arquivadas no acervo pessoal da autora e na Escola Dom Helder, campo da pesquisa.

Por fim, considerando o que foi dito, a pesquisa participante vai ao encontro do que objetivamos com este trabalho, principalmente no que se refere à reciprocidade em todo o processo de construção dele, fortalecendo os indivíduos como sujeitos sociais e valorizando cada um em seu ser individual, mesmo estando envolvidos em um grupo. Fazendo uso das palavras de Brandão (2007, p.61):

Podemos, finalmente, em nosso caso específico, lembrar que o conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes.

A pesquisa e todo seu processo prático teve o coroamento com a peça teatral. Os alunos, assim como nós, ficaram muito emocionados com as ações. Seus familiares que estavam presentes nos trouxeram narrativas de como o trabalho foi especial para seus filhos e como estavam felizes em vê-los tão empenhados para participarem das aulas de teatro. Narraram também como o trabalho refletiu na vida escolar de seus filhos que demonstraram mais dedicação e alegria para estarem na escola.

Percebemos que de fato obtivemos conquistas com a aprendizagem, dedicação aos estudos, ampliação da autoconfiança e, sobretudo, aumento de companheirismo entre os alunos que não só viveram o teatro, mas puderam se colocar no lugar do outro e descobrir com suas vivências o real sentido da alteridade! Entendemos também que um dos alunos mereceu um destaque nesse estudo, por se tratar de uma criança com Transtornos do Espectro Autista (TEA), mais precisamente com a Síndrome de Asperger e foi um dos grandes desafios dessa pesquisa. Os comportamentos de um autista e outro podem variar significativamente e por isso nos deteremos agora a explicar um pouco do comportamento de nosso aluno, personagem importante de nossa pesquisa.

Desde o ano anterior nós já conhecíamos o aluno Vinícius por ser uma criança que sempre andara pela escola acompanhado de sua Cuidadora⁶ Creuza. O mesmo chamava a atenção por ter exatamente o perfil descrito na pesquisa de Aspeger, ele não aparentava ter nem um tipo de problema, sempre limpo, arrumado e perfumado chamava a atenção conversando com ela nos corredores da escola. O que não sabíamos era que o Vinícius era de fato uma criança com diversas peculiaridades da síndrome. Uma das coisas que primeiro nos chamava a atenção era o seu apego demasiado a Cuidadora e falta de confiança nas outras pessoas, demonstrando isso quando ela precisava se ausentar até para ir ao banheiro e ele corria atrás dela preferindo ficar a porta do lado de fora esperando do que na sala de aula com a professora e os colegas. Outra coisa muito forte nele era capacidade de ler com uma habilidade incrível, mas não se identificava com o código escrito, usando letras grandes e em caixa alta, se recusando a realizar qualquer atividade que precisasse escrever muito, embora compreendesse tudo que estava sendo exposto.

Vinícius também ao contrário de muitos autistas era muito falante! O que as vezes demonstrava um certo desconcerto porque falava de coisas relativas ao seu mundo interior e não parava mais! Isso ocorria com pequenas coisas, por exemplo, se estivesse com fome, ficava o tempo todo repetindo sobre essa fome, não se concentrava em nada, até que descobrimos que permitir que ele se alimentasse mais cedo o deixava calmo e ele voltava para a sala mais disposto a estudar. No campo da matemática também tinha boas habilidades e não apresentava problemas na cognição, pelo contrário, pensamentos rápidos nas ciências exatas sempre foram um de seus pontos fortes. Outras vezes ele rodava, rodava a cabeça, ou fazia movimentos repetitivos com as mãos como se estivesse lutando e conversando com seus pensamentos e mundo imaginário, até que se dava conta, sorria e parava percebendo as outras pessoas ao seu redor. No quesito socialização foi onde percebemos muitos de avanços. Vinícius inicialmente além de não confiar em ninguém também não brincava por muito tempo com outras crianças, primeiro demonstrava interesse até que se aborrecia e ficava chateado com pessoas por perto sendo necessário afastar-se um pouco. Como várias crianças com Espectro Autismo Vinícius não gostava de quebra de rotina e gostava de saber quais aulas viriam a seguir e quais atividade

⁶ O Cuidador(a) educacional é um funcionário(a) ofertado pelo município para acompanhar estudantes com deficiência físicas e motoras e garantir sua permanência na sala de aula. No caso do autista, o aluno também possui o mesmo direito porque ele adquire a confiança necessária para progressão dos estudos com a companhia de uma mesma pessoa que se possível o acompanha em sua vida escolar. O autista teve esse direito assegurado com a lei Berenice Piana nº 12.764/2012 que diz em seu parágrafo único que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” No caso da cuidadora Creuza, a mesma já acompanha o aluno desde o ano de 2015 quando o aluno ingressou no 2º ano.

faríamos, outra mania que era bem característica dele era a de não se sujar. Não gostava de nada que manchasse suas roupas, que sujassem seus sapatos e que aparentasse estar sujo. Com relação a sua interação com trabalhos no campo das artes, no mês de junho tivemos nossa primeira experiência na qual ele participou dos ensaios para a nossa festa junina na escola, entretanto no dia da festa não se apresentou pois não gostava de muitas pessoas juntas e nem um pouco de barulho! No entanto, ao iniciarmos o trabalho com o teatro e com os jogos teatrais, começamos a perceber as mudanças em seu comportamento. No início ele não interagiu com as nossas atividades, estando sentado apenas observando os demais ou mesmo mergulhado em seu universo ou lendo algo. Com a primeira proposta do jogo do espelho, Vinícius passou a se interessar e mesmo sem conversar com o colega, ele conseguiu interagir com ele na brincadeira e daí em diante, passou a participar das demais atividades. Entretanto, essas foram apenas umas de suas conquistas pois, com a mediação da peça teatral nos deparamos com uma surpresa: Vinícius resolveu que queria representar João, o mesmo da história de João e Maria e que fazia parte do conto e por sinal era um dos protagonistas principais, mas que ele fez questão de representar. Essa escolha do aluno foi bastante preocupante durante todo o processo. Temíamos que ele desistisse a qualquer momento e ninguém mais conseguisse decorar as falas dele. Que ele fosse até o último ensaio, mas ao final, no dia da apresentação desistisse como acontecera na festa de São João, ainda conversamos com ele, para ver ele não se interessaria por um outro personagem, mais secundário, com poucas falas, mas ele não abriu mão de sua ideia de ser o menino João e assim foi. Para nossa surpresa, ao decorrer dos ensaios, ele era um dos mais empenhados. Cobrava seriedade das outras crianças e decorou suas falas de forma rápida, tendo sido um dos primeiros que abandonou o texto escrito. Nas cenas que ele dormia, ele ficava ali por muito tempo para não estragar o ensaio mesmo que isso não tenha sido cobrado das crianças. Uma das coisas interessantes nesse processo foi o apoio que ele recebeu de sua colega que interpretava Maria. Ela muito animada, sempre o conduzia na dança, quando ele errava a coreografia ou esquecia alguma coisa ela lhe dava apoio e incentivava seu crescimento, Maria não via em João nenhuma síndrome, mas uma dupla que precisava brilhar junta e pelo olhar da alteridade vimos que ela se colocava no lugar dele e sempre o estimulava a melhorar.

E assim foi até o dia do espetáculo, ele junto com os demais se apresentou com muito brilho, estava aparentemente nervoso, esqueceu algumas falas, mas nada que não fosse cobertas por seus coleguinhas, estava emotivo e um dos motivos foi a ausência de sua mãe que apesar de tê-lo mandado caracterizado, imaginava que como nas outras vezes, seu filho não iria se apresentar. Vinícius chorou ao final, aliás, todos choramos! Ali não haviam crianças pobres,

autista, professores, alunos e cuidadora. Ali havia um grupo com um único coração, cheio de esperança, união e beleza que foram engrandecidos pelo arrebatador poder da arte na educação!

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratamos de possibilidades da experiência teatral escolar no sentido de tentar fortalecer a valorização da criança para que esta possa ter elevada sua autoestima e criticidade, bem como trabalhando no sentido da alteridade para que eles pudessem valorizar e perceber a importância do outro.

O ponto de partida, foi a percepção do comportamento da turma do 3º ano, na qual estávamos inseridos, e que traziam um estigma de possuir mais de 50% dos alunos não alfabetizados, demonstrarem baixa autoestima pois traziam em seus históricos escolares um acúmulo de reprovação e rótulo de uma turma com constante casos de agressividade latente.

Isto nos levou a buscar, por meio de estudos teóricos uma proposta concreta de intervenção prática de teatro. Utilizando os conceitos de infância, jogos teatrais, jogos dramáticos e texto dramático para encenação, além de outras atividades que nos dessem subsídios metodológicos para desenvolvimento de nossa pesquisa. Do ponto de vista do levantamento empírico, primeiramente foram realizados diversos jogos e exercícios teatrais, para apropriação de elementos da linguagem teatral; num segundo momento, foram realizadas atividades de dramaturgia e dança, além de visitas de estudo e trabalhos com diversas tipologias textuais que possibilitaram o processo de alfabetização e letramento da turma.

Paralelamente buscamos um conhecimento mais amplo com a proposta de olhar o outro pela alteridade ao lado de teóricos da arte, da educação, da filosofia e antropologia que nos levassem a compreendermos as dificuldades nas relações dos alunos consigo mesmos e com os outros, investindo no processo de formação desses alunos e cultivando em nossa prática, através das atividades teatrais e reflexões nas rodas de conversas com eles, uma percepção mais apurada de si e dos outros, despertando sua criticidade e autoestima.

Buscamos então articular teoria e prática das quais já narramos um pouco, ao longo da pesquisa, no que se refere ao ensino de teatro e suas relações com a alteridade, fizemos algumas considerações sobre o papel do corpo na prática teatral, e sobre as principais linhas de pensamento acerca do ensino escolar de teatro. Nós nos detivemos, então, nos métodos escolhidos para orientar nossa prática, e no que eles sugerem quanto a exercícios de análise e leitura do mundo, ingerência e enunciação de um discurso sobre a vida em sociedade; ou seja, discutimos de que formas a prática teatral pode propor problematizações e influenciar em nosso

pensamento e nossas ações. Realizamos registros fotográficos, filmagens, anotamos nossas discussões geradas por nossos debates, anotamos também nossas percepções e buscamos entender o processo que a teoria e a prática atingiu na vida das crianças.

Ao nos depararmos com o encerramento deste trabalho e refletindo sobre tudo o que foi posto aqui, percebemos que desenvolvê-lo implicou em conviver com os seres incompletos e com as suas incertezas, entendemos que após a produção desta investigação não poderíamos mudar por completo a forma de pensar e viver daqueles alunos envolvidos no processo, mas que tínhamos, naquele ano, semeado uma boa semente e que só o tempo dirá se houveram realmente frutos de mudança parcial ou plena daqueles sujeitos.

Como pesquisadores em uma pesquisa participante também sentimos a dor e a delícia que envolve um processo educacional e assim, aprendemos também que, mesmo entendendo o teatro como uma prática cultural plena de potencialidades, outras condições precisam se unir a ele, que a falta de estrutura que tivemos em um ano letivo atropelado por uma reforma e a falta de investimento da própria escola e seus administradores públicos não nos deixa senão com um sentimento de impotência em tentar resolver problemas frente aos espaços escolares.

Em função disso tudo, foi necessário aprender a seguir como se estivéssemos muitas vezes tateando no escuro, investindo nossa alma no pouco que podemos fazer: nas possibilidades de que, um dia, nossa intervenção se reúna a outras condições, que juntas configurem uma pequena gota na represa que reúne pequenas ações de propriedade intelectual junto ao alunado.

No entanto, podemos assegurar que ao longo da pesquisa percebemos por meio de alguns rastros deixados no caminho, que a vivência teatral pode fazer diferença; mas isso requer determinadas condições, entre elas uma intencionalidade do professor, seu domínio dos elementos da linguagem teatral, e acima de tudo, um olhar sensível e atento, para as sutilezas das falas, dos olhares, dos gestos, do silêncio, das birras, dos comentários, das cenas, enfim, de tudo que perpassa o cotidiano da vida escolar.

Percebemos que a prática teatral traz inquietações, dúvidas, questionamentos, desacomodações: provoca pequenos espaços de reflexão, que a princípio parecem insignificantes, mas que na continuidade podem abrir outros caminhos para o pensamento. Vimos que, apesar de todos os percalços, obtivemos sucesso de nossa empreitada, pois o teatro por si só, traz ao ser humano “...um prazer que atua no sensível, mergulhando o homem na escuridão do próprio abismo, iluminando-o, à medida que isto for sendo possível” (Vieira, 2013, p.16).

Acreditamos que os objetivos de estudo desta pesquisa foram atingidos na medida do possível, todavia, seria necessário um acompanhamento mais amplo dos alunos para que um projeto de pesquisa-ação, fosse desenvolvido e as mudanças, que já vimos serem iniciadas, pudessem ser consolidadas, pesquisa essa que poderia ser ampliada na escola, e quem sabe que ultrapassasse os muros da comunidade escolar, com tempo e dedicação integral.

Seguimos confiante que existem as possibilidades que aqui foram postas ao longo deste artigo e que não vem de uma fórmula mágica, de um fichário do qual se tira ideias, mas do trabalho diário de aprender a não apenas ver o outro, mas percebê-lo, escutá-lo, acreditar nele como ser inacabado, mas cheio de coisas a nos ensinar e cheio de coisas para aprender, afinal de contas, esse é o sentido da educação, esse é o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A pesquisa participante: um momento da educação Popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem do teatro infantil**. 3. ed. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2005.

FIALHO, Terezinha. **Teatro na educação: um desafio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1998.

FREITAS, Celly. **Teatro para crianças e jovens: Para ler e/ou encenar**. João Pessoa: Fundação Cultural de João Pessoa- Funjope. Coleção Novos Escritos, 2007.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. V. 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

REVERBEL, **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Paulo. **O laboratório das incertezas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2013.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REVISÃO DE LITERATURA

Patricia Pereira Jerônimo Camargo

Maria de Fatima Ferreira Bandeira⁷

Maria José Ferreira Bandeira da Silva⁸

RESUMO

A partir da década de 1980, o conceito de alfabetização no Brasil passou por transformações que evidenciaram a insuficiência do modelo focado meramente na decodificação. O presente artigo investiga as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento, buscando identificar tendências teóricas, disputas conceituais e implicações para a formação e atuação do professor alfabetizador. E desdobra-se nos objetivos específicos: Analisar as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento publicadas entre 2021 e 2025, identificando tendências teóricas e disputas conceituais presentes na literatura; Examinar as implicações dessas discussões para a formação e a atuação do professor alfabetizador, com foco na integração entre a dimensão técnica e a dimensão social da escrita. A pesquisa, de natureza bibliográfica, ancora-se nos pressupostos de autores como Soares (2014), Ferreira (2017), Rojo (2010) e Cafiero (2010). Os resultados apontam que a alfabetização e o letramento, embora processos distintos, são indissociáveis. Enquanto o primeiro foca na aprendizagem do sistema notacional, o segundo refere-se ao uso social da escrita. A análise revela que esses conceitos foram, em certa medida, silenciados pela PNA (2019); contudo, os estudos na área se fortalecem ao enfatizar a criança como sujeito cognoscente e ativo, bem como o professor como mediador do processo de aprendizagem, responsável por superar o treino mecânico em favor de práticas que estimulem a construção de hipóteses e a atribuição de sentidos. Conclui-se que a democratização do acesso à cultura escrita exige que a escola integre o domínio técnico do sistema alfabético a práticas sociais reais, transformando o ato de ler e escrever em ferramenta de exercício da cidadania e autonomia.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; política pública.

ABSTRACT

From the 1980s onwards, the concept of literacy in Brazil underwent transformations that highlighted the inadequacy of a model focused merely on decoding. This article investigates academic productions on literacy and reading comprehension, seeking to identify theoretical trends, conceptual disputes, and implications for the training and practice of literacy teachers.

⁷ Professora efetiva da rede Municipal de João Pessoa-PB. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba- IESP, Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: fatimafmbandeira@gmail.com

⁸ Professora e supervisora efetiva da rede Municipal de Guarabira-PB, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Faculdade Integradas de Patos-FIP e Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. E-mail: mariajosefbs2019@gmail.com

It unfolds into the following specific objectives: To analyze academic productions on literacy and reading comprehension published between 2021 and 2025, identifying theoretical trends and conceptual disputes present in the literature; To examine the implications of these discussions for the training and practice of literacy teachers, focusing on the integration between the technical and social dimensions of writing. The research, of a bibliographical nature, is anchored in the assumptions of authors such as Soares (2014), Ferreiro (2017), Rojo (2010), and Cafiero (2010). The results indicate that literacy and reading comprehension, although distinct processes, are inseparable. While the first focuses on learning the notational system, the second refers to the social use of writing. The analysis reveals that these concepts were, to some extent, silenced by the PNA (2019); however, studies in the area are strengthened by emphasizing the child as a knowing and active subject, as well as the teacher as a mediator of the learning process, responsible for overcoming mechanical training in favor of practices that stimulate the construction of hypotheses and the attribution of meaning. It is concluded that the democratization of access to written culture requires that the school integrate the technical mastery of the alphabetic system with real social practices, transforming the act of reading and writing into a tool for exercising citizenship and autonomy.

Keywords: alphabetization; literacy; public policies.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o conceito de alfabetização no Brasil passou por transformações profundas a partir de meados da década de 1980. O modelo tradicional, focado na codificação e decodificação de sons e letras, tornou-se insuficiente frente às complexas demandas de uma sociedade grafocêntrica. Nesse cenário, emergiu a necessidade de distinguir a aprendizagem do sistema alfabético, a alfabetização, do desenvolvimento das competências de uso social da escrita, termo que se consolidou como letramento.

A base teórica contemporânea, representada por autores como Magda Soares (2014), defende a indissociabilidade entre esses dois processos. No entanto, o problema central que motiva este estudo reside na persistência de práticas pedagógicas que isolam o aspecto técnico do funcional. Frequentemente, o ensino da língua escrita ainda é reduzido a um treino mecânico, ignorando que a escrita é um sistema simbólico complexo e que o aprendiz é um sujeito cognoscente, alguém que pensa, interpreta e cria hipóteses sobre o objeto de conhecimento, conforme postulado pela psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2017; MORAIS, 2005).

Portanto, busca-se responder a seguinte questão norteadora. Quais tendências teóricas e disputas conceituais sobre alfabetização e letramento, presentes na produção acadêmica recente (2021–2025), contribuem para a compreensão e a integração desses processos na formação e na atuação do professor alfabetizador? E tem como objetivo geral investigar as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento, buscando identificar tendências teóricas, disputas

conceituais e implicações para a formação e atuação do professor alfabetizador. Que desdobre-se nos objetivos específicos: Analisar as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento publicadas entre 2021 e 2025, identificando tendências teóricas e disputas conceituais presentes na literatura; Examinar as implicações dessas discussões para a formação e a atuação do professor alfabetizador, com foco na integração entre a dimensão técnica e a dimensão social da escrita.

Como aponta Rojo (2006), a escola desempenha um papel fundamental na redução de desigualdades sociais ao inserir o aluno em vivências reais de letramento. Quando o professor assume uma postura mediadora, transformando a leitura em um ato de atribuição de sentidos e exercício de cidadania (Cafiero, 2010). A alfabetização deixa de ser apenas uma técnica notacional para tornar-se uma ferramenta de atuação social.

Para tanto, o trabalho está estruturado em cinco partes além desta introdução. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica; em seguida, descreve-se a metodologia utilizada; logo após, discutem-se os resultados obtidos e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de meados da década de 1980, profissionais da Educação começaram a questionar o conceito tradicional de alfabetização, pois as demandas sociais cada vez maiores evidenciavam que “saber ler e escrever” não era mais suficiente. Tornou-se necessário ampliar o conceito de alfabetização, incorporando a capacidade de usar de forma competente a leitura e a escrita nas diversas situações sociais em que a língua escrita se faz presente. (Silva, 2021).

Logo se reconheceu, porém, que essas duas competências, de um lado, aprender a ler e escrever, de outro, saber utilizar adequadamente a leitura e a escrita no cotidiano envolvem processos linguísticos e cognitivos distintos. Em consequência, passou-se a empregar o termo letramento para nomear o desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e da escrita, reservando-se o termo alfabetização para a aprendizagem do sistema que converte a fala em representação gráfica, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético.

Assim, entende-se hoje que alfabetização é a aquisição de um sistema de representação da cadeia sonora da fala por meio da forma gráfica da escrita, o sistema alfabético, bem como das normas que orientam seu uso. Soares (2014) sintetiza uma de suas contribuições centrais para o campo da alfabetização, que é a distinção e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. A autora começa lembrando que o sistema alfabético é, antes de

tudo, um sistema notacional que não representa ideias ou significados diretamente, mas os sons da fala (fonemas) por meio de grafemas.

Essa compreensão é fundamental porque desloca o foco da alfabetização para aquilo que realmente constitui seu núcleo, aprendendo como a escrita funciona enquanto tecnologia de representação. Ou seja, alfabetizar-se implica entender que há uma relação sistemática entre unidades sonoras e marcas gráficas. Ao definir alfabetização como o processo de aprender esse sistema, Soares (2014) estabelece a base técnica da entrada no mundo da escrita. Porém, esse processo não pode ser separado da experiência social e funcional que caracteriza o letramento.

Ao dizer que a aprendizagem da língua escrita deve ser tratada como uma totalidade, Soares (2014) critica práticas pedagógicas que isolam a decodificação (alfabetização) do uso social da escrita (letramento). Para ela, quando a alfabetização ocorre sem práticas reais de leitura e escrita, a criança aprende um código esvaziado de sentido, o que gera uma compreensão parcial e distorcida da escrita. Da mesma forma, tentar promover letramento sem domínio do sistema notacional também é ineficaz, pois impede a autonomia do leitor/escritor.

Alfabetizar e letrar são dois processos que devem ocorrer simultaneamente, porque a escrita só ganha sentido se compreendida como prática social, e só pode ser utilizada plenamente quando se domina seu sistema de notação. Uma prática pedagógica integrada, valoriza tanto o aspecto técnico quanto o cultural da escrita, e deve garantir à criança uma experiência completa e significativa com a língua escrita.

Para Ferreiro (2017) ainda persiste a forma tradicional de compreender a alfabetização, considerando apenas dois pólos, o método usado pelo professor (silábico, fônico, construtivista etc.) e a maturidade ou prontidão da criança (se ela está “preparada” ou não para aprender). Porém, segundo a autora, falta considerar um terceiro elemento fundamental, o objeto de conhecimento que, no caso da alfabetização, é o sistema de escrita alfabética. Ou seja, não se pode entender a alfabetização olhando apenas para o professor e para a criança, é preciso olhar também para a natureza da própria escrita e as ideias que tanto crianças quanto professores elaboram sobre ela.

Situações reais de uso da escrita, permite à criança confrontar suas hipóteses e avançar. Assim, o foco da alfabetização passa a ser a construção ativa do conhecimento sobre a lógica do sistema de escrita, e não apenas a aplicação de técnicas ou a espera pela maturidade do aluno. (Pagnan, 2016)

Ferreiro (2017) afirma que, para transformar de fato a alfabetização, não basta trocar métodos, renovar materiais ou aplicar novos testes de prontidão. Todas essas soluções são superficiais, porque mantêm intacta a maneira tradicional de compreender a escrita e seu

funcionamento. A autora explica que precisamos mudar o eixo das discussões. Pois, existe um sujeito cognoscente, que pensa, interpreta, cria hipóteses e atua sobre o mundo para compreendê-lo. Ou seja, a criança é um sujeito ativo, não um recipiente passivo. Por essa razão, simplesmente adotar um “novo método” não resolve.

O que se faz necessário é analisar os saberes que orientam as práticas docentes, identificando os pressupostos que carregam e que, muitas vezes, deformam qualquer inovação. Da mesma forma, os testes de prontidão, usados para medir se a criança “está preparada”, não são neutros nem científicos. Eles têm concepções implícitas problemáticas, tão frágeis quanto as antigas tentativas de medir “inteligência”. Para a autora, a mudança real é de concepção, não de ferramenta. (Soares, 2014)

É essencial que o professor compreenda que a escrita representa a linguagem, e na prática pedagógica isso significa, trabalhar com textos reais, com sentido, permitindo que a criança formule hipóteses sobre como a escrita funciona. Incentivando que ela compare palavras, reflita sobre letras que mudam sentidos, perceba padrões e irregularidades. A alfabetização deixa de ser apenas “ensinar letras” e passa a ser oferecer condições para que a criança compreenda o sistema.

E ao afirmar que a criança pensa, interpreta e age sobre o real, exige que o professor, observe as suas hipóteses sobre a escrita (pré-silábicas, silábicas, alfabéticas), registre e analise seus avanços, valorize os “erros” como indicadores de pensamento e proponha situações de escrita que desafiem e ampliem suas hipóteses. (Ferreiro, 2017).

Os conhecimentos preditores para a aprendizagem da língua são importantes e devem ser desenvolvidos, porém, o que se vê na prática são muitos testes que medem a coordenação motora fina, percepção visual ou discriminação auditiva. Más, sabe-se que isso não garante a compreensão do sistema de escrita, o que acaba resultando ou reforçando desigualdades. Pois, as crianças marcadas como “não prontas” acabam sendo excluídas, retidas ou recebendo atividades mecânicas e descontextualizadas.

A revolução proposta por Ferreiro (2017), na prática significa, abandonar a visão de alfabetização como treino mecânico, assumir a criança como protagonista cognitiva, compreender a escrita como sistema complexo, redesenhar práticas, avaliações e intervenções pedagógicas a partir dessa concepção.

Para a autora, não basta atualizar a forma, é preciso atualizar o pensamento que orienta a prática. O foco deve deixar de ser métodos de prontidão e passar a ser a relação ativa da criança com o sistema de escrita, compreendido como objeto de conhecimento. Dessa forma, o

professor deve rever suas concepções e práticas para possibilitar que cada criança pense, experimente, imagine e construa sentido na aprendizagem da leitura e da escrita.

Semelhantemente, Morais (2005) aponta que, durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que alfabetizar era apenas ensinar a discriminar letras, traçá-las corretamente e decorar seus sons correspondentes. Essa concepção reduzia a escrita a um conjunto de habilidades mecânicas, como se bastasse copiar formas gráficas e associá-las a sons isolados.

A crítica central é que essa abordagem ignora o papel ativo do aprendiz e o funcionamento cognitivo envolvido no processo, “como se não houvesse um cérebro mediando o que a mão traçava e o que a boca pronunciava”. Ao citar Ferreiro e Teberosky, autoras da teoria da psicogênese da língua escrita, Morais (2005, p.33) enfatiza que a escrita alfabética não é técnica, mas um sistema simbólico complexo, cujas propriedades precisam ser compreendidas.

Assim, alfabetizar implica permitir que se formule hipóteses, reflita sobre o funcionamento do sistema e construa significados, e não apenas reproduza grafias ou memorize sons. “Para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades.” (Morais, 2005, p.33).

Enquanto mediador dessas representações e propriedades da língua, o professor alfabetizador precisa também se constituir como tal e dominar as especificidades do seu objeto de trabalho que é o ensino. E compreender a relação entre alfabetização e letramento saberes intrínsecos ao ato de ensinar.

3 MÉTODOS

Este artigo caracteriza-se como qualitativo, de natureza bibliográfica. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação aprofundada dos significados presentes nas produções acadêmicas analisadas (Severino, 2016). Considerando os contextos de produção, circulação e consolidação dos estudos sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Gil (2019) a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de produções científicas já publicadas, permitindo mapear tendências teóricas e metodológicas acerca do objeto investigado.

O corpus da pesquisa foi constituído por artigos científicos publicados no período de 2021 a 2025, localizado na seguinte fonte: Portal de Periódicos da Capes. A escolha dessa fonte justifica-se por sua relevância e reconhecimento no campo da pesquisa educacional brasileira, especialmente no que se refere às discussões sobre alfabetização e letramento.

Para a busca dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores: alfabetização, letramento e professor alfabetizador. Estabeleceu-se como critério que os descritores deveriam constar nos títulos das produções selecionadas, garantindo maior aderência temática ao foco da investigação.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados entre 2021 e 2025; presença de pelo menos um dos descritores no título; estudos que abordassem contextos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como critérios de exclusão, consideraram-se: produções fora do recorte temporal estabelecido; estudos que tratassem de outras etapas da Educação Básica sem relação com os anos iniciais; textos que, embora apresentassem os descritores, não abordassem diretamente o contexto escolar de alfabetização. Após a aplicação desses critérios, os artigos selecionados compuseram o corpus definitivo da análise.

Para o tratamento dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin. Segundo o autor, a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que permite identificar, de forma sistemática e objetiva, elementos significativos presentes em comunicações, possibilitando inferências sobre as condições de produção e os sentidos dos discursos (Bardin, 2011).

A análise desenvolveu-se em três etapas, na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante e seleção dos artigos, com vistas à familiarização com o material e organização do corpus. Na etapa de exploração do material, os textos foram submetidos a categorização temática. Na etapa de tratamento dos resultados, os estudos foram interpretados, buscando estabelecer relações entre as categorias construídas e o referencial teórico adotado na pesquisa.

4 RESULTADOS

Quadro 1 – Pré-análise

Recorte temporal	2021 a 2025
Quantidades de Artigos	17 artigos
Categoria Temática	8 artigos sobre Políticas Públicas e 9 artigos sobre Discussão teórica

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2 – exploração do material

Categoria Temática	Quantidade de artigos
CT 1 - Políticas Públicas	9
CT 2 - Discussão teórica	8

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 – Tratamento dos resultados

CT 1	Os autores Lopes e Ximenez (2025), Caldeira e Frangella; Sambugari, Lima e Mercado; Arcenio e Azevedo (2023) entre outros. Destacaram os conceitos de Alfabetização e Letramento nas principais Políticas Públicas e evidenciaram uma ruptura conceitual importante a partir da Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019) que mesmo tendo sido revogada pelo atual governo deixou marcas importantes, inclusive nos livros didáticos utilizados no período de vigência.
CT 2	Uma importante discussão teórica foi realizada por Nogueira <i>et al</i> ; Oliveira; Trevizoli e Lucas (2024) entre outros com o objetivo de fortalecer os conceitos de Alfabetização e letramento que foram construídos historicamente.

Fonte: elaborado pela autora CT: categoria temática

5 DISCUSSÃO

Distância, silenciamento, e ruptura foram confirmados pela Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019), oposta aos estudos já consolidados historicamente por Soares (2014); Cafiero (2010); Kleiman; Moraes (2005); Ferreira (2017); Pagnan (2016); Rojo (2006), (2010) entre outros.

Nesse contexto, o conceito de alfabetização e letramento e toda construção histórica que deles decorre, passou por negociações de sentido, influenciando na elaboração de habilidades, competências, objetivos e direitos de aprendizagem que se considera importante ensinar para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Caldeira e Frangella (2023, p.3) as políticas curriculares representam negociações e disputas e são compreendidas,

como processo de articulação/produção de significados, destacando sua dimensão discursiva. Assim, a política curricular é constituída a partir de negociações e disputas cujos sentidos e interesses se hibridizam na sua formulação, evidenciando sua condição de processo

político inacabado. Na perspectiva aqui adotada, o currículo é entendido como um discurso, que articula saberes, conhecimentos e práticas, permeadas por relações de poder.

Estando na contramão dos programas e ações nos últimos dez anos a PNA (2019) e seus desdobramentos, o Programa Conta pra mim e o Programa Tempo de Aprender, acaba reduzindo a alfabetização como ferramenta avaliativa, mecânica e restritiva. Ao utilizar, a leitura em voz alta, enquanto habilidade para marcação da velocidade e precisão nos testes de leitura. (Albuquerque e Costa, 2021)

Desconsiderando, a função social, psicológica, cultural e política, do letramento e da leitura. Do mesmo modo Sambugari, Lima e Mercado (2023) pontuam que a leitura e escrita é muito mais que automatismo de palavras isoladas. A familiarização com cada gênero textual, tem a ver com apropriar-se sócio e culturalmente desenvolvendo vocabulário e conhecimento de mundo.

Semelhantemente, Jesus e Sousa (2022, p.8) pontuam que na produção da PNA (2019) não houve audiências públicas, que atores da sociedade envolvidos com o tema não foram ouvidos. Desconsiderando a trajetória de pesquisas e de formação de professoras/es realizadas no país desde a década dos anos de 1980. Transgredindo tudo que foi construído sobre alfabetização quando atribui a educação infantil o marco inicial da alfabetização.

Quando, na PNA (Brasil, 2019), as “crianças na primeira infância” aparecem como as primeiras dos chamados públicos-alvo da política e as/os professoras/es de educação infantil são citados como o primeiro grupo na lista de “agentes envolvidos”, isso denota um retrocesso para a alfabetização que, enquanto processo escolar, se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em consonância com Andrade e Estrela (2021, p.854) que destaca outra transgressão da PNA (2019) com o uso da expressão “alfabetização baseada em evidência científica”. Para as autoras a ocorrência tem dupla intenção, a primeira é desqualificar a produção acadêmica brasileira e estrangeira. E a outra é pretexto para seguir com a privatização da educação básica. O que se configura como uma opção política de silenciamento e falta de compromisso com a educação pública.

Albuquerque e Costa (2021, p.493) destacam a restrição metodológica do processo de alfabetização, “além de restringir conceitualmente o ato de aprender a ler e escrever a um processo tecnicista de utilização de algum método, ainda prescreve o método fônico como a panaceia para todos os males que englobam a alfabetização”. Assim o processo de alfabetização

foi reduzido à aplicação do método fônico, que nesses moldes perde-se as nuances sociais que envolvem a formação do sujeito.

Os estudos de Arcenio e Azevedo (2023); Sambugari, Lima e Mercado (2023) direcionam os impactos dessas rupturas conceituais existentes na PNA no que foi proposto para os professores alfabetizadores. Pois cada temporalidade produziu uma proposta para a alfabetização e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores são indícios disso.

Conforme aumentam as demandas dos usos da leitura e escrita nas sociedades ampliam-se também os sentidos do que é estar alfabetizado. Apesar de se fazer necessária, apenas a aprendizagem do SEA não abrange mais esse significado. Essa afirmativa não é novidade na literatura e nas pesquisas que se debruçam na área, contudo a Política Nacional de Alfabetização de 2019, cujo carro-chefe para a Educação Básica foi o programa Tempo de Aprender, mostrou que nunca é demais ratificar. Evidentemente essa política foi engendrada em meio a um contexto político e educacional controverso, que representou retrocessos em vários aspectos, incluindo o campo educacional. Nesse sentido, esse programa “Tempo de Aprender” desenvolvido nesse período ratifica a assertiva de que os programas de formação continuada para professores podem se estabelecer como indícios do que se propôs para a alfabetização em cada temporalidade e que o significado dessa palavra ultrapassa o âmbito educacional, mas é atravessado por contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos. (Arcenio e Azevedo 2023, p.12)

Embora a PNA tenha sido revogada, os impactos que a Política provocou no cotidiano das escolas precisam ser investigados pois, os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PLND) que circulam nas escolas estão ancorados na PNA. Um caminho possível é “subverter” o que é proposto na PNA, abrindo espaços de escuta nas escolas, a fim de perceber se nos discursos presentes nas práticas de alfabetização cabe um olhar para a realidade escolar que consiga articular essa subversão. (Sambugari; Lima e Mercado, 2023).

Pois é do conhecimento dos professores e dos pesquisadores que esses saberes, alfabetização e letramento, estão dados de modo distinto. Inclusive nas formações continuadas de professores alfabetizadores esses saberes foram por muito tempo trabalhados isoladamente, ou seja, um se sobrepondo ao outro. Tradicionalmente a alfabetização era colocada como objeto principal das práticas desenvolvidas pelos professores, depois vinha o letramento como coadjuvante ou pretexto para promover a alfabetização.

Acreditava-se que esses conceitos não poderiam se interligar e quase sempre o letramento era deixado de lado. Mas considerando os estudos dos autores de base essa visão

tem se modificado ao longo dos anos e tem cada vez mais ganhado espaço um saber que integra, une e considera a alfabetização e o letramento. (Kleiman, 2005)

Para Soares (2005) apud Rojo (2006, p.571) os professores alfabetizadores precisam conhecer as especificidades de seu objeto de ensino/aprendizagem. E sobre eles promover de fato a integração desses saberes com a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula.

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido. O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Sem o conhecimento, domínio e aprofundamento desses saberes os professores correm o risco de retomarem aquela discussão já conhecida na área da Educação que é a questão dos métodos de ensino. Qual deles é o melhor para alfabetizar e letrar na sociedade contemporânea? Segundo Rojo (2010), tanto o método fônico quanto o silábico (classificados como sintéticos, partindo das unidades menores para o todo), tem sua eficácia dependente da estrutura do idioma.

Segundo Rojo (2010) o método silábico é mais adequado para línguas latinas, como o português brasileiro, enquanto o método fônico se ajusta melhor a línguas anglo-saxônicas. Destacando que, na prática, ocorre frequentemente uma hibridização, onde métodos analíticos (do texto para a letra) servem de ponto de partida para posteriores análises sintéticas.

Para Rojo (2010, p.22) não há método alfabético (sintético e global) que dê conta da fragilidade dos letramentos no Brasil. Por isso a autora argumenta a importância da integração de “(...) eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e

escrita requeridas na atualidade”, pois a circulação dessas práticas geralmente não é democrática.

A autora argumenta que, embora a vida urbana moderna envolva a todos nessas práticas, inclusive os não alfabetizados, o acesso às esferas de maior prestígio social (como a jornalística e a literária) é desigual. Portanto, cabe à escola o papel central de democratizar o acesso a esses letramentos mais complexos e valorizados.

E o professor alfabetizador tem o papel de mediar esse conhecimento dos diversos letramentos conduzindo, selecionando e motivando a criação de eventos de (multi) letramento no ambiente escolar. Um letramento que considera a compreensão de diversos gêneros textuais precisa ser conduzido, pois a leitura é um processo de muitas características e cabe ao professor sistematizar as ações que podem contribuir para que o aluno leia com compreensão, ainda que ele seja iniciante.

Segundo Cafiero (2010), o leitor é um agente ativo que constrói significados ao relacionar as informações textuais com sua própria bagagem histórica e social. Desta forma, o ato de ler não se resume a juntar letras e frases, mas implica compreender o texto como um todo coerente, capacitando o sujeito a atuar, criticar e fazer uso social da leitura. Considerando esse ponto de vista da autora, ler é atribuir sentidos e não apenas decodificar, conseqüentemente, a prática do professor em sala de aula deve ser intencional e mediadora.

Pois, se o leitor compreende a partir das relações que faz entre o texto e seus "conhecimentos de mundo", o professor alfabetizador não pode simplesmente disponibilizar o texto para a criança e considerar que ela o compreendeu. É preciso realizar atividades de pré-leitura (rodas de conversa, análise de imagens) para despertar o que o aluno já sabe sobre o tema, pois essa atitude válida a história de vida do estudante (sujeito social) e cria as "pontes" mentais necessárias para que a nova informação do texto faça sentido e seja retida. (Cafiero, 2010)

Para a autora ler é "muito mais do que apenas decodificar", é necessário propor atividades que exijam inferência, dedução e leitura nas entrelinhas, em vez de perguntas que apenas localizam informações explícitas no texto. Ao desafiar o aluno a buscar o "não dito", o professor estimula a postura ativa. O foco sai da "sonorização das letras" para a construção de coerência global do texto. Cafiero (2010) destaca ainda a capacidade de "refletir", "criticar" e "saber usar" o texto. Isso implica que a leitura tem uma função social. O professor deve selecionar gêneros textuais que circulam na vida real (notícias, contratos, tirinhas) e promover debates sobre a intenção do autor e o contexto da publicação. Transformando a aula de leitura

em uma aula de cidadania. O professor atua como mediador para que o aluno não aceite o texto passivamente, mas aprenda a questionar, tornando-se um leitor autônomo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do conceito de alfabetização mecânica para a indissociabilidade entre alfabetização e letramento revela que o domínio do sistema alfabético é uma ferramenta técnica que só adquire sentido quando inserida em práticas sociais reais.

Os achados reforçam que a criança não é um ser passivo dos métodos, mas um sujeito cognoscente que constrói hipóteses sobre a lógica da escrita. Portanto, o sucesso pedagógico não reside na escolha isolada de um método (fônico ou silábico), mas na capacidade do professor de atuar como mediador entre esse sujeito e o objeto de conhecimento, o sistema de escrita. A ação docente deve, assim, ultrapassar a mera decodificação, promovendo o multiletramento e a capacidade crítica do aluno, embora ele seja iniciante.

Este estudo tem implicações significativas para a área da Educação pois apontam que, precisa integrar saberes linguísticos e socioculturais, capacitando o professor a diagnosticar hipóteses de escrita e mediar a construção de sentidos. A escola deve assumir seu papel político de democratizar o acesso aos letramentos de prestígio, transformando a alfabetização em um exercício de cidadania e autonomia.

Embora o trabalho consolide a base teórica para uma prática integrada, reconhece-se como limitação a necessidade de investigar como essas concepções têm sido aplicadas em contextos de alta vulnerabilidade social, onde o acesso a materiais de leitura é escasso. Sugere-se, para estudos futuros, a análise de políticas públicas de formação continuada que busquem transpor esse abismo entre a teoria da psicogênese e a realidade das salas de aula brasileiras. Em suma, alfabetizar letrando é garantir que o aluno não apenas "junte letras", mas que se aproprie da escrita para compreender o mundo e atuar sobre ele.

REFERÊNCIAS

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo; AZEVEDO, Patricia Bastos de. Os Sentidos da Alfabetização nos Programas Federais de Formação de Professores Alfabetizadores (1990-2020). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 21, p. 1–14, 2023. DOI: 10.47249/rba2023677. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/677>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Suzana L. de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. *Perspectivas em Diálogo*:

Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 490–505, 2021. DOI:

10.55028/pdres.v8i17.12011. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>. Acesso em: 17 fev. 2026.

ANDRADE, Maria Eurácia B. de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 69, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.069.AO 03. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26944>. Acesso em: 17 fev. 2026.

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

CAFIERO, Delaine. Cap. 4 - Letramento e leitura: formando leitores críticos. **In: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; v.19; pág. 85-106. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **In: Reflexões sobre alfabetização** [livro eletrônico] / 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época; v. 6)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, Jorge Antonio Lima de; SOUSA, Celita Maria Paes de. A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: Impactos para o Sistema Educacional. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 18, 2022. DOI: 10.47249/rba2022571. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/571>. Acesso em: 17 fev. 2026.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

LOPES, Limerce Ferreira. XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4VGDZmqCC5tsdNYrLbdSD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 abr. 2026.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? IN: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. (Org.) Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *et al.* Dossiê Alfabetização e Letramento: questões múltiplas e contemporâneas. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 18, n.33, p.2-7, 2024. Universidade do Sul de Santa Catarina. ISSN 2179-2534 DOI:10.59306/poiesis.v18e3320242-7.

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/25936/19251>

Acesso em: 16 fev. 2026.

PAGNAN, Katiane Beatriz da Silva. **A formação do professor alfabetizador**: o que dizem as produções acadêmicas. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG. 2016.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.2, p.569-596, jul./dez. 2006.

_____. Cap. 1 - Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **In: Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino; v.19; pág. 15-36. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. LIMA, Lara Iris Jones dos Santos. MERCADO, Aline Cristina Androlage. Implicações da Política Nacional de Alfabetização (2019) na Formação do(a) Professor(a) Alfabetizador(a). **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 17, n. 32, p. 356, 373, 2023. Universidade do Sul de Santa Catarina. poesis. v17

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/20078/19136>

Acesso em: 16 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Celita Fernandes de Oliveira e. **Alfabetização e letramento**: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso. 100f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação UFMG Belo Horizonte, 2014 Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 28 nov. 2025.

TREVIZOLI, Dayane M.; LUCAS, Maria A. O. F. **Concepção de alfabetização e letramento dos leitores do Letra A – o jornal do alfabetizador**. *Educação, [S. l.]*, v. 49, n. 1, p. e22/1–26, 2024. DOI: 10.5902/1984644470378. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70378>. Acesso em: 17 fev. 2026.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGENS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nenzinha Cunha Lima

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre educação inclusiva, linguagens e tecnologias digitais no contexto da Educação Básica, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas na construção de práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis. Parte-se do entendimento de que as tecnologias digitais, quando utilizadas criticamente e com intencionalidade pedagógica, podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para a efetivação do direito à educação. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, letramentos, multiletramentos e cultura digital, além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto analisa como a linguagem, compreendida como prática social, constitui-se como elemento central para o processo educativo, especialmente quando mediada por recursos tecnológicos que ampliam formas de comunicação e expressão. Destaca-se que o uso de ferramentas digitais pode promover acessibilidade curricular, diversificação metodológica e autonomia discente, desde que acompanhado de formação docente continuada e de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada. Conclui-se que a inclusão escolar exige reorganização pedagógica e cultural, e que as tecnologias digitais podem ser aliadas fundamentais para uma educação equitativa, plural e emancipadora.

Palavras-chave: educação inclusiva; linguagens; tecnologias digitais; acessibilidade; educação básica.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between inclusive education, languages, and digital technologies in the context of Basic Education, considering contemporary challenges faced by schools in building more democratic and accessible pedagogical practices. It is assumed that digital technologies, when used critically and with pedagogical intentionality, can promote participation and learning of students with disabilities, pervasive developmental disorders, and giftedness, contributing to the realization of the right to education. The study adopts a qualitative approach, with a bibliographic nature, based on authors who discuss school inclusion, literacy, multiliteracies, and digital culture, as well as normative documents such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The article analyzes how language, understood as a social practice, constitutes a central element in the educational process, especially when mediated by technological resources that expand forms of communication and expression. It highlights that the use of digital tools can promote curricular accessibility, methodological diversification, and student autonomy, provided it is accompanied by continuing teacher education and public policies that ensure adequate infrastructure. It is concluded that school inclusion requires pedagogical and cultural reorganization, and that digital

technologies can be fundamental allies in building equitable, plural, and emancipatory education.

Keywords: inclusive education; languages; digital technologies; accessibility; basic education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Básica brasileira tem sido atravessada por intensos debates sobre inclusão, diversidade e democratização do acesso ao conhecimento. Esse movimento está diretamente relacionado ao reconhecimento da educação como direito social, previsto na Constituição Federal de 1988, e reafirmado por legislações e políticas públicas que defendem a universalização do ensino. Contudo, garantir matrícula não significa assegurar aprendizagem, participação e permanência. Nesse sentido, a educação inclusiva torna-se um campo fundamental para refletir sobre a efetividade das práticas pedagógicas e a capacidade da escola de atender às singularidades dos sujeitos.

No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais assumem papel relevante na organização do cotidiano escolar e no modo como crianças e adolescentes interagem com o mundo. A cultura digital influencia formas de comunicação, linguagem e produção de sentidos, gerando novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Entretanto, tais recursos não devem ser compreendidos como soluções automáticas para os problemas educacionais. A utilização de tecnologias digitais no espaço escolar precisa estar associada a uma perspectiva crítica, inclusiva e pedagógica, para que não reproduza desigualdades já existentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico e à comunicação, reconhecendo a importância de múltiplas linguagens no processo educativo. Ao mesmo

tempo, o documento reforça a centralidade do direito de aprendizagem de todos os estudantes, orientando práticas que considerem diversidade, equidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2018). Assim, discutir inclusão e linguagem implica considerar que o processo educativo é mediado por práticas discursivas e sociais, nas quais os estudantes constroem conhecimentos por meio da interação com o outro, com o meio e com as diversas formas de expressão.

A linguagem, portanto, não se limita ao domínio de leitura e escrita tradicional, mas envolve práticas de letramento que incluem oralidade, gestualidade, visualidade e recursos multimodais, os quais se tornam ainda mais evidentes com o avanço tecnológico. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos contribui para compreender as transformações na comunicação

e no ensino, indicando que o trabalho pedagógico deve considerar diferentes culturas, modos de significação e formas de participação social.

Quando se trata de educação inclusiva, esse debate torna-se ainda mais urgente. Estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas frequentemente enfrentam barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar. Tais barreiras, muitas vezes, não estão relacionadas apenas às limitações individuais, mas ao modo como o currículo é organizado e como a escola estrutura suas práticas de ensino. Dessa forma, as tecnologias digitais podem atuar como ferramentas de acessibilidade, permitindo adaptações curriculares, ampliação da autonomia e participação efetiva dos estudantes.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as tecnologias digitais, articuladas às linguagens e aos princípios da educação inclusiva, podem contribuir para práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas na Educação Básica. Busca-se compreender como o uso pedagógico das tecnologias pode ampliar possibilidades de aprendizagem e comunicação, favorecendo a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas. A pesquisa se fundamenta em revisão bibliográfica, dialogando com autores que discutem educação inclusiva, práticas de letramento, multiletramentos e cultura digital, além de documentos oficiais que orientam a educação brasileira.

O estudo justifica-se pela necessidade de ampliar reflexões sobre a relação entre inclusão e tecnologias, compreendendo que a transformação da escola exige ações concretas, formação docente e políticas públicas consistentes. A inclusão não se restringe à presença

física do aluno em sala de aula, mas envolve a construção de um espaço educativo que reconheça as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem e da convivência democrática.

Diante disso, defende-se que a escola inclusiva é aquela capaz de promover práticas pedagógicas diversificadas, com recursos e metodologias que atendam às singularidades dos estudantes, valorizando suas potencialidades. Assim, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como aliadas estratégicas, desde que utilizadas com intencionalidade, planejamento e compromisso ético com a equidade educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação inclusiva constitui-se como um dos pilares centrais das políticas educacionais contemporâneas, sendo compreendida não apenas como um modelo de atendimento aos estudantes com deficiência, mas como um projeto político-pedagógico que visa garantir o direito universal à educação, combatendo práticas excludentes historicamente naturalizadas no interior das instituições escolares. Trata-se, portanto, de uma concepção que desloca o foco do “déficit” individual para a análise crítica das barreiras institucionais e socioculturais que impedem a participação plena de determinados grupos no processo educativo.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está associada ao reconhecimento progressivo dos direitos humanos e à compreensão de que a escola deve ser um espaço democrático, capaz de acolher a diversidade como princípio formativo. Nesse sentido, o debate sobre inclusão implica questionar estruturas curriculares rígidas, metodologias homogêneas e práticas pedagógicas centradas em padrões normativos de aprendizagem. A perspectiva inclusiva exige, assim, uma transformação cultural no modo como a escola se organiza e se relaciona com os sujeitos.

Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar representa uma ruptura com o paradigma tradicional da educação, na medida em que desafia o modelo segregacionista e propõe uma escola que se reorganize para atender a todos os estudantes. Para a autora, incluir não significa apenas integrar alunos ao espaço escolar, mas reconstruir a escola em suas dimensões pedagógicas e sociais, garantindo que as diferenças não sejam tratadas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça essa perspectiva ao reconhecer que a deficiência não se define exclusivamente por características biológicas, mas pela interação entre limitações e barreiras impostas pelo meio social. Dessa forma, o debate contemporâneo desloca-se para a necessidade de superação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais que ainda dificultam o acesso equitativo ao conhecimento. Assim, o papel do professor torna-se central, pois é ele quem atua diretamente na organização do currículo, na mediação didática e no planejamento das estratégias de aprendizagem.

Contudo, embora o discurso inclusivo esteja amplamente presente nas legislações e documentos oficiais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que se refere à precariedade estrutural das escolas, à insuficiência de recursos

pedagógicos e à ausência de formação continuada. Em muitas realidades, a inclusão é compreendida apenas como matrícula, sem que haja mudanças concretas no planejamento curricular e nas metodologias de ensino. Tal cenário reforça a necessidade de compreender a educação inclusiva como um processo contínuo e complexo, que exige compromisso institucional e político.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece princípios voltados para a equidade, a diversidade e o desenvolvimento integral, destacando a importância de garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes. O documento enfatiza competências gerais que incluem o respeito às diferenças, a empatia, a cultura digital e a valorização de múltiplas linguagens. Entretanto, é importante reconhecer que a BNCC, embora seja um marco normativo relevante, não assegura por si só a inclusão escolar, pois a prática educativa depende das condições materiais e simbólicas concretas em que o professor atua.

Nesse contexto, a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que ultrapassa a dimensão pedagógica e se articula com a luta por justiça social. Trata-se de um movimento que exige que a escola reconheça e enfrente desigualdades históricas, valorizando os sujeitos em sua pluralidade cultural, linguística, cognitiva e social. Assim, a inclusão não pode ser reduzida a estratégias pontuais, mas precisa ser compreendida como princípio orientador do currículo e da ação educativa.

2.2 LINGUAGENS E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO

A linguagem ocupa papel estruturante na educação, pois é por meio dela que os sujeitos interpretam o mundo, estabelecem relações sociais e constroem conhecimentos. Contudo, no campo educacional, muitas vezes a linguagem é reduzida a uma visão normativa e instrumental, centrada exclusivamente na leitura e escrita alfabética, desconsiderando a complexidade das práticas comunicativas e culturais que atravessam a vida social.

A concepção contemporânea de linguagem compreende-a como prática social, marcada pela historicidade, pela cultura e pelas relações de poder. Tal compreensão é fundamental para pensar uma educação inclusiva, uma vez que os estudantes apresentam diferentes formas de comunicação, expressão e aprendizagem, sobretudo quando se considera a diversidade de contextos sociais, culturais e subjetivos presentes nas salas de aula. Nesse sentido, a escola precisa reconhecer que ensinar envolve, necessariamente, trabalhar com múltiplas linguagens e promover espaços de interação, diálogo e produção de sentidos.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, compreendendo a linguagem como elemento de conscientização e emancipação. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva se aproxima diretamente do debate inclusivo, pois enfatiza o respeito aos saberes prévios, a escuta ativa e o diálogo como fundamentos de uma prática pedagógica democrática. Assim, o ensino inclusivo não pode ser pensado sem considerar o papel da linguagem na construção da autonomia, do protagonismo e da participação crítica dos estudantes.

O princípio freiriano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” evidencia que a aprendizagem está vinculada às experiências sociais e culturais vividas pelos educandos. Tal afirmação ganha relevância quando se discute inclusão, pois muitos estudantes são historicamente marginalizados em função de barreiras linguísticas e comunicacionais, como ocorre, por exemplo, com estudantes surdos, estudantes com deficiência intelectual e estudantes neurodivergentes. Nesses casos, é indispensável

compreender que a linguagem assume múltiplas formas e que a escola deve ampliar seus repertórios comunicativos, reconhecendo diferentes modos de expressão como legítimos.

Nesse contexto, o ensino inclusivo exige que a escola valorize a multimodalidade comunicativa: a oralidade, a escrita, a Libras, as imagens, os gestos, os símbolos, os recursos sonoros e digitais. Tal ampliação do conceito de linguagem não se configura como mera inovação metodológica, mas como estratégia essencial para garantir equidade. Quando a escola reconhece diferentes linguagens como possibilidades legítimas de aprendizagem, rompe-se com a lógica tradicional que privilegia apenas um tipo de comunicação, frequentemente associado a padrões normativos e excludentes.

2.3 MULTILETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

As transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias digitais alteraram profundamente os modos de comunicação e produção de conhecimento. A emergência de novos suportes informacionais, como redes sociais, plataformas digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais, ampliou as formas de linguagem e participação social, configurando uma cultura marcada pela velocidade, pela hipertextualidade e pela multimodalidade.

Diante desse cenário, os estudos sobre multiletramentos tornam-se fundamentais para compreender a educação contemporânea. O conceito de multiletramentos refere-se à multiplicidade de linguagens e culturas presentes nas práticas sociais atuais, reconhecendo que

a leitura e a escrita ultrapassam o texto impresso e passam a incorporar imagens, sons, vídeos, infográficos e linguagens híbridas. Assim, ensinar na contemporaneidade implica reconhecer que os estudantes aprendem e se comunicam em múltiplas dimensões, e que a escola precisa dialogar com esses novos modos de significação.

Rajo (2012) argumenta que os multiletramentos são essenciais para uma educação crítica, pois permitem que os estudantes compreendam as diversas linguagens presentes na sociedade e desenvolvam competências para atuar de forma reflexiva e participativa. Essa perspectiva contribui diretamente para a educação inclusiva, pois amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem, favorecendo estudantes que enfrentam barreiras na alfabetização tradicional. Nesse sentido, o uso de recursos multimodais pode promover

acessibilidade, autonomia e engajamento, especialmente quando associado a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

A BNCC (Brasil, 2018) incorpora a cultura digital como competência geral, destacando que os estudantes devem aprender a utilizar tecnologias de forma crítica, ética e responsável. Entretanto, é necessário problematizar que o acesso às tecnologias no Brasil ainda é desigual, sendo atravessado por condições socioeconômicas, regionais e estruturais. Assim, a cultura digital, embora seja um campo de possibilidades, também pode reproduzir exclusões caso a escola não tenha condições adequadas de infraestrutura e formação docente.

A inclusão digital, portanto, não pode ser compreendida apenas como acesso a equipamentos e internet, mas como capacidade de utilizar tecnologias para produzir conhecimento, comunicar-se e participar socialmente. Trata-se de uma dimensão educativa que exige mediação pedagógica qualificada. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver competências didáticas e críticas para selecionar recursos, adaptar estratégias e promover aprendizagens significativas.

O debate sobre multiletramentos também evidencia que a escola não pode se manter presa a modelos tradicionais centrados apenas na escrita formal e na repetição mecânica. As tecnologias digitais, quando integradas ao currículo, permitem ampliar as possibilidades de ensino por meio de plataformas interativas, jogos educativos, vídeos, podcasts, produção de textos multimodais e recursos acessíveis. Contudo, tais práticas exigem planejamento pedagógico intencional, pois a simples utilização de tecnologias não garante aprendizagem. A tecnologia, isoladamente, não promove inclusão; ela pode, inclusive, reforçar desigualdades se for utilizada de forma acrítica ou sem adaptação às necessidades dos estudantes.

Assim, a integração das tecnologias digitais no ensino inclusivo deve ser orientada por princípios pedagógicos sólidos e por um compromisso ético com a equidade. O objetivo não é

modernizar a escola apenas por estética, mas ampliar oportunidades reais de aprendizagem, participação e expressão.

2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE ACESSIBILIDADE E EQUIDADE CURRICULAR

No campo da educação inclusiva, as tecnologias digitais assumem um papel estratégico, pois podem atuar como ferramentas de acessibilidade curricular e comunicacional.

Recursos tecnológicos como leitores de tela, ampliadores de fonte, softwares de comunicação alternativa, aplicativos de reconhecimento de voz, legendas automáticas, vídeos em Libras, materiais digitais adaptados e plataformas de aprendizagem personalizáveis contribuem para a participação de estudantes com diferentes necessidades.

A acessibilidade, nesse sentido, deve ser entendida como princípio pedagógico e não apenas como adaptação técnica. A escola inclusiva precisa planejar estratégias que reduzam barreiras e ampliem a autonomia dos estudantes. Quando se utiliza tecnologia para adaptar materiais, diversificar linguagens e flexibilizar metodologias, promove-se uma educação mais democrática, capaz de atender diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a construção de práticas colaborativas e participativas, favorecendo o protagonismo discente. Ferramentas digitais podem ser utilizadas para promover projetos interdisciplinares, produção coletiva de conteúdos, registros multimodais de aprendizagem e avaliação formativa. Assim, o uso pedagógico das tecnologias pode fortalecer uma concepção de ensino centrada na interação e na autoria.

No entanto, é necessário reconhecer que o uso de tecnologias no contexto escolar não é neutro. Existem riscos relacionados à superficialidade das práticas, ao uso meramente instrumental e à dependência de plataformas comerciais que nem sempre respeitam a privacidade e as condições reais das escolas. Dessa forma, o professor precisa atuar como mediador crítico, compreendendo que a tecnologia deve ser utilizada como meio para fortalecer a aprendizagem e não como substituta do processo educativo.

Portanto, defender o uso de tecnologias digitais na educação inclusiva implica reconhecer tanto seu potencial transformador quanto seus limites. A efetivação de práticas inclusivas mediadas por tecnologia depende de políticas públicas de investimento, formação docente continuada, infraestrutura adequada e compromisso institucional. Sem esses elementos, a tecnologia corre o risco de se tornar apenas um discurso modernizante, distante da realidade cotidiana das escolas brasileiras.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo consiste em analisar criticamente as contribuições das tecnologias digitais para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, considerando o papel das linguagens e dos multiletramentos na construção de processos educativos mais acessíveis e democráticos.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por permitir uma compreensão interpretativa de fenômenos educacionais complexos, especialmente aqueles relacionados às políticas de inclusão e às práticas escolares, que envolvem dimensões sociais, culturais e pedagógicas. Conforme Creswell e Creswell (2018), a pesquisa qualitativa possibilita compreender sentidos, interpretações e relações que atravessam o cotidiano das instituições, sendo adequada para análises que demandam aprofundamento crítico e contextualização teórica.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante levantamento de estudos acadêmicos nacionais e internacionais publicados prioritariamente entre os anos de 2018 e 2025, contemplando produções científicas que discutem educação inclusiva, acessibilidade curricular, cultura digital, multiletramentos, tecnologias assistivas e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A pesquisa documental, por sua vez, fundamentou-se na análise de normativas e diretrizes oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), além de legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e demais documentos orientadores da Educação Básica.

O procedimento metodológico foi organizado em três etapas: (1) seleção de textos acadêmicos e documentos oficiais relacionados ao tema; (2) leitura analítica e sistematização dos principais conceitos, argumentos e evidências presentes nas obras selecionadas; e (3) interpretação crítica do material, articulando as discussões teóricas aos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas públicas brasileiras na implementação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias digitais.

A análise do corpus bibliográfico e documental foi realizada por meio de categorização temática, conforme proposta metodológica de análise qualitativa sistematizada em estudos contemporâneos sobre pesquisa educacional. Assim, os dados foram organizados em três eixos interpretativos: (a) educação inclusiva e superação de barreiras pedagógicas; (b) linguagens e multiletramentos na cultura digital; e (c) tecnologias digitais como recursos de acessibilidade e equidade curricular. Essa forma de organização

permitiu construir uma leitura articulada do fenômeno estudado, evidenciando convergências e tensões entre os discursos normativos e as práticas educacionais.

Além disso, para garantir consistência metodológica e rigor científico, foram adotados critérios de relevância, atualidade e confiabilidade na seleção das fontes, priorizando publicações em periódicos acadêmicos, livros científicos e documentos institucionais reconhecidos. Segundo Flick (2018), a credibilidade de uma pesquisa qualitativa depende da clareza dos procedimentos e da coerência entre objetivos, fundamentação teórica e análise interpretativa, aspectos que foram considerados ao longo de todo o percurso investigativo.

Por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, não houve coleta direta de dados com seres humanos, não sendo necessária submissão a comitê de ética. Ainda assim, respeitaram-se princípios éticos de pesquisa acadêmica, garantindo fidelidade às ideias dos autores consultados, precisão conceitual e compromisso com a produção de conhecimento científico responsável.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado possibilita compreender, em perspectiva crítica e contemporânea, como as tecnologias digitais podem atuar como mediadoras de práticas inclusivas, ampliando linguagens, acessibilidade e participação no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA ESCOLAR

A educação inclusiva, no contexto contemporâneo, tem se consolidado como um princípio ético, político e pedagógico fundamental para a construção de uma escola democrática. No entanto, a efetivação desse princípio não ocorre de forma automática, pois depende de condições concretas de trabalho docente, infraestrutura escolar, políticas públicas de investimento e reorganização curricular. A presença de tecnologias digitais nas escolas amplia o debate, pois oferece novas possibilidades para acessibilidade, mas também revela contradições estruturais que dificultam sua implementação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital, propondo que os estudantes utilizem tecnologias de maneira crítica, significativa e ética. Ao mesmo tempo, o documento reafirma o compromisso com a equidade e a garantia do direito de aprendizagem para todos.

Contudo, é necessário reconhecer que a BNCC, apesar de orientar o currículo nacional, não assegura, por si só, a superação das desigualdades educacionais, uma vez que sua execução depende das realidades regionais e das condições materiais de cada rede de ensino.

Nesse sentido, a literatura recente evidencia que a inclusão escolar permanece atravessada por desafios estruturais, tais como precariedade de recursos pedagógicos, ausência de tecnologias assistivas, falta de conectividade, carência de formação continuada e dificuldades de planejamento coletivo nas escolas. Em muitos casos, as tecnologias digitais são inseridas de forma fragmentada, sem articulação com objetivos pedagógicos claros, o que compromete sua função inclusiva. Selwyn (2016) argumenta que as tecnologias na educação devem ser analisadas criticamente, pois podem tanto ampliar oportunidades quanto reproduzir desigualdades sociais, dependendo de como são implementadas.

Assim, ao analisar a relação entre inclusão e tecnologia, é necessário romper com discursos tecnicistas que tratam ferramentas digitais como soluções neutras e universais. A inclusão não é garantida pelo uso de dispositivos digitais em si, mas pela forma como o professor e a escola organizam estratégias pedagógicas que considerem as necessidades e potencialidades dos estudantes. Desse modo, a tecnologia deve ser compreendida como um instrumento de mediação cultural e pedagógica, e não como um recurso meramente instrumental ou decorativo.

4.2 LINGUAGENS, ACESSIBILIDADE E MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

A linguagem constitui o eixo central de qualquer processo educativo, pois é por meio dela que os sujeitos se comunicam, constroem sentidos e elaboram conhecimentos. Contudo, no contexto inclusivo, a linguagem não pode ser reduzida apenas à leitura e escrita tradicionais. É fundamental compreender que existem múltiplas formas de expressão e comunicação que precisam ser legitimadas no ambiente escolar, especialmente quando se considera a diversidade de estudantes presentes na Educação Básica.

A perspectiva dos multiletramentos, fortalecida por estudos contemporâneos, evidencia que o ensino deve considerar a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade atual, marcada pela multimodalidade e pela cultura digital. Cope e Kalantzis (2015) destacam

que os processos de letramento contemporâneos envolvem textos multimodais, nos quais se articulam imagem, som, movimento, oralidade e escrita, exigindo novas práticas pedagógicas. Essa compreensão é essencial para a educação inclusiva, pois amplia

possibilidades de participação e aprendizagem para estudantes que enfrentam barreiras na linguagem escrita convencional.

Nesse cenário, o uso pedagógico de tecnologias digitais torna-se relevante, pois permite diversificar estratégias de ensino e favorecer a acessibilidade curricular. Ferramentas digitais como vídeos, podcasts, aplicativos interativos, softwares de comunicação alternativa e plataformas educacionais multimodais possibilitam que o estudante acesse conteúdos por diferentes vias e demonstre conhecimentos utilizando múltiplas linguagens. Essa ampliação é especialmente significativa para estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e transtornos do neurodesenvolvimento, pois reduz barreiras comunicacionais e promove maior autonomia.

No entanto, é preciso compreender que multiletramentos não se resumem ao uso de tecnologias. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que reconhece a pluralidade cultural e linguística dos sujeitos, valorizando repertórios diversos e promovendo participação social crítica. Rojo (2012) já alertava que a escola precisa reconhecer as novas formas de linguagem presentes na vida dos estudantes, articulando-as ao currículo de maneira crítica. Assim, o desafio contemporâneo não é apenas inserir tecnologias, mas construir práticas pedagógicas que utilizem essas ferramentas para fortalecer processos de aprendizagem significativa.

Dessa forma, a inclusão se efetiva quando o professor reconhece que o estudante pode aprender e se expressar por diferentes meios, e que a avaliação precisa contemplar essa diversidade. A produção de narrativas digitais, registros audiovisuais e trabalhos colaborativos pode se tornar um caminho potente para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, desde que a mediação docente seja intencional e alinhada aos objetivos do currículo.

4.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A EQUIDADE

Um dos principais avanços teóricos recentes no campo da educação inclusiva é a consolidação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referência

pedagógica para práticas equitativas. O DUA parte do princípio de que a diversidade é uma característica natural das salas de aula e, portanto, o planejamento pedagógico deve ser estruturado para contemplar diferentes perfis de aprendizagem desde o início, e não apenas por meio de adaptações pontuais posteriores.

Rose, Meyer e Gordon (2014) defendem que o DUA deve orientar a construção de experiências educativas que ofereçam múltiplos meios de representação (como o conteúdo é apresentado), múltiplos meios de ação e expressão (como o estudante demonstra aprendizagem) e múltiplos meios de engajamento (como o estudante se envolve e se motiva). Embora o modelo tenha sido sistematizado anteriormente, sua aplicação vem sendo amplamente discutida em pesquisas recentes, especialmente devido ao crescimento das tecnologias digitais e das possibilidades de acessibilidade que elas oferecem.

No contexto da Educação Básica, as tecnologias digitais potencializam o DUA ao permitir que conteúdos sejam apresentados em diferentes formatos, como vídeos, animações, audiolivros, mapas mentais e infográficos. Além disso, oferecem condições para que os estudantes expressem conhecimentos por meio de produções digitais diversas, como apresentações, gravações, textos multimodais e atividades gamificadas.

Entretanto, é importante destacar que o DUA não pode ser confundido com uma simples lista de recursos digitais. Sua essência está na intencionalidade pedagógica. A tecnologia, quando utilizada sem planejamento e reflexão crítica, pode se transformar em mera repetição de práticas tradicionais, apenas com novos suportes. Dessa forma, a efetivação do DUA exige que o professor compreenda a inclusão como reorganização do currículo, valorizando diferentes linguagens e flexibilizando caminhos de aprendizagem.

A literatura recente aponta que um dos principais desafios para implementação do DUA no Brasil está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda não possuem domínio pedagógico sobre estratégias de flexibilização curricular e sobre o uso de tecnologias assistivas. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada e suporte institucional, para que o DUA não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva no cotidiano escolar.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO CRÍTICA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE INCLUSÃO NA CULTURA DIGITAL

A discussão sobre tecnologias digitais e inclusão escolar inevitavelmente conduz à centralidade do professor como mediador crítico. A tecnologia não substitui a docência, pois o processo educativo depende de intencionalidade, vínculo, escuta e planejamento pedagógico. Assim, a formação docente constitui elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas mediadas por tecnologias.

Creswell e Creswell (2018) ressaltam que processos educacionais devem ser compreendidos em sua complexidade social, e isso implica reconhecer que a inclusão não depende apenas de instrumentos técnicos, mas de mudança cultural na escola. Nesse sentido, o professor precisa atuar como intelectual reflexivo, capaz de analisar criticamente as condições de aprendizagem e criar estratégias pedagógicas que garantam participação de todos.

Além disso, a perspectiva freiriana permanece atual ao afirmar que ensinar exige diálogo e compromisso com a emancipação. Freire (1996) defende que a prática pedagógica deve partir da realidade dos sujeitos, valorizando seus saberes e suas linguagens. No contexto digital, essa reflexão se fortalece, pois a cultura contemporânea é marcada por novos modos de comunicação, que precisam ser incorporados ao currículo de maneira crítica e inclusiva.

O professor, portanto, deve compreender as tecnologias digitais não apenas como ferramentas de modernização, mas como instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento. Isso implica selecionar recursos adequados, adaptar conteúdos, garantir acessibilidade e promover práticas colaborativas. Ao mesmo tempo, exige reconhecer os limites estruturais que dificultam o trabalho docente, como ausência de equipamentos e precariedade das redes públicas.

Nesse cenário, a formação continuada precisa ser entendida como direito do professor e como condição de qualidade educacional. Sem formação específica, muitos docentes acabam reproduzindo práticas tradicionais, utilizando tecnologia apenas como substituta do quadro e do livro, sem explorar seu potencial inclusivo. Portanto, é necessário fortalecer políticas educacionais que garantam formação pedagógica consistente e suporte técnico, possibilitando que o professor desenvolva autonomia profissional para integrar tecnologia e inclusão de maneira significativa.

4.5 AVALIAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DIGITAIS: ACOMPANHAMENTO FORMATIVO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Outro aspecto fundamental na relação entre inclusão, linguagem e tecnologia é a avaliação. A avaliação tradicional, baseada em provas padronizadas e foco na memorização, tende a reforçar exclusões, pois desconsidera ritmos diferenciados de aprendizagem e modos diversos de expressão. Em contextos inclusivos, a avaliação deve ser compreendida como processo contínuo e formativo, capaz de acompanhar a aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas.

As tecnologias digitais podem contribuir significativamente para avaliação inclusiva, especialmente por meio de portfólios digitais, registros multimodais, produções colaborativas e ferramentas de autoavaliação. Essas práticas permitem que o professor observe o progresso do estudante ao longo do tempo, valorizando processos de construção do conhecimento. Além disso, possibilitam que estudantes demonstrem aprendizagem por meio de diferentes linguagens, rompendo com a centralidade exclusiva da escrita formal.

O uso de registros digitais também fortalece a comunicação entre escola e família, permitindo acompanhamento mais transparente do desenvolvimento do estudante. No entanto, é necessário cuidado para que as tecnologias avaliativas não se transformem em instrumentos de vigilância e controle. Selwyn (2016) alerta que o uso de plataformas digitais pode intensificar práticas de padronização se não houver reflexão crítica sobre seus objetivos pedagógicos.

Portanto, a avaliação inclusiva mediada por tecnologias deve ser orientada por princípios de equidade, flexibilidade e reconhecimento das diferenças, garantindo que o estudante seja avaliado não apenas pelo resultado final, mas por seu processo de desenvolvimento, participação e construção de sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste artigo evidenciou que a educação inclusiva, no contexto contemporâneo, exige mais do que políticas de acesso e matrícula, demandando reorganização curricular, metodológica e cultural das escolas para garantir participação, permanência e aprendizagem significativa de todos os estudantes. Ao analisar a relação entre tecnologias digitais, linguagens e inclusão na Educação Básica, compreendeu-se que os recursos tecnológicos podem representar instrumentos potentes de acessibilidade e equidade, desde que sejam utilizados com intencionalidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade.

A cultura digital transformou profundamente os modos de comunicação e produção de sentidos, exigindo que a escola amplie sua concepção de linguagem e reconheça práticas educativas alinhadas aos multiletramentos. Nesse cenário, o uso de tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas, promovendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. A perspectiva dos multiletramentos reforça a necessidade de considerar a multimodalidade como parte legítima do currículo escolar, sobretudo em contextos inclusivos, onde diferentes sujeitos aprendem e se comunicam de maneiras distintas.

O estudo também evidenciou que a utilização das tecnologias digitais, por si só, não garante inclusão. Ao contrário, se aplicada de forma instrumental e sem planejamento, pode reforçar desigualdades e limitar a aprendizagem. Por isso, destaca-se a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem contemporânea capaz de orientar práticas pedagógicas inclusivas, pois propõe um planejamento estruturado para contemplar a diversidade desde o início do processo educativo. Essa perspectiva fortalece a compreensão de que a escola deve ser organizada para todos, e não apenas adaptada pontualmente diante das dificuldades.

Outro ponto central identificado foi a importância do professor como mediador crítico e agente de inclusão. A docência inclusiva na cultura digital exige formação continuada, reflexão pedagógica e condições concretas de trabalho. Sem investimento em infraestrutura, conectividade, tecnologias assistivas e formação docente, o discurso inclusivo corre o risco de permanecer apenas como orientação normativa, distante da realidade cotidiana de muitas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma educação inclusiva mediada por tecnologias digitais depende de articulação entre currículo, formação docente e políticas públicas. É necessário compreender que inclusão é um processo coletivo, que exige compromisso institucional e social, sendo fundamental garantir condições para que professores possam desenvolver práticas pedagógicas acessíveis, democráticas e significativas.

Por fim, destaca-se que as tecnologias digitais, quando integradas criticamente ao currículo e articuladas às múltiplas linguagens, podem contribuir de forma significativa para uma escola mais equitativa e humanizadora. Assim, reafirma-se que a educação inclusiva deve ser compreendida como direito inegociável, e que a cultura digital pode ser aliada estratégica para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer a participação de todos os estudantes no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.
- FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 6. ed. London: SAGE, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.
- SANTOS, Geovana Mendonça Lunardi Mendes dos; CAMPOS, Juliana. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios contemporâneos na escola pública. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2020.
- SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO ATRAVÉS DA ATIVIDADE FÍSICA: uma revisão sistemática

Wellington Ferreira da Silva

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática, no qual vê como objetivo compreender como a ciência vem relacionando Educação Física e Sistema Penitenciário, visto que é consenso entre os estudos pesquisados, que a Educação Física no Sistema Penitenciário pode ajudar na ressocialização dos detentos, fazendo com que obedçam às regras estabelecidas na sociedade. Para isso, a coleta de dados foi realizada através dos bancos de dados: Periódicos CAPS (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Electronic Library Online), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e Google Acadêmico, com os descritores: Educação Física, Atividade Física e Penitenciária. Como base para nossas pesquisas foi utilizado o livro de Michel Foucault, Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Após os artigos serem analisados e confrontados ficou perceptível que a Educação Física implantada através da Atividade Física no Sistema Penitenciário, é capaz de disciplinar, mudar os hábitos inadequados e ao mesmo tempo ressocializar os detentos para que eles sejam inseridos novamente na sociedade.

Palavras-chave: educação física; atividade física; penitenciária.

1 INTRODUÇÃO

Por volta do século XVIII, o castigo corporal era tido como principal forma de punição para um condenado que cometesse um delito, do qual era torturado e esquartejado violentamente como forma de espetáculo para o público, e por fim, tinha seu corpo queimado e suas cinzas eram jogadas ao vento (Foucault, 1987).

Com o passar dos anos, no final do século XVIII e já no começo do século XIX, o castigo corporal, como forma de punição aos poucos começou a ser extinto e o corpo deixou de ser o principal alvo da repreensão penal (Foucault, 1987).

Essa mudança surgiu a partir de uma consciência de que o que deveria desviar o homem do crime era a certeza de ser punido e não mais o castigo corporal como forma de espetáculo. A partir disso, a justiça deixou de aplicar a violência como forma de punição (Foucault, 1987).

Após isso as prisões foram criadas com o objetivo de separar esses indivíduos de modo que cada um permanecesse em um lugar adequado de acordo com sua classe, vigiando e

regulando suas condutas com uma única finalidade, tornar o indivíduo obediente (Foucault, 1987).

Porém, na realidade, o sistema penitenciário não está preocupado com uma boa educação como forma de ressocializar os apenados, mas sim, seu foco principal é a segurança máxima (Vasconcelos, 2000).

Mesmo sendo um aspecto relevante, o governo pouco investe em programas de ressocialização, pois sua prioridade está em adequar essas penitenciárias para atender a demanda de apenados que vem crescendo a cada dia (Carvalho, 2004).

Diante disso, a educação física é uma ferramenta bastante útil para ser implantada no sistema penitenciário, pois ela é capaz de formar cidadãos em condições de organizar-se, de ser ético, como também estabelecer um bom relacionamento com outros indivíduos (Pastre, 2001).

Mesmo o Estado não investindo em meios de reintegração de apenados nos presídios (Carvalho, 2004), esta mesma está amparada em Lei, o direito da prática esportiva no Art. 83, da Lei Federal nº 7.210 11 de julho de 1984, denominada Lei de Execução Penal. A Lei diz que os estabelecimentos penais conforme a sua natureza deverão contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva (Brasil, 1984).

Justificamos a escolha do objeto de estudo com a necessidade de clarificar a relação entre educação física e sistema penitenciário haja vista que existem poucas pesquisas acerca desse assunto. Atualmente a educação física está ausente no sistema penitenciário, devido muitas vezes à falta de profissionais qualificados para lidar com a população carcerária. Nesse sentido, nos deparamos com a seguinte problemática: Como a ciência vem relacionando educação física e sistema penitenciário?

Com isso, esse estudo poderá ser útil para demais pesquisas que possam vir a ser realizadas no sistema penitenciário. Diante desse cenário, nosso objetivo geral é compreender como a ciência vem relacionando a educação física e o sistema penitenciário. Acredita-se que a Educação Física pode ajudar na ressocialização dos apenados, fazendo com que os mesmos voltem a viver novamente em sociedade, obedecendo às regras estabelecidas pela sociedade e não voltem a cometer mais crimes.

Além disso, nossa pesquisa objetiva especificamente identificar os artigos que relacionam educação física e sistema penitenciário e analisar os artigos que relacionam educação física e sistema penitenciário a partir de uma leitura foucaultiana. Para tanto utilizamos o livro de Michel Foucault, (1987), *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* como autor

de base para referenciar nossos estudos. Cabe destacar a diferença entre disciplina e punição, pois segundo o Dicio (2026), disciplina pode ser considerada e entendida como obediência às regras, normas, e regulamentos internos a uma organização para se ter uma boa conduta dentro desta. Por outro lado, a punição refere-se à aplicação de um castigo como punição após uma infração cometida por alguém como forma de reprimir um ato humano logo depois de descumprir uma regra, ou seja, a punição é uma forma de sanção ou repreensão. Sendo assim, o nosso trabalho não se norteia com a finalidade de punir, mas tornar um apenado em um cidadão com dignidade e crítico por meio das atividades desenvolvidas pela área da educação física a qual será primordial para o seu desempenho pessoal e convivência social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SISTEMA PENITENCIÁRIO

A prisão se origina entre o século XVIII e o século XIX como forma de privar de liberdade o indivíduo que cometesse um delito como forma de punição, porém de forma mais humanizada (Foucault, 1987). Antigamente, as penas eram desumanas do qual os apenados que cometiam algum delito tinham seus corpos torturados, amputados, esquartejados e logo após queimados como forma de punição (Foucault, 1987). Atualmente, umas das finalidades dos presídios brasileiros é a restrição de liberdade dos apenados, seja de caráter provisório, seja de caráter permanente para o cumprimento da pena (Brasil, 2011).

Assim, a LEP (Lei de Execução Penal Nº 7.210, de julho de 1984) foi criada para regular o sistema prisional brasileiro, tanto na pena que diz respeito à perda de liberdade como na pena que restringe os seus direitos. Mas também tem uma função primordial de reabilitar e dar assistência ao apenado (Brasil, 1984). O apenado mesmo estando recluso tem direitos e deveres, e aquele que não segue a disciplina interna sofre sanções administrativas como forma de punição (Zanin; Oliveira, 2006). Pesquisas realizadas recentemente apontam que a população carcerária brasileira é a terceira maior do mundo, seguido de Estados Unidos e China (Almo et al., 2015).

Isso comprova ainda mais o argumento de Almo et al. (2015), quando afirma que o que dificulta o propósito principal da pena é o excesso de indivíduos que ocupam essas penitenciárias. Conforme o autor, a pena restritiva de liberdade não demonstrou ser tão eficiente

na ressocialização, todavia, contribuiu para um agravamento no número de crimes cometidos por apenados provenientes do sistema prisional (Almo et al., 2015).

Porém, a falta de espaço e investimento nos presídios brasileiros faz com que a violência entre os apenados aumente ainda mais, dificultando assim a possibilidade de ressocialização dos mesmos para uma vida social (Zanin; Oliveira, 2006).

Almo et al. (2015) ainda afirma que quando o sistema prisional não investe em meios para ressocializar o apenado, este mesmo apenado irá aprender na escola da criminalidade que perdura dentro dos presídios. Isso está acontecendo porque atualmente o direito dos apenados é violado, pois o Estado não tem investido nas estruturas físicas e administrativas do sistema carcerário fazendo com que homens e mulheres vivam em condições desumanas (Zanin; Oliveira, 2006).

Contudo, mesmo os direitos dos apenados não sendo respeitados estão dispostos no Art. 88 da Lei de Execução penal de N° 7.210, de julho de 1984, que diz que o apenado deverá ser alojado em uma cela exclusiva para ele com espaço adequado e um ambiente favorável a sua saúde (Brasil, 1984).

Em resultado disso, a falta de comprometimento por parte do sistema penitenciário favorece o aparecimento de grupos, ou seja, facções criminosas dentro dessas prisões que trazem grandes prejuízos dentro e fora das cadeias (Almo et al., 2015). Diante de tal fato, ao invés das prisões ajudarem na ressocialização dos presos ela acaba agravando mais ainda, fazendo com que esses apenados continuem na criminalidade (Almo et al., 2015).

Mesmo assim, quando o Poder Público investe em alguns meios no sistema penitenciário, ele não proporciona ao apenado uma estada digna e ao mesmo tempo se mostra incompetente para reintegrar esses apenados a sociedade fora das prisões (Almo et al., 2015). Conforme Almo et al. (2015) se o sistema penitenciário fosse capaz de ressocializar os apenados durante sua pena, com certeza poderiam regressar outra vez para sociedade e não fariam mais vítimas. Visto essa situação, uma maneira bastante importante que poderia ser implantado no sistema penitenciário seria o estudo, o trabalho e lazer que poderiam contribuir diminuindo o ócio dos apenados assim como iria fazer com que eles tivessem sua dignidade e direitos respeitados (Zanin; Oliveira, 2006).

Pois quando um sujeito está recluso, não perde só sua privação de liberdade, mas também sua integridade, o que dificulta mais ainda sua volta ajustada para voltar a sua vida social (Almo et al., 2015).

Esta é uma amostra de que a pena não educa para ressocialização, mas sim educa para a criminalidade, e com isso, encontrar uma maneira de ressocializar esses apenados seriam através da educação, trabalho e ocupação (Almo et al., 2015).

Diante de tal situação, fica claro que o sistema penitenciário brasileiro não pode educar os apenados apenas os trancando de forma desumana como forma de reabilitá-los para conviver novamente em sociedade. Entretanto, a educação dentro dos presídios teria uma função importante de ressocializar o apenado, assim podendo trazer de volta sua dignidade (Zanin; Oliveira, 2006).

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

A educação física, anteriormente conhecida como ginástica, teve uma de suas grandes aparições no Exército da França no ano de 1852. Ela foi implantada em escolas com o objetivo de formar cidadãos para a guerra (Castro, 1997). Esse método de educação física francês chegou ao Brasil no ano de 1921, sendo este método agregado nas atividades físicas do Exército Brasileiro na formação da tropa (Castro, 1997).

Assim, com o passar dos anos, em 1929 a educação física militar foi proposta como meio de intervir na educação e na sociedade (Castro, 1997). Segundo afirma Castro (1997), a educação física francesa, que era implantada no Brasil, tinha como finalidade disciplinar os corpos dos indivíduos.

Diante disso poder-se-ia usar a educação física como um instrumento essencial dentro do Sistema Penitenciário brasileiro através da atividade física da qual Caspsen, Powell, Christensen apud Nahas e Garcia (2010, p. 7), destacam como sendo:

Qualquer movimento corporal voluntário capaz de produzir um gasto energético acima dos níveis de repouso. Atividade física é uma característica inerente ao comportamento humano, necessária para o bom desenvolvimento orgânico e sócio afetivo das pessoas. [...] mantém-se a necessidade de movimentação corporal por questões de saúde, de crescimento saudável e envelhecimento com mais autonomia.

Portanto a atividade física, através do esporte, será um instrumento benéfico para ser incluído na vida do apenado, o qual terá um resultado benéfico no que diz respeito à saúde, qualidade de vida e principalmente a ressocialização (Moraes; Moraes; Ramos, 2014).

Outra maneira bastante provável que poderia evitar conflitos entre os apenados seria a prática de atividades físicas, pois Pesquisas comprovam que a prática constante de atividade física é benéfica a saúde e pode diminuir o nível de estresse e melhorar a qualidade de vida

(Nunomoura; Teixeira; Fernandes, 2004). Os autores afirmam, que as pessoas mais afetadas com a falta de atividade física, são aquelas que não a praticam, levando uma vida sedentária (Nunomoura; Teixeira; Fernandes, 2004).

Com isso, observamos que apenas com o isolamento não irá diminuir a violência, mas sim, a prática esportiva poderá ajudar com que os apenados ao sair da prisão, volte incorporando as regras impostas pela sociedade (Ferretti; Kinijnik, 2009).

Mesmo esses indivíduos em privação de liberdade, o esporte, o lazer, a educação e o trabalho aplicado dentro das prisões irão fazer com que esses indivíduos voltem a sua vida social fora dos muros que os cercaram (Neto, 2000).

3 MATERIAIS/ MÉTODOS

Este estudo consiste em uma investigação caracterizada como revisão sistemática, definida por Brereton et al. (2007) como uma revisão de avaliação rigorosa e fiel das pesquisas realizadas a partir de um tema específico.

Os descritores utilizados foram: Educação Física. Atividade Física e Penitenciária. A pesquisa foi realizada através dos bancos de dados: Periódicos CAPS (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), porém não obtendo resultados significativos buscamos por outros bancos de dados como o Google Acadêmico. Por fim, foi o único banco de dados que continha artigos com assuntos concernentes à pesquisa.

Uma vez selecionados os descritores, iniciamos a fase da coleta de artigos usando os descritores nas bibliotecas virtuais. A busca foi realizada de agosto a outubro de 2016. A pesquisa realizada a partir dos descritores educação física, atividade física e penitenciária, resultou num total de 2.680 artigos. Cabe salientar que optamos por utilizar o descritor penitenciária, uma vez que ao utilizarmos o descritor sistema penitenciário não obtivemos resultados. Para avaliar os artigos utilizamos nossos Critérios de Inclusão: ser artigo científico, de preferência pesquisas de campo, publicado nos últimos 16 anos, ou seja, de 2001 a 2016, idiomas em português, disponibilidade do texto completo. Nossos critérios de exclusão foram: artigos com textos completos indisponíveis, não está associado à temática da pesquisa, seleção duplicada. Após a aplicação dos critérios citados, restaram 6 artigos, na sequência procedeu a leitura de 4 artigos na íntegra. Foi utilizado também o livro de Michel Foucault, (1987), Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão como autor de base para referenciar nossos estudos.

As análises dos dados foram feitas a partir de Bardin (2009). Para a autora, a análise de discurso é caracterizada por um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Título	Autor	Revista	Objetivos	Resultados	Considerações Finais
A Prática Esportiva e Atividade Física Podem Educar Pessoas atrás das Grades?	Ferretti; Knijnik (2009)	Conexões	Identificar a possibilidade de se educar através da educação física e o ambiente em que a educação física pode ser introduzida.	O esporte e atividade física para se obter resultados precisam ser bem manuseados para atingir seus objetivos.	Apenas a prática esportiva e a atividade física não são capazes de recuperar os presos.
A Prática de Atividade Física No Presídio: O que Pensam os Apenados?	Morais; Ramos (2014)	Caderno de Educação Física e Esporte	Identificar o que os detentos de um sistema penitenciário de segurança máxima pensam sobre a prática de atividade física, especificamente da prática esportiva.	A atividade física e o esporte são vistos pelos presos como benefício durante a pena e o desconhecimento das regras e fundamentos podem acarretar em comportamentos inadequados durante a prática do desporto.	As práticas esportiva são conduzidas através de exercícios, treinos e competições e podem contribuir para adequar as regras e normas vigentes na sociedade durante e após o cumprimento da pena e lidar com os transgressores.

O Jogo/Esport e Como Elemento Pedagógico No Sistema Prisional	Carneiro; Camargo; Scaglia (2013)	Comunicações	Refletir sobre a importância do jogo/esporte no processo de ressocialização de reeducandos.	O jogo/esporte em suas criatividade, imprevisibilidade, espontaneidade, conflito e cooperação podem contribuir para o processo de ressocialização.	O jogo pode servir como um alívio ao estresse e como uma alternativa ao sedentarismo.
Manifestações de Raiva e Prática de Atividade Física pelos reeducandos da Penitenciária de Florianópolis	Santos; Dias (2015)	Do Corpo: Ciências e Artes	Verificar a relação entre prática de atividade física e manifestações de raiva pelos reeducandos.	Os resultados obtidos nas avaliações demonstram que a maioria da amostra pesquisada realiza atividade física nos momentos de banho de sol e que a modalidade mais praticada é o futebol.	Observou-se que o futebol por se tratar de uma modalidade coletiva e mais propensa a contatos tende a aumentar o traço e a reação de raiva dos reeducandos, comportamento realçado pelas características da atividade, como a competição e o fato do perdedor ficar fora do jogo. Diferente de outros reeducandos que praticam outras atividades tem seu temperamento de raiva diminuído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto geral da nossa pesquisa foi compreender como a ciência vem relacionando a educação física e o sistema penitenciário. Ao analisarmos os artigos expostos no primeiro tópico e fazermos o cruzamento das diversas informações obtidas e expostas no quadro de resultados e informações pertinentes ao nosso trabalho, fica clara a importância das atividades físicas desenvolvidas dentro do sistema penitenciário, pois além de ocupar o tempo ocioso dos apenados, tem também o papel disciplinador. Isso porque as atividades físicas são regidas de regras, da qual o apenado deve obedecê-las, porém para que ele volte a participar novamente é necessário que este apenado obedeça às regras impostas pelo sistema penitenciário, objetivando que a disciplina transpasse o momento das práticas das atividades físicas e esportivas. Também é de suma importância destacar uma citação no livro de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (1987), no qual ele diz:

“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Michel Foucault, 1987, p. 238).

Com base na citação acima de Foucault (1987), podemos interpretar que o autor evidencia o rompimento de pensamentos que a disciplina serve apenas para punição (repressão) ou punição do homem. O poder imposto por meio da disciplina é positivo quando produz saberes e comportamentos para viver em sociedade, ou seja, somos modelados por uma estrutura social por meio do poder disciplinar.

Entretanto, para que se obtenha tamanho êxito, é preciso o acompanhamento de profissionais qualificados para que as práticas sejam ensinadas corretamente.

No segundo tópico, mostramos que as atividades físicas através do jogo/esporte são de grande importância para que esses apenados consigam agregar valores positivos, mudando seus comportamentos inadequados. Dentre estes, destacamos a melhora da convivência com a coletividade que está reclusa, reduzindo os conflitos entre a população carcerária.

Fica evidente que as atividades físicas através do esporte podem ajudar no processo de ressocialização, podendo ser uma porta para que os apenados venham a ser motivados a participarem de outras atividades desenvolvidas dentro do próprio sistema penitenciário como, trabalho e práticas educativas. Atividades estas que também irão contribuir para que esse

apenado reingresse novamente na sociedade, deixando a certeza que as regras preestabelecidas exigidas durante as atividades físicas e esportivas serão de grande importância para suas relações interpessoais. Relações que não ficarão limitadas ao muro que separa esses apenados da sociedade, mas sim, relações que transpassarão esses muros para que eles convivam normalmente junto à sociedade, e longe da criminalidade.

A partir dos artigos analisados e do cruzamento das informações, segundo Ferretti e Knijnik (2009), para que o esporte possa alcançar o real objetivo desejado, é preciso ser devidamente orientado, ou seja, a simples prática não seria suficiente para obter resultados satisfatórios em se tratando da recuperação dos apenados. Já, Moraes, Moraes e Ramos (2014) deixam evidente que os detentos consideraram a atividade física benéfica durante o cumprimento da pena no sistema penitenciário brasileiro, isso porque segundo o autor supracitado, os detentos assimilam melhor as regras e as normas sociais preestabelecidas pelas atividades. Neste mesmo direcionamento, Carneiro, Camargo e Scaglia (2013) deixam evidenciado que o jogo e o esporte são um importante instrumento pedagógico no desenvolvimento do respeito, cooperação e interação social, o que é de grande importância no processo de ressocialização do apenado.

No entanto, durante as análises dos artigos, é perceptível algumas divergências entre os autores. Santos e Dias (2015) deixa visível em seu trabalho que algumas práticas esportivas como a prática do futebol, podem intensificar ou ocasionar conflitos entre os apenados, isso porque o futebol é um desporto de característica muito competitivo e com amplo contato físico, o que demanda uma mediação mais intensificada do profissional que está a frente das atividades. Assim, a luz do olhar de Foucault (1987), fica evidente que a disciplina quando bem direcionada ou trabalhada, atua como um mecanismo de transformação social positiva nos indivíduos que estão em privação de sociedade, logo a educação física quando incluída de forma racional e bem direcionada com objetivos bem direcionados contribui no processo de ressocialização do apenado.

Após as análises dos artigos utilizados nesta pesquisa e suas devidas interpretações, fica evidente que a implantação da educação física através da atividade física no sistema penitenciário tem um papel fundamental para que esses apenados voltem a viver na sociedade, obedecendo as suas regras, pois toda atividade esportiva há regras para serem respeitadas, de tal forma que o respeito a estas regras venham transpassar o momento do jogo ou atividades desenvolvidas pela aula de educação física. Com isso, podem ter de volta a sua dignidade como pessoa humana, fazendo com que esse apenado tenha um pensamento crítico antes de cometer

qualquer delito. Porém, não cabe exclusivamente à educação física o papel modificador do comportamento. Todavia é dever também do Estado intervir nas melhorias das condições de vida, melhorando as instalações onde vivem diariamente e até mesmo destinando lugares adequados para as práticas regulares das atividades físicas.

Em síntese, podemos interpretar que a Educação Física em suas práticas de atividades físicas, esportivas e de lazer podem contribuir para o caráter educativo e socializador do apenado no sistema penitenciário brasileiro, mas não de forma singular(isolada).

Por fim, este estudo é de grande contribuição para que novas pesquisas sejam realizadas, devido o tema mostrar-se de grande relevância. Através de novas pesquisas poderemos despertar o interesse do Estado em criar mais projetos que envolvam a área da educação física no processo de ressocialização de modo que seja implantada em todo sistema penitenciário brasileiro, como também políticas públicas e curriculares com o objetivo principal de apoio na inserção dos apenados na sociedade fora dos muros da prisão.

REFERÊNCIAS

ALMO, Michelle Pavani dos Santos; AZEVEDO, Afonso Henrique Cardoso; LEVY, Carlos Henrique da Silva; PASOLINE, Wyllie Ferreira; SOUZA, Zózimo Simão . SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO. **Revista Científica da UNESC**, v. 13, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revista.unescnet.br/index.php/revista/article/view/365>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RonamTocafundo/bardin-laurence-analise-de-conteudo> Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, Diretoria do Sistema Penitenciário Federal. Projeto BRA 05/038. **Modernização do Sistema Penitenciário Nacional**. Manual de Tratamento Penitenciário Integrado para o Sistema Penitenciário Federal: gestão compartilhada e individual da pena. 2011. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/sistema-penitenciario-federal/anexos-sistema-penitenciario-federal/2011manual_tratamento-penitenciariointegrado.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRERETON, Pearl. KITCHENHAM, Barbara A. BUDGEM, David. TURNER, Mark, KHALIL, Mohamed, **Lessons from applying the systematic literature review process within software engineering domain**. Journal of systems and software, v.80, n. 2 p. 133- 151, 2007. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016412120600197X>. Acesso em: 18 set. 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite; SCAGLIA, Alcides José. O jogo/esporte como elemento pedagógico no sistema prisional-DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/Comunicações>, v. 20, n. 2, p. 77-96, 2013. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1726>. Acesso em: 22 out. 2016.

CARVALHO, Themis Maria Pacheco. A Perspectiva Ressocializadora na Execução Penal Brasileira: o abandono do ideal ressocializador em direção a um direito penal do inimigo: **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**. 28 f. São Luís, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12833-12834-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

CASTRO, Celso. In corpore sano-os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Sistemas de Bibliotecas**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>. Acesso em: 23 nov. 2016.

DIÁRIO OFICIAL de 13/07/1984. Lei de Execução Penal (7.210/1984). Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/alternativas-penais-1/anexos-alternativas-penais/lei-no-7-910-de-1984.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

FERRETTI, Marco Antônio de carvalho; KNIJNIK, Jorge Dorfman. A PRÁTICA ESPORTIVA E ATIVIDADE FÍSICA PODEM EDUCAR PESSOAS ATRÁS DAS GRADES? **Conexões**, v. 7, n. 3, p. 59-73, 2009. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637768>. Acesso em: 22 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 27. Ed, Petrópolis. Vozes, 1987. 288p. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/85743663-foucault-michel-vigiar-e-punir.pdf> Acesso em: 01 dez. 2016.

MORAES, Adílio Moreira; DE MORAES, Berla Moreira; RAMOS, Vanessa Mesquita. A PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO PRESÍDIO: O QUE PENSAM OS APENADOS?. **Revista Unioeste**. V. 12, N. 1, p. 47-54, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/viewArticle/9794>. Acesso em: 22 out. 2016.

NAHAS, Markus Vinicius; GARCIA, Leandro Martin Totaro. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 1, p. 135-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16753>. Acesso em: 23 nov. 2016.

NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque. A história recente da Penitenciária Juiz Plácido de Souza (Caruaru-PE): o projeto de ressocialização e humanização do ambiente carcerário da PJPS (década de 2000). **Revista Paraibana de História**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rph/article/view/23814>. Acesso em: 23 nov. 2016.

NUNOMURA, Myrian; TEIXEIRA, Luis Antonio Céspedes; FERNANDES, Mara Regina Caruso. Nível de estresse em adultos após 12 meses de prática regular de atividade física. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1325>. Acesso em: 23 nov.

2016.

PASTRE, Marcelo. A EDUCACAO FISICA NA BUSCA DA EXCELENCIA HUMANA E ACADEMICA. **Revista Eletrônica Teses e Dissertações**, 99 f, v. 1, n. 5, 2012. Disponível em: <http://revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu>. Acesso em: 09 set. 2016.

PENAL, Processo. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. **Institui a Lei de**, 1984. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/alternativas-penais-1/anexos-alternativas-penais/lei-no-7-910-de-1984.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SANTOS, Ricardo Ledeni dos; DIAS, Roges Ghidini. Manifestações de raiva e prática de atividade física pelos reeducandos da Penitenciária de Florianópolis. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/4008>. Acesso em: 18 nov. 2016.

VASCONCELOS, Ana. Sílvia. Furtado. **A Saúde sob Custódia**: um estudo sobre Agentes de Segurança Penitenciária no Rio de Janeiro. 2000. 66 f. Dissertação (mestrado em ciências na área da saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/handle/iciict/5181>. Acesso em: 09 set. 2016.

ZANIN, Joslene Eidam; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2009. Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/284>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SER UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA NÃO SER ACRÍTICO- DISPERSIVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Rick Cabral da Cunha
Aline Catiane Paz Almeida

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da formação do professor crítico-reflexivo no ensino de Geografia, destacando a necessidade de superação de práticas pedagógicas tradicionais ainda presentes no contexto escolar. Fundamentado em referenciais teóricos como John Dewey, Donald Schön e José Carlos Libâneo, o estudo discute a reflexão como elemento central para a construção de uma prática docente mais consciente, investigativa e transformadora. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com análise de produções acadêmicas relacionadas ao tema. Evidencia-se que o pensamento reflexivo possibilita ao professor compreender sua prática, identificar limitações e potencialidades, além de promover intervenções pedagógicas mais significativas e contextualizadas. No âmbito do ensino de Geografia, a postura crítico-reflexiva contribui para o desenvolvimento de metodologias que valorizam a realidade dos educandos, favorecendo a construção de um conhecimento mais dinâmico e participativo. Conclui-se que a reflexão contínua, tanto na ação quanto sobre a ação, é fundamental para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: professor reflexivo; ensino de geografia; prática pedagógica; formação docente; pensamento crítico.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, exigindo dos profissionais da educação uma postura cada vez mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade dos educandos. Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, passando a assumir uma função mediadora no processo de construção do conhecimento.

No ensino de Geografia, essa necessidade se torna ainda mais evidente, uma vez que a disciplina está diretamente relacionada à compreensão do espaço vivido e das dinâmicas sociais que o constituem.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de formação de professores crítico-reflexivos, capazes de analisar, questionar e transformar suas práticas pedagógicas. A perspectiva do pensamento reflexivo, amplamente discutida por autores como John Dewey e

Donald Schön, destaca a importância da reflexão como elemento central no desenvolvimento profissional docente.

Refletir sobre a prática implica reconhecer limites, identificar potencialidades e buscar constantemente novas estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa. No entanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos na área educacional, ainda é possível observar a predominância de práticas tradicionais no ensino de Geografia, caracterizadas pela memorização de conteúdos, uso excessivo do livro didático e pouca relação com a realidade dos alunos.

Esse modelo de ensino, muitas vezes acrítico e dispersivo, dificulta o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, tanto por parte dos estudantes quanto dos próprios professores.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação do professor crítico-reflexivo no ensino de Geografia, discutindo os principais aportes teóricos e metodológicos que contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais significativa. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e apontar possibilidades para a superação de práticas tradicionais, visando à formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na medida em que os professores se percebem capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem, como pessoas e como profissionais. Pimenta (2005, p.58) o professor é um ser pensante, na sua prática diária o exercício do pensar-refletir é algo imprescindível. É preciso que entendamos que pensar nem sempre exige reflexão, mas refletir está dentro da ação de pensar, refletir, pressupõem-se na prática docente, mudanças que alcancem um ensino-aprendizado colaborativo e efetivo.

Pensar reflexivamente no ensino e na prática individual docente foi uma proposta do estadunidense, filósofo e pedagogo John Dewey, um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. O “pensamento reflexivo” de Dewey foi formulado em meados da década 1930, pensamento este que acreditava na compreensão da realidade a partir das experiências vividas e dos inúmeros significados inseridos em nossa prática cotidiana em diferentes espaços.

O pensar reflexivamente para Dewey baseia-se em uma ação sistematizada de um indivíduo, para que se estabeleça o pensamento reflexivo é preciso a existência de etapas definidas e interligadas para se chegar a um resultado pré-visualizado pelo agente pensante. O processo é iniciado antes mesmo da ação-reflexão. O autor em seus textos fala sobre uma nitidez intelectual do agente (não necessariamente o educador), essa nitidez e não turbidez se caracteriza por um educador que pensa reflexivamente em sua prática pedagógica, nos momentos que surgem suas dúvidas e inquietações, na mudança repentina antes programada da sua ação, na abertura para a interação dos envolvidos. Para Dewey, o que irá proporcionar o pensamento reflexivo na ação pedagógica é alguma situação de perturbação, perplexidade diante de situações antes resolutas, confusões, ou seja, a constante dúvida tão íntima dos educadores.

É a partir do exercício do pensar reflexivo, frequentemente desencadeado por situações de “turbulência” ou incerteza, que o indivíduo se desenvolve e se aperfeiçoa. Nesse processo, torna-se capaz de antecipar possíveis resultados de suas ações, avaliando criticamente tanto as possibilidades de sua efetivação quanto a necessidade de evitá-las. Para compreender o pensar reflexivo, Dewey (1959) sistematizou uma ordem com os principais aspectos: a) sugestões, ideia ou ideias que promovam sugestões, soluções; b) uma clareza intelectual da dificuldade ou perplexidade – que nos vem pelo aparecimento da ideia; c) à ideia é algo não concreto, um guia ou hipótese – proporcionará observações, mais fatos, para saber se o novo material é o que a hipótese pretende que seja; d) o raciocínio, fundamental para ajudar a ampliar o conhecimento emerge mediante uma observação mais detalhada do fato; e) verificação da hipótese pela ação – colocar em prova – verificação experimental.

Sobre a análise da construção da capacidade de pensar do ser humano e métodos de melhor desenvolvê-lo, Dewey afirma:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias. (Dewey, 1959, p. 63).

Para Dewey, o pensamento reflexivo também é percebido na capacidade de distinguir. Vejamos o que ele diz sobre tal competência:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta

proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (Dewey, 1959, p. 158)

Pensar reflexivamente no processo de ensino-aprendizagem requer uma sistematização, separar as ações e as funções para o ato de refletir, isto fica claro no posicionamento da professora Olga Pombo (1993) sobre o domínio da reflexão docente: (a) reflexão educativa, seria pensar a conjuntura do nosso sistema educacional como um todo [reflexão macro] (b) reflexão política, refletir e ter clareza sobre as funções da instituição escolar, seus entraves e suas necessidades funcionais [reflexão meso]; (c) reflexão epistemológica/interdisciplinar, entender a necessidade individual do exercício crítico em relação ao seu próprio saber [reflexão micro].

3 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA REFLEXIVO PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

A reflexão é imprescindível para o professor, sua prática precisa ser rotina, seja você iniciante ou experiente, seu exercício será determinante para chegar numa didática efetiva. O professor de Geografia para não ser acrítico-dispersivo na sua prática epistemológica/interdisciplinar como sugerido pela professora Pombo (1993) anteriormente, deve-se fazer as seguintes perguntas, fazê-las e, fundamentalmente refletir sobre suas respostas: o que tenho sugerido/executado para mudar ou manter a funcionalidade no meu ambiente escolar? Meus educandos se interessam e participam dialogicamente de minhas aulas? Existe uma relação harmoniosa entre eu e os educandos, ou prevalece situações conflituosas? Em qual ambiente e contexto social os educandos e a escola estão inseridos? Eu procuro pesquisar sobre métodos, recursos didáticos e estudos de casos relacionados ao meu campo do saber? Eu procuro relacionar o cotidiano dos meus educandos com o conteúdo programático?

Sobre tais questionamentos, o pesquisador e grande influenciador do ensino reflexivo, Schön (2000, p. 23) corrobora fazendo a seguinte contribuição: educadores precisam amadurecer a sua reflexão sobre suas próprias teorias estabelecidas, sobre os métodos de investigação; sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão na ação.

Por que se faz necessário esse questionamento individual? Veja o que diz o pesquisador Libâneo (2005, p.59) a reflexividade do professor está na conscientização teórica e crítica de sua realidade; da apropriação de teorias e metodologias que forneçam subsídios para uma

didática compreensiva, e, ainda, situar-se das diferentes situações sociais, políticas e institucionais no qual está inserido.

Portanto, torna-se uma prerrogativa refletir em nossa ação se quisermos, de fato, alcançar à docência significativa, posição esta que permitirá ao docente encontrar caminhos para o aprimoramento da nossa prática individual; é na reflexão que enxergamos os erros e acertos individuais e também coletivos, é na reflexão contínua que iremos nos tornar professores críticos-reflexivos.

Refletir é uma competência, a reflexão pode e deve ser estimulada na formação acadêmica, ou pode ser algo que iremos amadurecer no próprio exercício diário de escolarizar. Nesse aspecto, Sacristán (1999) considera que o professor não deve praticar a reflexão quando estiver no exercício da ação pedagógica, sendo necessário o distanciamento do fenômeno para que a reflexão seja efetiva. Para esse autor, é mais conveniente utilizar a expressão reflexão sobre a ação. Para chegar a um resultado concreto, a reflexão da prática docente precisa estar centrada no distanciamento da ação para que o docente possa visualizar analisar e entender os planos futuros para a sua prática.

Nesta perspectiva, a professora Olga Pombo (1993) faz uma consideração importante sobre desenvolvimento do professor mediante a sua maturação no exercício de sua prática, não abordando, especificamente sobre a reflexão, mas sobre a formação como um todo, que deve transparecer para o educando quando ações reflexivas forem estimuladas:

Ainda segundo esta perspectiva, em geral defendida pelos professores universitários, a formação pedagógica é considerada como não podendo ser adquirida senão pela experiência pessoal, por definição singular e intransmissível. A preparação pedagógica do professor será assim qualquer coisa para a qual, sem dúvida, uns são mais dotados do que outros, mas que, cada um, por si próprio, se pode ir adquirindo ao longo da vida, experiencialmente.

Constata-se a existência de uma necessidade evidente, a de desenvolver e estimular a prática reflexiva no exercício docente. Entretanto, observa-se que ainda são poucos os professores que se dedicam a esse processo de forma sistemática. Tal realidade pode ser atribuída, em parte, ao comodismo, mas também à dificuldade de compreender a eficácia da reflexão tanto no contexto da ação pedagógica, que exige maior complexidade, quanto fora dela, em momentos de análise fora do espaço escolar.

Diante disso, torna-se pertinente levantar um questionamento que sirva como base para o debate: frente às significativas transformações do século XXI, é possível afirmar que há, de fato, um número expressivo de professores de Geografia que adotam uma postura crítico-

reflexiva no ambiente escolar? Os textos e as pesquisas não nos respondem essa dúvida, tornando-se tema relevante para futuras pesquisas, contudo existe uma quantidade considerável de estudos que nos apresentam uma prevalência anacrônica de metodologias na geografia escolar.

Diversos trabalhos, estudos de caso, evidenciam o engessamento das práticas pedagógicas no ensino, caracterizado pelo uso predominante do livro didático como único recurso, pela recorrente prática de copiar e transcrever conteúdos do quadro para o caderno e pela manutenção de uma dinâmica pouco interativa, centrada na exposição oral do professor e na escuta passiva dos educandos, entre outras limitações.

Em comum entendimento, a professora e pesquisadora Lira (2014, p. 299), nos diz:

De modo geral, tem sido evidenciado que o ensino tradicional permanece predominante na prática da disciplina escolar, pois se mantém a transmissão e repassagem de dados formulados por meio da descrição e memorização das informações espaciais. Um ensino de geografia ligado aos fatos descritos, sem qualquer envolvimento com a realidade vivenciada pelo aluno, ainda é muito forte na atualidade.

Seguindo a mesma reflexão, Oliveira (2014, p. 610) faz a seguinte assertiva:

De fato, por seu caráter normativo, o currículo na educação básica insiste numa perspectiva de conteúdos mecanicistas, tecnicistas, funcionalistas, arquétipo de modelos engessados e excludentes quanto à produção de conhecimento, saberes e práticas no mundo e, raras vezes favorece a compreensão das especificidades locais e regionais, experimentadas pelos alunos, que lhes deveriam ser simultâneo.

No Capítulo de livro intitulado “Séculos de prática e ensino de Geografia: permanências e mudanças” redigido por Albuquerque (2007, p. 13-30), encontraremos contribuições sobre os entraves históricos, as permanências e desafios/rupturas da Geografia enquanto disciplina escolar.

Neste mesmo livro, a professora Albuquerque (2007) expõe um avanço metodológico, este, atrelado a uma proposta construtivista, interdisciplinar, teorias que estão associadas ao processo de construção do professor crítico-reflexivo. Ela contribui dizendo o seguinte sobre uma necessária ruptura:

Temos ainda as abordagens resultantes das análises histórico-dialéticas do ensino de geografia entrecruzadas com as propostas freireana e socioconstrutivista. Esse grupo compreende que os conteúdos e os métodos de ensino de geografia não devam ser vistos de maneira separada. Além disso, ela parte da interdisciplinaridade na condução da produção do saber escolar e também advoga que o estudo do meio possibilita ao aluno apreender a geografia a partir de sua realidade e de outras (Albuquerque, 2007, p.28)

4 APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICO-REFLEXIVO

Conteúdo e método são variáveis indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, os métodos sistematizados por Paulo Freire, Jean Piaget e a discussão sócio-histórica de Lev Vygotsky, formam um binômio imprescindível para a formação didática e epistemológica do professor crítico-reflexivo.

Sobre os pressupostos construtivista de Piaget e sua importância para o ensino de Geografia, Lira (2014) afirma que a construção do saber geográfico a luz do pensamento piagetiano, ocorrerá mediante interação entre o sujeito e seu espaço de forma progressiva, estabelecendo o conhecimento e estimulando o intelecto para sensibilidades já vivenciadas.

Na geografia, esta perspectiva seria possível com atividades que estimulem a reflexão para as inúmeras mudanças ocorridas no tempo-espaço e as transformações atuais em ambientes próximos dos educandos, um recorte interessante seria utilizar a cidade ou bairro no qual a escola está inserida. Duas ferramentas com potencial pedagógico para inserir neste contexto é a aplicação de mapas mentais e a elaboração de um estudo do meio, ferramentas que iremos enfatizar mais à frente.

Existe uma necessidade, constatamos isto até o momento. É necessário repensarmos e buscarmos alternativas. A busca e o debate por “novas” possibilidades metodológicas no ensino da Geografia se tornou uma corrente permanente, com debates de propostas para o amadurecimento da disciplina, a pauta vem sendo colocada em eventos acadêmicos, e até mesmo nos cursos de licenciatura há pouco mais de duas décadas.

Sobre a Geografia escolar, registra-se nos dias atuais uma atenção no campo teórico metodológico das ações educativas, é nítido o amadurecimento e constância de trabalhos e estudos de caso que nos mostram uma Geografia preocupada e comprometida com mudanças e rupturas no ensino-aprendizagem, professores engajados e com propostas de renovação.

Sobre essa evolução dos últimos anos, merece destaque o projeto PIBID, este vem contribuindo consideravelmente para esse desenvolvimento, com propostas e possibilidades na formação inicial e continuada - o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto no qual participei e que foi salutar para minha formação, despertou-me o desejo para a docência e a curiosidade de descobrir formas de como ser um professor melhor, efetivo, repensando, sempre que necessário, a sala de aula e os métodos possíveis para tornar o processo harmônico e eficiente.

A Geografia escolar, assim como a própria instituição escolar, demanda a atuação de professores críticos e reflexivos, capazes de constituir um alicerce sólido para a formação dos educandos. Nesse sentido, o professor, enquanto agente formador, e a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, devem atuar de maneira articulada, orientando os estudantes para uma nova perspectiva de compreensão da realidade. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente diante de um cenário contemporâneo marcado, em muitos casos, por posturas acríticas, despolitizadas e distanciadas das questões sociais.

Desse modo, a prática pedagógica fundamentada na reflexão crítica contribui para a formação de uma sociedade mais participativa e consciente de seus direitos e deveres. Ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o ensino de Geografia possibilita que os educandos compreendam as dinâmicas sociais, políticas e espaciais que os cercam, fortalecendo sua capacidade de atuação cidadã. Nesse contexto, formar sujeitos críticos implica também prepará-los para questionar, reivindicar e participar ativamente das decisões que impactam a coletividade.

A consolidação de uma educação comprometida com a transformação social exige o engajamento contínuo de professores reflexivos, capazes de ressignificar suas práticas diante dos desafios contemporâneos. Somente por meio de uma atuação consciente, crítica e intencional será possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e alinhada à garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a formação do professor crítico-reflexivo é um elemento fundamental para a transformação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia. A reflexão, entendida como um processo contínuo de análise e reconstrução da prática docente, possibilita ao educador compreender melhor sua atuação, identificar limitações e potencializar estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa dos educandos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível superar modelos tradicionais de ensino ainda presentes nas escolas, os quais priorizam a memorização e a reprodução de conteúdos em detrimento da compreensão crítica da realidade. A adoção de metodologias ativas, contextualizadas e interdisciplinares, aliada ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do

professor, contribui para a construção de um ensino mais dinâmico, participativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, destaca-se que a formação do professor crítico-reflexivo não se limita ao período inicial da carreira docente, mas deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Investir na reflexão sobre a prática é investir na qualidade da educação, na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de ensino de geografia permanências e mudanças In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.s). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152 p.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIRA, Maria. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P.; OLIVEIRA, M. (orgs). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. EDUFCEG, 2014.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Currículo e ensino de Geografia na educação básica. In _____ **Geografia e ensino: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 600-620.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUPERVISÃO ESCOLAR COMO COMPONENTE DE TRANSFORMAÇÃO EM BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO

Lidiane de Lima Felismino

Sara Fabiana da Silva Lopes

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo que tem por objetivo orientar o educando a ser capaz de alcançar a própria maturidade, tornando-se cada vez mais, um indivíduo consciente da realidade que o cerca, conseguindo uma atuação condizente com eficácia e responsabilidade. E para isto, necessita de profissionais com qualificações específicas para bem fazê-la.

Assim, para que o supervisor escolar exerça a sua função, é imprescindível que o faça com consciência de seu papel e com a maior clareza possível, uma vez que se faz necessário ter claros conceitos acerca da educação, dos sujeitos envolvidos com ela, bem como das práticas e métodos exigidos pela mesma, para que se possa alcançar seus fins e objetivos. Logo, a prática do supervisor pode ajudar a orientar o ensino, sendo que o referido profissional, como parte de suas funções, precisa criar condições favoráveis para realizar o que à escola propõe e necessita.

A respeito do supervisor, bem como da transformação que o mesmo pode trazer ao ambiente escolar, Néreci (1976, p. *idem*) nos afirma que

[...] o supervisor escolar deve ter uma sólida formação pedagógica, para poder dar um sentido preciso, positivo e consciente á ação da escola, para que esta realmente cumpra as suas finalidades, bem como poder dar um sentido convergente e integrado no atendimento às transformações sociais e na utilização das novidades tecnológicas, para que o esforço educacional não perca em aspectos secundários, ou que não se tome o acidental pelo essencial e, principalmente, para que os meios não sejam confundidos com os fins [...]

Desta forma, nunca é demais refletirmos sobre a necessidade de uma formação adequada para o supervisor, especialmente porque quando isto acontece conforme o planejado, esperado e desejado, evidencia-se a grandeza e a importância de seu papel diante do processo educativo. É fato que o supervisor precisa conhecer o contexto em que atua, a sua realidade e dificuldades, os seus anseios, para só então entender o que realmente ocorre e, então, poder agir.

Mas, também não se pode negar que é a consciência adquirida em uma formação específica e de qualidade que auxiliarão no delineamento de suas atitudes, enquanto promove a necessária transformação no ambiente educativo. Imaginemos, pois o quão custoso não seria

para um leigo no assunto em questão compreender as principais características de abordagem das atividades de um supervisor, como nos revela o quadro 01 proposto por Alarcão (1997, p. 21) disposto a seguir:

Quadro 01– Características fundamentais das abordagens Supervisivas

Quadro 1 – Características fundamentais das abordagens supervisivas

ABORDAGENS \ DIMENSÕES	ARTESANAL	COMPORTAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
1. Realidade profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidos a partir de investigações	Saber a construir,	Saber dinâmico, contextualizado, emergente,	Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social
2. Acesso à realidade	pelo mestre	consignados em modelos e competências a dominar,	por meio da análise racional das práticas	construído a partir da prática	construído na interação ecológica	construído na interpretação
3. Objeto de formação	no exercício das funções educativas,	com incidência na sala de aula,	em sala de aula, como "clínica",	do professor como educador e agente social,	na sala, na escola, na comunidade,	dos contextos da realidade educativa,
4. Metodologia de formação	por demonstração explicada e imitação comentada,	por meio de demonstração e réplica,	por observação, análise e experimentação,	pela reflexão na e sobre a ação,	por aprendizagem experiencial reflexiva,	por meio do diálogo explicativo, libertador
5. Interação pessoa/grupo	para que o aprendiz se autodesenvolva	com <i>feedback</i> corretivo do grupo,	numa perspectiva de autodesenvolvimento apoiado,	sozinho ou com outros	na rede de interações	entre professores e supervisor
6. Local privilegiado de formação	num ambiente de escola como centro de formação	em ambientes geralmente simulados, experimentais,	em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação,	na escola como centro de formação
7. Função supervisiva	em que o mestre assume a responsabilidade por formar e	em que o supervisor é formador técnico	numa relação supervisiva de colegas	numa relação supervisiva de facilitador exigente	organizadas e monitoradas pelo supervisor	numa relação não-hierarquizada
8. Avaliação	certificar, avaliando formativa e cumulativamente.	e em auto e hetero-avaliação formativa e cumulativa referenciada.	e em avaliação formativa (e cumulativa).	que avalia formativa (e cumulativamente).	que avalia formativa e cumulativamente.	e em avaliação predominantemente formativa.

Fonte: Artigo Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. Alarcão, Isabel *in* Rangel (1997, p. 21).

O quadro 01 nos revela que, grosso modo, tanto os seis tipos de abordagens, quanto às oito dimensões a serem alcançadas pela abordagem supervisava, para serem compreendidos necessitam, antes de tudo, de uma formação apropriada por parte do supervisor, a fim de adquirir conhecimentos teóricos específicos em consonância com as necessidades de seu agir profissional e para que a clareza de seu agir seja iniciado primeiramente no próprio profissional e, alcance seus adjacentes.

2 A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS

Ao nos lançarmos a discorrer sobre a importância de tal profissional enquanto agente de mudanças, fez-se necessário realizar algumas considerações, a respeito da formação, da representação da supervisão para os gestores e professores, do modelo de gestão administrativa da escola para a qual fora destinado a atuar, a realidade local daquele ambiente escolar, e a concepção que o próprio tem sobre si, e o prazer ou desprazer que experimenta ao exercer tal função.

Assim, “partindo dessa sociedade, com suas contradições, o supervisor atua como ‘um par de olhos’ para focalizar, com os professores, o contexto no qual trabalham, por que trabalham, como trabalham e para quem trabalham” (Rangel et al., 1997, p.34). Feitas todas estas observações para compreender o processo pelo qual seu próprio trabalho está submetido, segundo Rangel et al. (1997, p.33), é necessário:

- a) Superar os impasses conceituais do termo supervisão;
- b) Compreender a escola como local de trabalho;
- c) Identificar-se como trabalhador da escola;
- d) Conceber o professor como um dos trabalhadores da escola;
- e) Desmistificar a figura do supervisor escolar;
- f) Conceber-se como um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e também de orientar;
- g) Admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção;
- h) Identificar a produção do professor na interação professor-aluno;
- i) Estar convencido de que saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos;
- j) Admitir que é na interação do professor que ensina-e-aprende e do aluno que aprende-e-ensina que se encontra o eixo principal da aprendizagem sistematizada na escola.

Assim, diante dos itens anteriormente mencionados, vale nossa insistência ainda em ratificação a justificada necessidade de formação adequada, como bem nos apresenta a já mencionada educadora Alarcão (2006, p.22) em sua síntese das características das abordagens supervisivas, como se verá a seguir:

Quadro 02 – Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas

Quadro 2 – Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas

ABORDAGENS / DIMENSÕES	ARTESANAL	COMPORTAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
A. Saberes profissionais						
A1. Abrangência	Educação/Escola	Ensino	Ensino em sala de aula	Ensino/Educação/Escola	Ensino/Educação/Escola	Ensino/Educação/Escola
A2. Natureza	Saber adquirido na profissão	Saber técnico, aplicado, derivado da investigação	Saber profissional, construído na relação prática/teoria	Saber experienciado, refletido	Saber experienciado, multifacetado	Saber criticamente assumido
B. Formação profissional						
B1. Abordagem metodológica	Observação e imitação criativa do mestre	Modelagem	Análise das práticas e da experimentação	Reflexão na e sobre as práticas	Aprendizagem experiencial refletida	Diálogo interpretativo
B2. Atores	Aprendiz e mestre	Formando(s) e formador	Formando e supervisor	Formando e supervisor orientador	Formando(s), supervisor e outros professores	Professor e supervisor
C. Avaliação profissional						
C1. Finalidades	Certificar capacidade	Certificar competências	Desenvolver competências	Desenvolver metacompetências	Desenvolver e certificar (meta) competências	Consciencializar valores, competências e constrangimentos
C2. Modalidades	Cumulativa (e formativa)	Formativa e cumulativa referenciada	Formativa (e cumulativa)	Formativa (e cumulativa)	Formativa e cumulativa contextualizada	Formativa
C3. Responsáveis	Mestre	Formador e formandos	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Professor e supervisor
D. Papel da escola no processo de formação	Escola como local central de formação	Laboratório ou escola como local telecomandado de formação	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Rede de escolas e instituições de formação	Escola
E. Referenciais teóricos		Psicologia behaviorista Formação por competências	Cogan	Dewey, Schön, Zeichner	Alarcão e Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho	Waite

Fonte: Artigo Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. ALARCÃO, Isabel *in* Rangel (2006, p. 22).

Tal síntese supracitada no quadro 02 nos revela que não se pode ser um ‘bom agente de mudanças’ se não houver a compreensão tanto das abordagens e dimensões, quanto das características fundamentais constituinte das abordagens supervisivas. Desta forma, o supervisor escolar, antes de tudo, deve ser um exímio domador das teorias que regem sua profissão, além de um grande entendedor de seu papel na conquista por seu título de profissional atuante, enquanto agente multiplicar de mudanças no espaço escolar.

É bem verdade que a representação que o supervisor alimenta de si mesmo para os outros, também reflete na compreensão alheia sobre si, bem como sobre sua aceitação no espaço escolar, tema que discutiremos mais aprofundadamente nos subitens posteriores. A nosso ver, o modelo administrativo de gestão seja democrático ou não também define e limita tal profissional, em certa medida, na realização das mudanças. A realidade local que, durante muito tempo fora desconsiderada em suas particularidades pelo sistema educativo brasileiro, o que se refletia especialmente na criação dos livros didáticos, também é um grande tema a ser considerado pelo supervisor, isto porque será a esta realidade local a qual ele terá que se adaptar para bem realizar as precisas mudanças.

Se reconhecermos que o supervisor deve tornar-se um parceiro político-pedagógico do trabalho do professor, contribuindo “para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam” (Medina 2006, p.32) e que ambos se complementam nas atitudes cotidianas, enquanto contribuem um com a definição das ações do outro, perceberemos o quão significativo se faz à articulação colaborativa destes profissionais, em diálogo constante ao atuarem na esfera educacional.

Desta forma, como nos afirma Feldfeber; Redondo e Thisted (2006):

Pensar a partir de outras perspectivas o papel da supervisão implica não reduzir a discussão à definição de um perfil técnico-profissional ou um perfil técnico-burocrático, mas reconhecer os supervisores como sujeitos “construtores de realidades” com base em um posicionamento político-pedagógico democratizador do sistema educacional na articulação das políticas públicas. (p.153).

Assim, acreditamos que o misto de conhecimento teórico, consciência de papel/função, associada à compreensão de seu próprio valor, na realidade, associado também as condições de trabalho, seja, naturalmente o que definirá seu prazer em atuar em sua função, embora segundo Alves e Garcia *et al.* (2004, p. 44), ao se criar a falsa separação generalista/especialista, esvaziou-se pela divisão e pela exclusão, o supervisor de seu verdadeiro atributo: educacional; o supervisor é um educador. Esvaziou-se o supervisor de seu saber sobre o currículo e sobre metodologias, para dotá-lo de todo o saber – onipotente e onisciente – sobre a escola e sobre a educação.

Uma vez que, ainda segundo as autoras, não sendo mais o supervisor um educador, impediu-se que o mesmo – como consciência que pensa – se entrecruzasse com outras consciências, para construir um novo saber e que tenha sido convertido no “simulacro da forma ideal perfeita, ausente do movimento de devir histórico”.

Para tanto, se reconhecermos que “o trabalho de supervisão e orientação educacional só se consolidam a partir da prática docente, e é em função desta postura que conduzimos nosso trabalho” (Alves & Garcia, 2004, p.61), bem como se lembrarmos-nos de que é neste itinerário de desdobramento deste papel de grande relevância político-social de supervisão escolar, que é necessário ‘acordar o educador adormecido’ em cada um de nós. Se percebermos ser necessário que tenhamos claro o papel do profissional de supervisão educacional neste despertar e, sobremaneira, se reconhecermos ser necessário assumir nossas responsabilidades como agentes de mudanças, como bem nos advertem as mencionadas autoras, veremos os bons resultados do que estivermos cultivando, mesmo por quê:

Cabe, portanto, ao próprio supervisor-educador, pela competência de seu fazer, abrir espaço para um outro jogo político ao mesmo tempo em que denuncia a mestria do discurso institucional, aliar-se a seus companheiros (outros educadores) para fundar uma nova ordem educacional, refeita cotidianamente pelas tradições, que são inevitáveis quando entram em contato homens concretos de mundos físico-sociais concretos. Aí sim caberia a pergunta: quem é o supervisor? (Alves & Garcia *et al.*, 2004 p. 44).

3 SUPERVISÃO ESCOLAR CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação em toda e qualquer profissão sempre é algo que requer atenção. Quando a formação em questão é de um profissional da educação, toda ela se acentua consideravelmente. Em virtude disto, por vezes, temos a impressão de que a necessidade de formação continuada é uma marca registrada que acompanha o trajeto profissional dos que se aventuram a ingressar na área da educação. É bem verdade que o surgimento de alguns equívocos e ou ‘enganos’ quanto às funções, os papéis e ou os espaços ocupados por alguns profissionais, nas outras esferas sociais são comuns, o que nos leva a crer que na educação não seria diferente.

A falta de conhecimento de uns em relação ao espaço a ser ocupado por outros na esfera educacional gera, algumas vezes um engano acerca de imaginados e prováveis privilégios, a exemplo do que acontece com os supervisores que são concebidos, algumas vezes, como aqueles que estão realizando o ‘trabalho manso’, isto por não estarem em sala de aula. No entanto, desconsidera-se que assim como cabe aos professores ter uma visão dual de sua sala de aula, ao observá-la de forma macro e micro, cabe do mesmo modo, ao supervisor, observar toda a escola também de forma dual, em movimento contínuo, tanto da macro, quanto da micro-observação constante, o que a nosso ver é um exercício em nada menor do que aquele que é executado pelos professores.

Acreditamos ser o espaço da formação absolutamente apropriado, se não para a extinção, mas para a redução dos enganos cometidos pelos profissionais. Assim, se estamos diante de esforços que demandam níveis de complexidade diferenciados, vale apreciarmos o que Rangel quis nos mostrar, ao chamar nossa atenção ao afirmar que:

É também indispensável que se entenda que o espaço ocupado pelo supervisor na escola não lhe garante privilégios, pelo fato de não estar regendo classe; ao contrário, atribui-lhe um trabalho amplo na escola, envolvendo a ação dos professores, o anseio da comunidade e o desejo dos alunos. Essa ação requer do supervisor habilidades e conhecimentos para participar. (Rangel *et al.* 2006, p.33).

A nosso ver, um importantíssimo passo como meio para se evitar os ‘enganos’ estaria na compreensão acerca da própria Organização Escolar, especialmente observando-se o nível

hierárquico e a posição/colocação do Supervisor Escolar enquanto membro da equipe educacional, conhecimento que naturalmente se poderia adquirir no trajeto de formação específica, isto se levarmos em consideração as apreciações de RANGEL *et al.* (2006) ao nos mostrar que “a ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar” (p. 177).

Para tanto, há que se buscar formas e meios via espaço formal ou informal de formação, para que se compreenda os papéis e as funções, bem como o espaço representativo que tais profissionais ocupa, seja no espaço escolar, comunitário e ou social. No primeiro espaço em questão (o escolar), se pode observar, ainda que de relance, o espaço hierarquicamente organizado, que é ocupado por alguns dos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do processo escolar. Tal observação nos assegura a compreensão mais ou menos precisa, das funções que o supervisor/orientador educacional ocupa em determinados sistemas de organização escolar, conforme se pode apreciar no organograma disposto, acerca de uma das maneiras de organização básica da escola, apresentado na figura 1 a seguir:

Figura 1: Organograma Básico da Escola



Fonte: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

Como se pode observar a direita do organograma apresentado na figura 1, acima disposta, embora não se saiba bem por que tal modelo de organização não dê ênfase ao Supervisor Educacional e que, ao menos o nome de sua profissão tenha sido integrado no setor pedagógico deste organograma, tal profissional ocupa a mesma categoria funcional que o Orientador Educacional. Todavia, do ponto de vista hierárquico, depois do diretor, ele ocupa o segundo lugar dentre os membros da equipe técnico-pedagógica da escola. O que de certo modo justifica a necessidade de compreendermos o sentido da presença deste sujeito nas decisões tomadas no/para o espaço escolar, bem como do contínuo que precisa ser sua formação, para que se refaça a concepção que os outros e que o próprio tem de si.

Assim, segundo Ferreira *et al.* (2006, p. 178) essa forma de conceber a supervisão, centrada na formação dos professores, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem-preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade (Ferreira *et al.* 2006, p. 178).

Para tanto, conforme nos aponta Lück (2011, p.63), é necessário reconhecermos que embora as pesquisas tenham identificado que, dada a complexidade e interatividade dos processos sociais e da interação interpessoal, marcadas pela dialética entre motivações e interesses pessoais de um lado, e valores e necessidades sociais de outro, cada situação tem sua própria dinâmica e movimento. Cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação, em associação com os seus resultados.

Isto nos leva a crer que, não apenas a profissão e atuação de um supervisor escolar estão pautadas tão somente na formação técnico-pedagógica, mas que o próprio cotidiano de seu espaço de atuação, por si, se transforma em um grande cenário aberto de vias para se descortinar realidades que necessitam ser descobertas, apreciadas, analisadas e especialmente, ser submetida a reflexões que culmine nas mudanças necessárias. Esta postura continuamente vigilante de um educador revestido de um ‘aparente poder’, para alcançar o mínimo de sucesso, a nosso ver, precisa ousadamente se lançar a observações de realidades extraclasse, mas que

fazem parte de um mesmo tecido chamado realidade escolar, comunitária e social dos educandos.

A respeito da formação, para além das técnicas obtidas nos cursos que ‘se propõe a formar profissionais da educação / supervisores escolares, vê-se que “os cursos que pretendem preparar educadores prosseguem falando de um aluno irreal, de um professor ideal e de uma escola que não existe” (Alves & Garcia *et al.*, 2004, p. 46). Ainda em consonância com o que a já mencionada autora compartilhou conosco e, segundo palavras de uma educadora (supervisora educacional) da periferia do Rio de Janeiro, pela prática, participar da construção de uma escola ‘de verdade’, para um aluno ‘de verdade’ não é tarefa que se possa dizer fácil, mas é uma oportunidade ímpar de formação pela prática continuada de assistência da realidade social *in loco* dos educandos e de seus familiares.

Para desenvolver todas as atividades, vê-se naturalmente que, ao final das contas, o supervisor escolar finda por desempenhar, simultaneamente, uma infinidade de papéis, tais como os que se assemelham pelos desempenhados na função de Assistente Social, Psicólogo, Cientista Social, dentre outros, para poder obter o êxito que necessita em seu agir cotidiano no processo educativo.

Esta observação nos leva a crer que para ‘dar conta’ de tamanha responsabilidade, se permitir tanto a formação teórico-metodológica, quanto à prática motivada pelo compromisso social, associada a uma grande dose de ousadia e coragem, é que tem se configurado como diferencial na atuação da ação supervisora renovadora nos dias atuais, em relação à atuação tradicional, como se constatará no quadro 03 a seguir:

Quadro 03 – Ação Supervisora Tradicional x Renovada

TRADICIONAL	RENOVADA
Ter como objetivo a harmonia do grupo	Explicitar as contradições, trabalhando o conflito com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no grupo da escola
Buscar a igualdade num processo de mascaramento da realidade	Trabalhar as diferenças
Trabalhar tendo como base seu próprio desejo	Trabalhar, buscando criar demandas
Ter a mesma leitura para todas as escolas	Fazer a leitura da escola, considerando sua singularidade
Produzir modelos de conhecimento	Criar formas próprias de conhecimento
Enfatizar procedimentos linearizados	Enfatizar a produção do professor no interior da escola, num movimento de ensinar e aprender
Ser um facilitador	Ser um problematizador
Ter o conhecimento como um dado absoluto	Ter o conhecimento como um dado relativo
Ver na proposta pedagógica mais uma forma de modismo	Ver na proposta pedagógica uma possibilidade de reconstrução da escola
Ter comportamento de neutralidade	Ter comportamento expresso com clareza
Trabalhar, tendo em vista um tipo ideal de homem	Trabalhar, tendo em vista o sentido da vida humana

Fonte: Artigo Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. ALARCÃO, Isabel (2006).

Para finalizar a nossa discussão teórica, a partir de todos os elementos destacados até aqui, gostaríamos de reiterar a nossa compreensão acerca da importância e da necessidade da presença do supervisor escolar, no interior da instituição educativa. Para tanto, tomamos como base aspectos que, segundo Grinspun *et al.* (2006, p.150-151), seriam doze razões e argumentações para existência do supervisor educacional na escola, que seriam elas:

1. A complexidade da vida moderna que trouxe para escola também uma complexidade específica além de sua própria finalidade;
2. A problemática dos conflitos sociais, dos dilemas que têm na escola – às vezes – como único lugar para resolver ou atenuar a problemática existente;
3. Os novos conhecimentos e os meios para aquisição desses conhecimentos e saberes dispostos na sociedade;
4. A necessidade de fazermos a formação voltada para um sujeito social e não apenas dotar um indivíduo de uma formação escolar e sim, como afirma Freitag, devemos ajudar o indivíduo na formação como cidadão;
5. A educação tem princípios e valores na sua própria dimensão teleológica e portanto precisa ser percebida não como um rol de disciplinas e programas, mas como uma instituição que tem uma filosofia própria e específica;
6. A dimensão da escola com uma dinâmica própria que precisa ser conhecida, compartilhada e entendida em termos de sua cultura escolar;
7. A questão dos currículos em que dois dados são significativos: a interdisciplinaridade e a contextualização;
8. O projeto político pedagógico da escola;
9. As relações pedagógicas que ocorrem no interior da escola e nas suas implicações com os outros fatores da sociedade;
10. A construção do conhecimento aliada à construção de valores e atitudes;
11. A discussão dos dados colocados na sociedade em especial a questão do trabalho;
12. A dimensão da subjetividade fazendo com que indivíduo tenha condições de receber e vivenciar além de aspectos cognitivos os aspectos afetivos/emocionais necessários à sua formação como pessoa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo da fundamentação teórica desenvolvida até aqui, e na perspectiva de uma pesquisa de natureza qualitativa, como apresentado na discussão, desenvolvemos uma investigação empírica, com o objetivo de perceber o ponto de vista do Gestor Escolar, de alguns professores e do próprio Supervisor Escolar – SE, sobre a existência e a contribuição do SE no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antenor Navarro, situada à Rua Projetada s/n, no Bairro Gramame da capital paraibana - JP/PB.

A referida escola atende atualmente a 1.467 alunos, distribuídos em 43 turmas, que são assistidas em três turnos manhã, tarde e noite, por aproximadamente 70 professores. Ao considerarmos a dinâmica cotidiana daquele espaço escolar, quanto nossas atividades (aulas, projetos, monitoria, dentre outras) de graduandas em pedagogia, diante da impossibilidade de entrevistarmos a todos, respeitando a ordem hierárquica da organização escolar, escolhemos para fazer parte de nossa pesquisa seis profissionais da escola, a saber: o gestor escola, quatro professores (as) e a supervisora escolar.

Elaboramos um questionário com seis questões e pequenas variações entre os profissionais a serem entrevistados, sendo quatro delas subjetivas e duas objetivas. Com o intuito de não alterarmos a rotina daqueles sujeitos, realizamos atendimento individual com cada um deles, em dias e horários distintos, especialmente para atender ao horário disponível apresentado por eles. O primeiro a ser entrevistado foi o Gestor Escolar Sr. Germano que semelhantemente aos quatro (04) professores entrevistados também responderam “Sim” a Q 01- Nesta escola tem Supervisor Escolar? e 02- Você acha necessária a presença do SE na sua escola? Ao efetuarmos a Q 03- Em sua opinião, qual é o papel do Supervisor Escolar? obtivemos as seguintes respostas: é função do mesmo; 1. Organizar as turmas, 2. Acompanhar os professores no planejamento de suas aulas, 3. Ajudar o professor nas suas dificuldades de ensino e, 4. Olhar se os Diários de Classe estão em dia.

Ao perguntarmos na Q 04- Você se reúne com seu Supervisor para discutir questões como aprendizagem do aluno, comportamento em sala, notas baixas, recuperação e avaliação? Ele nos respondeu que o fazia ‘nas reuniões de planejamento’ e sempre que precisa. Mas como fora observado por nós e por alguns professores da escola ele de fato, além de não manter uma relação que se possa declarar ‘amistosa’, não se reuni com o supervisor no planejamento a não ser quando há deliberações advindas de outras instâncias superiores a ser repassada para os

professores, comportamento que foi compreendido após sabermos que o SE não fora ‘escolhido pelo Gestor’, mas delegado pela Secretária Municipal de Educação por meio de Portaria.

Na Q 05 - Para você, de que forma o Supervisor Escolar pode contribuir para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem? ele nos respondeu que era se envolvendo e participando de todas as atividades pedagógicas. E ainda na Q 06- Quais as características que você considera importante que o Supervisor Escolar tenha para desenvolver um bom trabalho?, liderança, conhecimento e envolvimento, foi a resposta. De modo que o Gestor não assinalou o item “Ajudar o aluno nas suas dificuldades de aprendizagem”, desresponsabiliza o SE na ajuda aos alunos. E, pela objetividade com a qual as questões foram respondidas, vê-se o reflexo da velocidade com que as decisões e ou respostas as questões e aos problemas devem ser efetuadas, a considerar pelo número de atribuições às quais tal profissional é submetido, mas reflete principalmente a pouca relação entre ambos que, lamentavelmente, em muito se assemelha a relação que o mesmo demonstra ter com a maioria dos educadores.

Na sequência iniciamos a aplicação do questionário com os quatro professores, como as questões 01 e 02 foram comuns a todos (Gestor, Professores e SE), a resposta deles foi “sim”, mas ao se efetuar a Q 03- Você tem oportunidade de falar com ele sobre seus problemas em sala?, três dos quatro informaram que se reuniam ‘semanalmente’, mas curiosamente a Professora Cláudia Alves nos respondeu que ‘nunca’ se reunia, embora atuante na escola a seis anos, fato que em muito nos inquietou e nos instigou a desvelar as causas daquele desencontro entre sujeitos da mesma área, bem como do mesmo espaço geográfico de trabalho, além de membros do mesmo processo educacional.

Todavia, na questão 049 acerca do papel do Supervisor Educacional, que tinha a seguinte estrutura: Q 04- Em sua opinião, qual é o papel do Supervisor Escolar?

- a-(1) Organizar as turmas
- b-(0) Não deixar alunos fora da sala de aula
- c-(4) Acompanhar os professores no planejamento de suas aulas
- d-(0) Substituir o professor quando necessário
- e-(3) Ajudar o professor nas suas dificuldades de ensino
- f-(3) Ajudar o aluno nas suas dificuldades de aprendizagem
- g-(3) Olhar se os Diários de Classe estão em dia
- h-(0) Outros: _____

⁹ Mediante necessidade de computar dados referentes às respostas dos professores (números na cor azul), acrescentamos letras (fora dos parênteses) que equivale a cada um dos itens da Q 04. Ver versão original no anexo II.

Após analisarmos os questionários dos quatro professores, observamos que apenas um dos quatro professores assinalou o item ‘a’, nenhum assinalou o ‘b’, todos assinalaram o ‘c’, nenhum marcou o ‘d’, três assinalaram o ‘e’, três marcaram o ‘f’, três o item ‘g’, e nenhum assinalou o item ‘h’. Realizada a observação, baseada nas respostas dos professores, algumas curiosidades nos vieram à mente, se um maior nível de formação pressupõe maior nível de conhecimento, por que as respostas mais completas a esta questão vieram de quem tinha apenas graduação e estava na escola há apenas dois anos? diferente de outros colegas que atuavam naquela escola há mais de uma década. Eis aí um indicativo para o levantamento de outras questões, especialmente as que envolvem as subjetividades individuais voltadas a formação, a nosso ver, bastante preocupante.

Ao perguntarmos na Q 05- Para você, de que forma o Supervisor Escolar pode contribuir para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem? obtivemos as seguintes respostas:

P 01¹⁰ (Engel): Identificando o problema da aprendizagem e destinando o aluno ao profissional adequado;

P 02 (Cláudia): Auxiliando os educadores e educandos nas suas dificuldades de ensino e aprendizagem;

P 03 (Victor): Auxiliando o professor desde o plano de curso até em suas aulas;

P 04 (Flávia): Assumindo o papel real de colaborador para com o professor e a educação, incentivando o professor no seu dia-a-dia.

De acordo com as respostas supracitadas, a Professora Engel vê o SE como aquele que identifica e encaminha os problemas de aprendizagem a serem resolvidos pelas instâncias responsáveis. Cláudia o concebe como suporte pedagógico no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Victor o vê como eixo, como o que é presença em todo o processo educacional. Flávia o concebe como ‘o colaborador’, aquele com quem tanto os professores, quanto a educação podem contar. Assim, segundo nossa apreciação, esta última é a que nos traz uma resposta mais completa quanto à contribuição do SE para o ensino-aprendizagem.

No que concerne às respostas a Q 06- Quais as características que você considera importante que o Supervisor Escolar tenha para desenvolver um bom trabalho? Obtivemos o abaixo disposto:

P 01: Um conhecimento teórico é importante, mas o relacionamento SE e comunidade escolar é de suma importância, pois tem que andar em conjunto;

P 02: Postura profissional e sempre trabalhar em equipe com o corpo docente e discente;

P 03: Paciência e diálogo;

P 04: Postura profissional, compromisso e ética.

¹⁰ A consoante ‘P’ em maiúsculo substitui o substantivo professor ao longo das respostas e do texto.

Embora dois deles tenham dado ênfase à postura profissional do SE, enquanto característica necessária para a execução de um bom trabalho, e que indiscutivelmente todas as respostas tenham cá sua relevância neste processo, consideramos a resposta da professora Engel (p. 01) como a que revela maior completude, uma vez que destaca dois itens de extrema importância, a ‘formação’ e as ‘relações interpessoais’ advindas da prática. Todavia, obtivemos relatos orais de professores de que, para a maioria deles a existência da SE “não fazia lá muita diferença não”, isto levando-se em consideração algumas de suas atitudes, a exemplo de quando receber os professores ao levar questões relacionadas ao comportamento de algum aluno, ela receber o ‘transgressor de conduta’ em sua sala, acolhê-lo por apenas alguns minutos e posteriormente liberá-lo, mas não antes de presenteá-lo com um pirulito.

Esta fala dos professores revela a herança do estigma que sempre se alimentou do SE, do resolvidor de problemas que causa talvez medo e expectativa, daquele que puni pelas atitudes inadequadas, e não aquele que além de ‘dar um descanso quase irrelevante ao professor com a ausência do aluno na sala, ainda o faz feliz ao lhe dar um doce’. Para eles esta atitude estimula o aluno a reincidir na mesma atitude, ou seja, o SE é visto como aquele que, ‘não resolve quase nada’, e ainda desautoriza os professores que esperava dele ‘uma postura profissional’. A resposta dos professores também nos permite perceber que, segundo eles, o SE não se relaciona com eles da forma como gostariam, o que se confirma com a ‘boa acolhida’ que o SE faz aos alunos, embora estejam ‘errados’.

Assim, resta-nos a impressão de que os professores buscam no SE a figura do carrasco que puni, que resolve as questões relacionadas aos desvios de conduta dos alunos que as apresentam em sala de aula. Este comportamento nos deixou bastante inquietas e pensativas, sobretudo, porque as denúncias subjetivas lançadas em suas respostas que, em alguns casos foram compostas por poucos vocábulos, desmente a ‘boa imagem’ que demonstraram ter a partir das declarações dadas a nossa entrevista.

Contudo, embora tenhamos assistido a todo este impasse de posicionamento sobre a SE, sua presença e importância naquele espaço, em consonância com as respostas emitidas pelos professores, nos aventuramos a elaborar um quadro simples das características que compõe o perfil ideal do Supervisor Escolar, segundo o ponto de vista dos quatro professores participantes de nossa pesquisa, a ser apreciado a seguir:

Quadro 04 – Características/perfil ideal do SE da Escola Municipal Antenor Navarro de JP/PB segundo os professores

Características / Perfil ideal do Supervisor Educacional	
Nº	Característica (s)
01	Agir com postura profissional
02	Possuir Habilidades Interpessoais
03	Apresentar Capacidade Comunicativa
04	Possuir Conhecimento Teórico - Formação
05	Demonstrar Compromisso
06	Ser, Ter e Agir com Ética

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa realizada pelas graduandas.

No momento da entrevista com a Sr^a Lúcia Rafaela Espinola, SE da escola com dois anos de atuação, ela nos afirmou ser necessária à presença de sua categoria na escola. Ratificou que o papel do SE era: a) organizar as turmas; b) acompanhar os professores no planejamento de suas aulas; c) ajudar o professor nas suas dificuldades de ensino; a) ajudar o aluno nas suas dificuldades de aprendizagem; d) olhar se os Diários de Classe estão em dia e, acrescentou ainda que promover ações em parceria junto aos educadores e educandos também era seu papel.

Ao efetuarmos a pergunta na Q 03- Você se reúne com seus professores para discutir questões como aprendizagem do aluno, comportamento em sala, notas baixas, recuperação e avaliação?, diferente do que nos disseram os professores conforme dados das entrevistas anteriormente dispostas, ela nos apresentou três momentos distintos nos quais se reunia com eles, e que o fazia: a) no início do ano letivo; b) no início de cada semestre; e, c) nas reuniões de planejamento, o que nos conduziu a perceber um certo descompasso entre as informações dadas pelos professores em relação as da SE.

Ao ser indagada na Q 04- Você acha que o Supervisor Escolar pode contribuir para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, por que?, a referida educadora nos respondeu dizendo que “Sim, articulando ações pedagógicas, partindo da realidade do educando.” Como resposta a Q 05- Você acha que o Supervisor Escolar pode contribuir para a melhoria e consequentemente para a transformação da educação? De que forma?, obtivemos a seguinte resposta: “sim, assumindo o papel de educador mediador, cuja função é trabalhar coletivamente, respeitando as diversidades, partindo do individual que proporcione a mudança.”

A partir das apreciações do que nos informou a SE Sr^a Lúcia Rafaela, embora ela tenha apenas graduação, e atualmente não tenha iniciado nenhum outro curso de prosseguimento a sua formação, ela demonstra ter consciência de sua importância, de seu papel, de sua função

enquanto articuladora e promotora de mudanças sociais e políticas. Mudanças, a nosso ver em muitos aspectos naquele espaço escolar, mas especialmente as mudanças que dizem respeito à percepção dos próprios professores e do Gestor quanto à concepção e a significância de atuação da SE em todo o processo educativo.

Após a realização deste trajeto de pesquisa concretizado por meio de entrevistas, com o Gestor Hermano, os quatro professores e a Supervisora Escolar Sr^a Lúcia Rafaela, pudemos observar que, o primeiro, talvez em virtude das tantas atribuições que tem, além do fato de está caminhando para a aposentadoria por tempo de serviços prestados, demonstra ter o SE em sua escola como mais dos funcionários a serviço da educação. Enquanto a minoria dos professores deixa claro seu nível de consciência acerca da importância da presença do SE na escola, a maioria o vê como o “portador das más notícias” autorizadas pelo Gestor a ser ‘despejadas’ nas reuniões, o que nos leva a refletir sobre os avanços na atuação do SE, conforme nos afirmou Corrêa (2009):

Com a evolução acerca desses conceitos, avançamos para novos compromissos e responsabilidades, entre eles o de transpor o espaço e o tempo da escola com a imposição de um novo paradigma para a supervisão educacional: uma prática voltada não somente para a qualidade do trabalho pedagógico, mas também para a construção de um conhecimento emancipatório, num âmbito político, administrativo e educacional mais amplo. (Corrêa, 2009, p.04)

Para tanto, como se pode ver a atuação do Supervisor Educacional se eleva cada vez mais em responsabilidades e representações e significados, nos motivando a refletir enquanto educadoras e, quem sabe até futuras supervisoras, que uma pesquisa quantitativa não se vale tão somente dos dados obtidos, mas sobremaneira das percepções advindas da observação prática dos pesquisadores, o que nos auxiliou a perceber que de fato acertamos ao escolher por tema de nossa atuação a Supervisão Escolar enquanto componente essencial à qualidade e à transformação da educação. Isto porque qualidade e transformação, especialmente quando em contexto educacional, são dois vocábulos que demandam dentre outras tantas necessidades, amor ao fazer educacional, consciência teórico-metodológica, consciência político-social, ética, e acima de tudo compromisso social com o ser humano a ser despertado, no espaço escolar, para a vida em sociedade.

E assim, entre os variados níveis de inconsciência quanto às funções e a importância do SE em atuação na equipe administrativa pedagógica daquela escola, assistimos a várias incoerências, todas percebidas nos pequenos e constantes lapsos de flagrante ao longo da pesquisa. Desta forma, desconfiamos de que talvez nem mesmo a própria Supervisora Educacional da Escola Municipal Antenor Navarro se sinta verdadeiramente Identizada com a

função que ocupa, especialmente pelo ínfimo valor e pela pouca notoriedade que lhe é ‘silenciosamente’ atribuída, o que nos mostra o quanto ainda há que ser feito pela valorização, respeito, dignidade e reconhecimento do valor dos profissionais que ‘corajosamente’ pertencem à categoria dos transformadores de realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, diante da reflexão que elaboramos a partir da pesquisa/entrevista realizada com o gestor, alguns professores e uma supervisora escolar de uma escola da rede municipal da cidade de João Pessoa, sobre esta temática, além de constatarmos que a supervisão escolar embora tenha sido declarada pelos professores como ‘importante’, e que o Supervisor é aquele que deve orientar, coordenar, acompanhar, e com postura ética profissional sempre trabalhar em equipe com o corpo docente e discente, é também aquele que deve estar sempre a postos para ajudar a sanar os problemas e as dificuldades em geral, que surgirem no ambiente escolar.

Constatamos através da pesquisa que nenhuma das categorias entrevistadas (Gestor, Professores e Supervisora), em seus níveis diferenciados de formação, ‘aparentemente’ afirmando reconhecer a supervisão como necessária ao sucesso dos processos educativos daquela instituição escolar, em sua prática cotidiana demonstradas em suas atitudes, gestos e palavras, não reconhecem a supervisora daquela escola como sendo uma profissional cuja significância de atuação, seja além de extremamente necessária, seja também respeitada e notória.

Constatamos ainda vários espaços de ‘silêncio’, especialmente os percebidos nas conversas informais apresentadas pelos professores, o que nos confirma que para além das dificuldades dos professores de reconhecer os supervisores como diferencial no espaço escolar, há ainda a questão relacionada à gestão, que mesmo não emitindo opiniões contrárias a ação supervisora, não a reconhece, nem a estimula tanto quanto necessário. Reforçando desta forma, a questão do desenvolvimento da autoimagem identitária da supervisora.

Vimos ainda que os professores que apresentaram maior nível de formação (Especialização, Mestrado...), foram os que demonstraram menor nível de inconsciência quanto à presença, as funções e a importância da supervisora na escola. Percebemos ainda que a literatura acerca da temática, voltados para estudos realizados na Paraíba é quase inexistente, o que nos despontou ainda mais a curiosidade acerca da existência tanto quantitativa quanto qualitativa deste profissional, no Brasil, na Paraíba e, especialmente na cidade de João Pessoa-

PB, tema que nos parece necessário a ser aprofundado no Mestrado como Projeto de Pesquisa, enquanto instigamento para o prosseguimento de nossa formação.

Por fim, ratificamos que a área específica da Supervisão Escolar é indubitavelmente repleta de nuances, significâncias, mas também de desafios a ser enfrentado, assim, esperamos/desejamos que este estudo, para além de ter-nos oportunizado uma maior proximidade com o polêmico tema em questão possa, sobremaneira, contribuir com o banco de dados dos estudos paraibanos da UFCG, além de servir a outros semelhantes a nós, também da área da educação.

Contudo, esperamos que ao realizarmos a tão necessária reflexão e transformação na educação, consigamos fazer com que nossa mudança de concepção e postura, culmine no respeito, na valorização e no reconhecimento dos Supervisores Educacionais enquanto sujeitos absolutamente indispensáveis à educação, sem nos esquecer assim, de buscar meios para inserir professores, alunos e demais sujeitos da educação, a comunidade escolar e ao processo educativo, mas de forma qualificada, consciente e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda [Coord.]. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na Escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

ALVES, Nilda [Coord.]. **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004

ANDRADE, Narcisa de Veloso. **Supervisão em Educação.** 6ª ed. Rio de Janeiro, 1976

FERREIRA, Naura Syria Carapeto [Org]. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação á ação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor Escolar em ação.** 2ª ed. Porto Alegre: Sagra 1985.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão Escolar: Concepções básicas.** Porto Alegre: Sagra 1985.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Um modelo.** 2ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1980

RANGEL, Mary [Org.]. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** Campinas - SP: Papirus, 2001.

GRINSPUN, Mírian [Org]. **A Prática dos Orientadores Educacionais.** 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, Mírian [Org]. **Supervisão e Orientação Educacional: Perspectivas de**

integração na escola. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6ª ed. (coleção magistério)- 2º grau. Serie do professor. São Paulo: Cotez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 23ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário**. Editora Ártica. São Paulo, 2007

NÉRICI, G. Ímideo. **Introdução á Supervisão Escolar: Concepções básicas**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1976

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função á profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(Org.). **Supervisão Educacional para escola de qualidade: da formação a ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In.: **Nove olhares sobre a supervisão**. SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). 12ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **A Identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petrópolis**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf Acesso em 15 de março de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.