

5ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed: integração ensino, pesquisa, extensão

2025
Vol. 4

5ª Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Ensino, Pesquisa e Extensão

Realização: Faculdade de Educação (Faed) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Data: 13 a 15 de agosto de 2025

Local: Cidade Universitária/UFMS

Coordenador do evento

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Comissão Organizadora

Raquel Elizabeth Saes Quiles Benin – Coordenadora do Curso de Pedagogia/Faed

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai – Coordenadora do Curso de Educação do Campo/Faed

Marina Brasiliano Salerno – Coordenadora em exercício do curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado)

Milene Bartolomei Silvai – Diretora da Faculdade de Educação

Rosana Monteiro dos Santos – Técnica em Assuntos Educacionais

Simone de Franca Gregório – Coordenadora de Gestão Acadêmica

Edvair Alves Ferreira – Coordenador de Gestão Administrativa

Renato Azambuja Fonseca – Coordenador adjunto de Gestão Administrativa

Comissão Científica

Sandra Novais Sousa (UFMS) – Presidente

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Hellen Jaqueline Marques (UFMS)

Weverlin Ferreira Brizola – discente doutorado (PPGEdu/UFMS)

Bruno Delmondes Xavier – discente doutorado (PPGEdu/UFMS)

Edinéia Aparecida Duzaker da Silva – discente mestrado (PPGEdu/UFMS)

Thalita de Cassia de Souza Paixão – discente mestrado (PPGEdu/UFMS)

Jefferson Ribeiro da Silva – discente mestrado (PPGEdu/UFMS)

Artur Tsuguo Ajul Matida – discente mestrado (PPGEdu/UFMS)

Comissão Organizadora dos Anais

Sandra Novais Sousa

Weverlin Ferreira Brizola

Avaliadores/Pareceristas

Adriano de Oliveira Gianotto (UFMS)

Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Helen Jaqueline Marques (UFMS)

Liliam Cristina Caldeira (UFMS)

Luciene Cléa da Silva (UFMS)

Maria Angélica Cardoso (UFMS)

Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)

Milene Bartolomei Silva (UFMS)

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca (UFMS)

Mirian Lange Noal (UFMS)

Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)

Rodrigo Augusto de Souza (UFMS)

Sandra Novais Sousa (UFMS)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	9
ANA CLARA MALLMANN SILVA HELLEN JAQUELINE MARQUES	
AFETIVIDADE E PROTAGONISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEI CLAUDETE DE OLIVEIRA DA VERA CRUZ	13
ANA CLARA MENDES FERNANDES LUCIENE CLÉA DA SILVA	
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO PIBID	21
ANDRESSI GOMES DE ALENCAR RAMOS ANIZIA NOGUEIRA QUEIROZ FERREIRA ILIANA DE SOUZA MOTA ISADORA TEIXEIRA OLIVEIRA REBECA LOUISE DE SOUZA AMORIM SANDRA NOVAIS SOUSA ²¹	
A POTENCIALIDADE DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	30
ARTUR TSUGUIO AJUL MATIDA SANDRA NOVAIS SOUSA	
O POTENCIAL FORMATIVO PIBID: EM ANÁLISE AS NARRATIVAS DE ACADÊMICAS BOLSISTAS	39
BRUNO BORGOS DOS SANTOS MOURA CÁSSIA EDUARDA LIMA DE DEUS GIOVANNA DE AZEVEDO WILDNER ISABELA DE PAULA RIBEIRO JÉSSICA CRISTINA FLORES VINGA SANDRA NOVAIS SOUSA	
DOCENTES BACHARÉIS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES	49
BRUNO DELMONDES XAVIER	
LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	60
CARLA MARTIELLE ALVÍCIO NANTES MENDES HELLEN JAQUELINE MARQUES	60
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA OASISBR	68
DAMIANO MIOTTI	68
CÉLIA REGINA DE CARVALHO	68
DE QUE FORMA AS NARRATIVAS TÊM SIDO UTILIZADAS EM PESQUISAS BIOGRÁFICAS SOBRE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?	83
EDINÉIA A. DAUZAKER DA SILVA SANDRA NOVAIS SOUSA	83 83
O ENTENDIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE – MS EM RELAÇÃO AO PROTAGONISMO INFANTIL	92
ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO	92
PANORAMA DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2020 A 2023	103
EMANUELLE LIMA JAVETA	

ANTÔNIO CARLOS NASCIMENTO OSÓRIO

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS E CURRÍCULOS EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL 114

FÉLIX MATIAS

NÁDIA MARIA FERNANDO

A CENA DA SALA AULA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO NA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 127

JEFFERSON RIBEIRO DA SILVA

SANDRA NOVAIS DE SOUSA

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REGIÃO NORTE 136

JÉSSICA NOGUEIRA DA SILVA

CÉLIA BEATRIZ PIATTI

A EDUCAÇÃO EM SOLOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SISTÊMICA 146

JUCILENE DE SOUZA RUIZ

RAFAEL ROSSI

ANA PAULA ARAUJO

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A CATEGORIA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA 156

KHAREN PAES DE ALBUQUERQUE

HELLEN JAQUELINE MARQUES 156

POTÊNCIAS DE UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL À LUZ DAS FERRAMENTAS DE FOUCAULT SOBRE A PERMANÊNCIA DE PEDAGOGOS HOMENS NOS ANOS INICIAIS 165

LUCAS DE OLIVEIRA SOUZA MENDES

O PAPEL DA ASSESSORIA TÉCNICA NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS 175

LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ

A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INVISÍVEL: A SUPEREXPLORAÇÃO COMO OBRIGAÇÃO 184

RODRIGO AUGUSTO DE SOUZA

MARIA EDUARDA CRISANTO DA SILVA

O PAPEL DAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS COMO LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA UFMS 191

MILENE BARTOLOMEI SILVA

DANIELA CRISTINA BARROS DE SOUZA MARCATO

LUCIENE CLÉA DA SILVA

HELLEN JAQUELINE MARQUES

SANDRA NOVAIS DE SOUSA

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE E CRÍTICA 198

MILLA BENETTI FELIPE

HELLEN JAQUELINE MARQUES

COMO A POSTURA EMOCIONAL E CORPORAL DA PROFESSORA INFLUENCIA O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS 209

NICOLY CAETANO DE OLIVEIRA ALVES

AGATA MEDINA LOPES DE SOUZA

MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS

PLANEJAR PARA BEBÊS: O DESAFIO DA INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 217

REBECA LOUISE DE SOUZA AMORIM
RAISSA SANTANA DOS REIS
MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS

**PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO MORAL DAS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
FOUCAULT, MBEMBE E BOURDIEU ENTRE O PODER DE VIVER E O DIREITO DE MORRER** 224

ROSA DE FÁTIMA EVARISTO
ANGELINA BRANDÃO RODRIGUES VIEIRA
MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

O COTIDIANO ESCOLAR COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO: CAMINHOS TRAÇADOS NO PIBID 234

SANDRA REGINA GOMES DA SILVA FAGUNDES
EMANUELE FERRAZ BARBOSA
EMANUELE CROZA MARTINS
ÉVELY JUSSARA SANTANA GARCIA
SHIRLEY APARECIDA ROSA
SANDRA NOVAIS SOUSA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DA PROFISSÃO DOCENTE 241

SANDRA REGINA GOMES DA SILVA FAGUNDES
ADRIAN CRUZ DA ROSA
ISADORA MARIA NOGUEIRA DA SILVA
MARIA EDUARDA CRISANTO DA SILVA
THAYNÁ VIANA PADILHA
SANDRA NOVAIS SOUSA

**DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR VOLTADO À REGIÃO
DE FRONTEIRA** 248

TATIANE MEDINA LARROZA
DAIANE MEDINA LARROZA

**SAÚDE MENTAL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** 255

RODRIGO AUGUSTO DE SOUZA
THAINÁ DA SILVA PEIXOTO

**A BASE NACIONAL COMUM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS POLÍTICOS E
PEDAGÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE** 263

THAÍS NAYANA SANTOS DA COSTA
HELLEN JAQUELINE MARQUES

**REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA** 273

THALITA DE CASSIA DE SOUZA PAIXÃO
SANDRA NOVAIS SOUSA

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E EXPERIÊNCIA, A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 282

WEVERLIN FERREIRA BRIZOLA
SANDRA NOVAIS SOUSA

**DO NACIONAL AO LOCAL: A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL EXPRESSA A
PARTIR DAS POLÍTICAS DE REMUNERAÇÃO (1979-2021)** 293

ANA CAROLINA ALVES TIBÚRCIO
SOLANGE JARCEM FERNANDES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA** 305

ANA LUIZA DA SILVA RODRIGUES

FELIPE VIEIRA GIMENEZ
CARINA ELISABETH MACIEL

A ESCOLA ESTADUAL PADRE FRANCO DELPIANO NA DÉCADA DE 1970: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CONTEXTO EDUCACIONAL 318

ANDREW VINÍCIUS CRISTALDO DA SILVA
NÁDIA BIGARELLA

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE UNIVERSIDADES ESTADUAIS NO BRASIL (2013–2023) 328

BRUNA LUCIANA VALLE
CARINA ELISABETH MACIEL

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 339

BRUNO BORGOSANTOS MOURA
ALICE MARIA ALVES RANGEL
ANA LUCIA RODRIGUES GOMES
BRUNA DA SILVA DE ANDRADE
RAISSA SANTANA DOS REIS
SANDRA NOVAIS SOUSA

CAMINHOS, ACESSOS E VIAS DA EDUCAÇÃO MATOGROSSENSE: ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS ALUNOS INDÍGENAS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? 347

CLÉSIO CASTRO CARMO
OZERINA VICTOR OLIVEIRA

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: INVESTIGANDO OS EFEITOS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS 353

EDER BAIAROSKI LOPES

CURRÍCULO, ENSINO, DIVERSIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE MULHERES NEGRAS: EXPLORANDO PERSPECTIVAS E PROMOVENDO INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL 367

GIUZA FERREIRA DA COSTA VICTÓRIO

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E A LÓGICA GERENCIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL 376

JÉSSICA DA COSTA BRITO
SOLANGE JARCEM FERNANDES

MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA DE MATO GROSSO DO SUL (AIEMS) NUMA PERSPECTIVA DIALÉTICA 387

KARINA MARCONDES LOPES DE LAVOR

DE NORMALISTAS A AUXILIARES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DO CURSO NORMAL (1961-2025) 395

LARISSA MAIA DOS SANTOS
SANDRA NOVAIS SOUSA

DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 405

MARCELA LUZIO FERREIRA MOQUIUTI

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS NO CURRÍCULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO CRMS DO ENSINO MÉDIO 414

REJANE TRINDADE RODRIGUES
MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

OS DESAFIOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO ENSINO MÉDIO A EDUCAÇÃO SUPERIOR 421

RICARDO MATHIAS DA SILVA

EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA 431

THAÍS CARDOZO DE SOUZA

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS E CONQUISTAS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS MUNICIPAIS DE CASCAVEL – PR E BAURU – SP 441

VIVIANE GRZETCHOTA SELZLER

PROGRAMA MS ALFABETIZA EM FOCO (2022–2025): ENTRE CONTRIBUIÇÕES E CONTRADIÇÕES 449

WALQUIRIA SANCHES GONZALEZ

A DISCIPLINA DE LIBRAS E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO DA PESSOA SURDA: ANÁLISE NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA CIENTÍFICA 460

ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO

CINTIA ALVES DE SOUZA PEREIRA

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E FORMAÇÃO INICIAL: NARRATIVAS DE BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/FAED 474

ANDRESSI GOMES DE ALENCAR RAMOS

BRUNA DE OLIVEIRA RODRIGUES

LETÍCIA DE LIMA SOUZA

LIZ ANGELA PINTO CANDIDO

MARIANA MORAES SILVA

REBECA LOUISE DE SOUZA AMORIM

SANDRA NOVAIS SOUSA

INFÂNCIAS, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS EM FILMES DE ANIMAÇÃO FEITOS POR CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL 486

MARIA EDUARDA RATIER

LETÍCIA DE OLIVEIRA GONÇALVES

SOFIA LÍSIAS DE LACERDA CARDOSO

CONSTANTINA XAVIER FILHA

A BNCC E A ABRANGÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL 496

MARIANA RODRIGUES CORREIA

PAULO DE TARSO VARELA FERRO

APRESENTAÇÃO

A **5ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed**: integração ensino, pesquisa e extensão, foi realizada de **13 a 15 de agosto de 2025**, na Cidade Universitária, em Campo Grande (MS). O evento teve como propósito fortalecer o diálogo entre os diferentes campos de atuação docente e consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamentos da formação e do trabalho educativo.

A **Semana de Educação e Formação Docente da Faed** constitui-se como espaço de socialização de experiências e reflexões sobre os desafios contemporâneos da educação em seus múltiplos contextos. Estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e pesquisadores de diferentes instituições participam ativamente por meio de comunicações orais, minicursos, oficinas, mesas-redondas e atividades culturais, reafirmando o compromisso da universidade pública com a produção de conhecimento crítico e socialmente referenciado.

Nesta **5ª edição**, a Conferência de Abertura, intitulada “**Políticas de internacionalização e a pós-graduação em educação**”, foi proferida pela **Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira** (UFMG/CNPq), cuja fala destacou os desafios contemporâneos da cooperação acadêmica e da internacionalização das universidades brasileiras. A Conferência de Encerramento, por sua vez, abordou o tema “**Desafios da formação inicial e o contexto da prática**”, ministrada pela **Profa. Dra. Emilia Cipriano** (PUC/SP), que trouxe uma reflexão sensível sobre o papel do professor e as condições reais da docência no país.

Ao longo dos três dias de evento, foram realizados 9 minicursos, 8 oficinas, 2 mesas-redondas simultâneas e 1 exposição, reunindo participantes de diferentes instituições e regiões do país. No total, a **5ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed** contou com 850 inscrições e 66 trabalhos submetidos, sendo 55 artigos completos e 11 resumos expandidos. Após o processo de avaliação duplo-cega, 53 trabalhos foram selecionados para publicação no periódico **Anais da Semana de Educação e Formação Docente da FAED**, distribuídos entre três eixos temáticos que expressam a diversidade de enfoques e a amplitude das discussões realizadas:

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: reúne **31 trabalhos**, que tratam de processos formativos, práticas educativas, desenvolvimento profissional e experiências em programas como o PIBID e a Residência Pedagógica;

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais: concentra **17 trabalhos**, com análises sobre gestão, currículo, políticas de avaliação, ações afirmativas e as interfaces entre educação e sociedade;

Eixo 4 – Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares: apresenta **5 trabalhos**, que exploram experiências pedagógicas inovadoras, práticas de alfabetização, ensino em ambientes diferenciados e narrativas formativas.

A pluralidade das temáticas reflete a complexidade da formação docente e o compromisso da Faculdade de Educação/UFMS com a valorização da educação pública e a produção de saberes comprometidos com a transformação social.

Boa leitura!

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa
Profa. Ma. Weverlin Ferreira Brizola
Organizadoras

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Clara Mallmann Silva¹
Hellen Jaqueline Marques²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Esta pesquisa, do tipo estado da questão, buscou identificar produções acadêmicas que discutem a contribuição da formação inicial para a construção de sentido da docência, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e com enfoque no professor de arte. Ao executar levantamento bibliográfico na base Oasisbr, foram selecionadas produções que articulam formação docente e construção de sentido profissional. Os resultados indicam que, embora ainda pouco explorado, o tema revela a centralidade desse processo na constituição do ser professor e a urgência de uma formação crítica, que se oponha às abordagens pragmáticas.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação em arte; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este estudo teve como objetivo identificar, apresentar e estabelecer as primeiras aproximações com produções acadêmicas que discutem a relação entre a formação inicial docente e a construção de sentido na profissão, com ênfase na experiência do professor de Artes Visuais e fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Considerando que a clareza quanto ao sentido da educação é fundamental para estabelecer objetivos na prática educativa — garantir a subsistência, promover a libertação, facilitar a comunicação e favorecer a transformação (Saviani, 1996) —, realizou-se um levantamento bibliográfico na base Oasisbr, com uso de descritores e filtros relacionados ao objeto, à teoria e ao enfoque do estudo. Inicialmente, foram encontradas 48 produções; após aplicação de critérios de inclusão e exclusão, restaram seis trabalhos – quatro dissertações e duas teses. O estudo está organizado em três seções: a metodologia adotada, a apresentação dos resultados iniciais do conteúdo dos textos e, por fim, as considerações finais, que destacam a relevância da temática em contraste com a escassez de produções sobre ela.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da questão, com abordagem qualitativa, voltada à identificação de produções acadêmicas que discutem a contribuição da formação inicial para a construção de sentido da docência, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O levantamento foi realizado na base de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), por meio de descritores formulados com base em leituras teóricas sobre o tema, sendo eles: "Formação inicial" OR "formação inicial do professor" OR "formação inicial do professor de arte" AND "arte" OR "artes" OR "artes visuais" AND "pedagogia histórico crítica" OR "psicologia histórico-cultural" OR "teoria histórico-cultural" AND "Sentido" OR "sentido da profissão docente" OR "sentido

¹ Licenciatura em Artes Visuais (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS). Mestranda em Educação (Faculdade de Educação / UFMS). Membro do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/CNPq/UFMS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GEPAE/CNPq/UFMS).

² Doutora em Educação (Unesp/Araraquara). Mestre em Educação (UFPR). Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Líder do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/CNPq/UFMS).

do trabalho" OR "concepção" OR "concepções" OR "consciência". Foram utilizadas estratégias de busca que incluíram o uso de aspas para localizar expressões exatas e operadores booleanos (“OR” e “AND”) para combinação de termos. Inicialmente, foram identificadas 48 produções, das quais seis atenderam aos critérios de inclusão: recorte temporal entre 2015 e 2025; vínculo com a área de linguagens ou educação artística; abordagem da formação inicial docente; e adoção do referencial histórico-crítico. A partir da aplicação dos critérios, os trabalhos selecionados foram organizados em ordem cronológica, do mais antigo ao mais recente e, quando feitos no mesmo ano, por ordem alfabética do título, totalizando seis produções. Na sequência, os trabalhos foram lidos na íntegra para compreensão de como cada um tratava da contribuição da formação inicial na construção de sentido da profissão docente para o professor de artes e para o pedagogo.

Apresentação dos resultados

O quadro 1 traz os dados essenciais das produções analisadas: título, palavras-chave, instituição de origem, tipo de trabalho, autoria e ano de publicação. Aponta-se que o quantitativo reduzido de trabalhos dificultou a elaboração de uma análise mais abrangente sobre a questão posta, o que não se configura apenas como um limitante, mas como um dado revelador da necessidade de ampliarmos o debate em torno do tema — principalmente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, nosso recorte teórico-metodológico.

Quadro 1 – Dados gerais dos trabalhos selecionados

Título	Palavras-chave	Instituição de origem	Tipo de trabalho	Autora e ano de publicação
“Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores”	Subjetividade; Ensino Superior; Formação de Professores; Teoria da Atividade.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Dissertação	MODESTO, E. (2016)
“Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial de professores”	Formação inicial de professores; Psicologia histórico-cultural; Humanização; Docência crítica; Psicologia escolar	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC - Campinas)	Tese	VENANCIO, M. M. R (2016)
“A concepção das professoras da educação infantil acerca da formação e atuação docente”	Educação, Efeito das inovações tecnológicas, Educação de crianças, Professores, Formação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Dissertação	FRANCO DE MOURA, G. (2020)
“O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do professor de arte: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”	Desenvolvimento do Psiquismo; Psicologia Histórico-Cultural; Funções Psicológicas Superiores; Arte;	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissertação	BIAVATTI, S. M. (2021)

“A queixa escolar na concepção de professores da cidade de Patos de Minas/MG: subsídios para a formação docente”	Queixa escolar; ensino fundamental; Psicologia Histórico-Cultural; formação docente	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Dissertação	CAIXETA, N. M. P. (2023)
“O ensino de artes visuais no programa de residência pedagógica: contribuições da pedagogia histórico-crítica”	Ensino de Artes visuais; Programa de Residência Pedagógica; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino Fundamental.	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Tese	AZEVEDO, I.G. (2024)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da análise das produções, três categorias sintetizam os principais temas abordados: a formação inicial e a mediação entre teoria e prática; a construção de sentido da profissão docente; e a interferência de abordagens pragmáticas na licenciatura. Azevedo (2024) destaca que a articulação entre teoria e prática requer intencionalidade e fundamentação teórica sólida, especialmente no contexto do Programa de Residência Pedagógica, analisado em sua tese. Venancio (2016) reforça essa dimensão ao propor práticas formativas mediadas pela arte, que incentivam a reflexão crítica desde o início da formação. Modesto (2016), por sua vez, evidencia que muitos professores apenas se reconhecem como docentes após a prática, revelando fragilidades no processo de formação. Já Caixeta (2023) e Biavatti (2021) enfatizam a importância da intencionalidade crítica e da construção ativa do conhecimento para a constituição da consciência docente.

As pesquisas também denunciam o avanço de abordagens que esvaziam a formação crítica e teórica, comprometendo o verdadeiro significado do trabalho educativo — que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p.13). Franco de Moura (2020) analisa como a adesão acrítica a políticas gerencialistas contribui para a descaracterização do trabalho docente. Os resultados apontam a escassez de estudos que tratem da construção de sentido da docência com base na PHC, especialmente no campo das Artes Visuais, reforçando a urgência de aprofundar investigações que articulem teoria, prática e intencionalidade formativa a partir de uma perspectiva crítica e socialmente comprometida.

Considerações Finais

O presente levantamento permitiu mapear e analisar seis trabalhos acadêmicos que abordam, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, a relação da formação inicial de professores com a construção de sentido da profissão docente. Ainda que o número de estudos encontrados tenha sido reduzido, os dados revelam importantes contribuições para a questão posta, evidenciando a escassez de produções sobre o tema no referencial teórico da PHC e, ao mesmo tempo, sua pertinência e relevância.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de ampliar as investigações que articulem formação inicial, construção de sentido da docência e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos iniciais da pesquisa precisaram ser adaptados devido à quantidade reduzida de trabalhos no campo das Artes Visuais, evidenciando uma lacuna de trabalhos dentro desta temática. Ao ressaltar a urgência de práticas formativas comprometidas com a crítica às abordagens pragmáticas e com a construção de sentidos socialmente referenciados, este

levantamento reforça o papel da teoria como mediadora essencial na constituição da identidade e da prática docente.

Referências

AZEVEDO, I. G. de. **O ensino de artes visuais no programa de residência pedagógica: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/20311>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BIAVATTI, S. M. **O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do professor de arte: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2021.

CAIXETA, N. M. P. **A queixa escolar na concepção de professores da cidade de Patos de Minas/MG: subsídios para a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2023.

FRANCO DE MOURA, G. **A concepção das professoras da educação infantil acerca da formação e atuação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2020.

MODESTO, E. **Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VENÂNCIO, M. M. R. **Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2011.

AFETIVIDADE E PROTAGONISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEI CLAUDETE DE OLIVEIRA DA VERA CRUZ

Ana Clara Mendes Fernandes¹

Luciene Cléa da Silva²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O presente artigo tem como eixo central a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, com ênfase na importância da afetividade nas interações e trocas entre professores e crianças, bem como na valorização da autonomia e do protagonismo infantil no ambiente escolar, considerando a importância de uma rotina estruturada. Essas reflexões emergiram a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, realizado no Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, na turma dos grupos 4, em agosto de 2024. A partir da observação atenta do cotidiano escolar, foi possível compreender que a construção de uma prática pedagógica significativa e respeitosa está diretamente relacionada à qualidade das relações estabelecidas entre educadores e crianças, ao reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e à criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral na primeira infância. Assim, consideramos que investir em práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as infâncias em suas diversas expressões é condição indispensável para garantir uma educação de qualidade, ética e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Afetividade; Autonomia; Protagonismo.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, do curso de Pedagogia, na Cidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizado na turma do Grupo 4 do Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, localizada no Detran/MS.

A partir das experiências de observação e regência, propostas pelo estágio no cotidiano da instituição de Educação Infantil, foram identificados três aspectos centrais que nortearam as análises: a importância da interação afetiva entre professoras e crianças, a valorização da autonomia e do protagonismo infantil e os desafios inerentes à organização e adaptação da rotina dentro do contexto escolar. Durante o desenvolvimento do artigo, essas temáticas são discutidas à luz de referenciais teóricos que dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e com as experiências práticas vivenciadas no estágio.

A Educação Infantil constitui a base primordial para a formação integral do sujeito, sendo uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano. Marcada por vivências significativas e interações cotidianas, ela contribui amplamente para o crescimento cognitivo, emocional, social, cultural, físico e simbólico da criança. Nesse período, o brincar, a experimentação e a convivência assumem papel central, configurando-se como formas privilegiadas de aprendizagens. É nesse cenário que se tornam essenciais a escuta atenta, o olhar sensível do educador e o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Base Nacional

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Comum Curricular (BNCC, 2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A compreensão e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil exigem um olhar reflexivo e comprometido, pautado em uma abordagem humanizadora e dialógica. Tais práticas devem respeitar as singularidades das infâncias e possibilitar vivências que promovam a autonomia, o protagonismo e a expressão livre das crianças em contextos educativos intencionalmente organizados, desafiadores e acolhedores. Nesse sentido, os eixos da afetividade, da autonomia e do protagonismo infantil não apenas orientam o planejamento e a ação pedagógica, mas também ressignificam o papel do educador como mediador de experiências e construtor de vínculos que favorecem o desenvolvimento integral.

Tais aspectos mostram-se essenciais para a construção de um ambiente educativo que acolha, escute e respeite a criança em sua totalidade, bem como apresentam as abordagens pedagógicas seguidas pela instituição onde o estágio foi realizado, pautadas em Reggio Emilia (Rinaldi, 2017) e Emmi Pikler (Falk, 2016), que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Durante o processo de Estágio Obrigatório II no CEI Claudete de Oliveira da Vera Cruz houve o período de observação e o período de regência. Ao passar pelo período de observação participativa foi possível maior envolvimento com o cotidiano da turma 4 e melhor compreensão da rotina e das relações educativas que se davam naquele espaço. A interação afetiva mostrou-se um dos pilares mais potentes no fortalecimento dos vínculos entre adultos e crianças, favorecendo o sentimento de pertencimento e segurança afetiva indispensável ao processo de aprendizagem.

Educadores atentos, que escutam com empatia e dialogam com as crianças, criam um ambiente propício ao desenvolvimento da confiança, da curiosidade e da iniciativa. Em diálogo com os estudos de Wallon (2010) é possível compreender que a afetividade não é um elemento acessório, mas sim estruturante do desenvolvimento infantil, estando intimamente relacionada ao processo de construção do conhecimento.

Do mesmo modo, promover a autonomia e o protagonismo das crianças significa reconhecer suas capacidades, desejos e interesses, criando espaços em que possam tomar decisões, expressar suas ideias e participar ativamente das experiências pedagógicas. A partir das contribuições de Ostetto (2018) e Carvalho e Fochi (2017), entende-se que é papel do educador planejar situações que desafiem as crianças a pensar, explorar e agir com liberdade e responsabilidade, garantindo o direito à participação e à escuta qualificada.

Além disso, a rotina escolar, quando bem estruturada e flexível, possibilita segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para o bem-estar infantil. Contudo, a vivência do estágio também evidenciou os desafios enfrentados na organização dessa rotina, como a necessidade de adaptação constante frente às dinâmicas do grupo e às especificidades das crianças. Nesse aspecto, os estudos de Tardif e Lessard (2005) contribuem para compreender a complexidade do trabalho docente, destacando a importância da intencionalidade pedagógica, da observação constante e da capacidade de escuta e reinvenção por parte do educador.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas que considerem as diferentes infâncias em suas múltiplas expressões, reconhecendo que não há uma única forma de ser criança. A escuta ativa, o acolhimento afetivo e a organização intencional dos espaços e tempos educativos são elementos centrais para a constituição de práticas pedagógicas significativas, que promovam o desenvolvimento pleno das crianças e respeitem seus direitos.

Além disso, este trabalho contribui para o campo acadêmico ao evidenciar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo discussões acerca

da valorização das relações afetivas, da escuta qualificada e do protagonismo infantil como fundamentos para a construção de uma educação mais humanizada e significativa, a partir de uma perspectiva prática e teórica, integrando vivências do estágio com referenciais teóricos estudados ao longo das demais disciplinas do curso.

Assim, o presente estudo propõe-se a não apenas relatar experiências vividas, mas também problematizá-las à luz de autores que dialogam com os desafios e possibilidades do fazer pedagógico. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir com a construção de saberes que sustentem uma prática docente reflexiva, sensível e comprometida com a infância, em sua pluralidade e potência.

A interação afetiva entre professor e criança

O primeiro aspecto proposto para ser discutido neste artigo refere-se à interação entre professor e criança, elemento central no processo educativo, especialmente quando se trata da Primeira Infância e das etapas iniciais da Educação Básica. Trata-se de uma dimensão que não pode ser dissociada das práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que é por meio dessa relação que se estabelecem vínculos afetivos, contextos de escuta e possibilidades reais de aprendizagem significativa.

No contexto da Educação Infantil, essa interação vai além da simples mediação de conteúdos e propostas; ela assume um papel formativo essencial, ao considerar não só os aspectos motores, mas também os socioemocionais, pois a criança como sujeito social também deve participar ativamente do processo educativo, uma vez que esse processo é pensado e planejado para ela.

Ao oportunizar que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e opiniões, e participem ativamente das atividades cotidianas da sala de aula, assegura-se o exercício de seus direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 16º, inciso III, do referido Estatuto que trata sobre o direito à liberdade da criança. O texto é bem claro e prevê que o mencionado direito abrange os conceitos de brincar, de se divertir e de praticar esportes. No artigo 16º está:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990, p. 19).

Nessa perspectiva, a afetividade estabelece-se como um elemento estruturante da relação pedagógica. O vínculo positivo entre educador e educando, aliado a um ambiente acolhedor e seguro, favorece significativamente o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da aprendizagem das crianças, Tardif e Lessard (2005) apontam que "[...] a docência é essencialmente um trabalho interativo, que se desenvolve na relação direta entre o professor e seus alunos, em um processo contínuo de comunicação e troca" (Tardif e Lessard, 2005, p.36) os autores enfatizam que a docência é intrinsecamente interativa, construída por meio de uma comunicação contínua entre professor e aluno.

Essa perspectiva ressalta que o ensino é também um processo relacional, onde as trocas promovem aprendizagens significativas. Apesar disso, é possível observar que, em muitos contextos escolares, os aspectos cognitivos ainda são priorizados em detrimento das dimensões

afetivas, assim, as trocas afetivas entre os pares nem sempre são valorizadas, pois parece não haver um reconhecimento respeitoso dessa dimensão.

A interação afetiva é um elemento estimulador e significativo da aprendizagem, o autor Henri Wallon (2010) enfatiza que a afetividade é a primeira forma de comunicação entre o indivíduo e o mundo, precedendo e acompanhando todas as atividades intelectuais, sendo essencial para a formação da personalidade. Segundo Wallon (2010, p. 14):

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação.

Wallon (2010) destaca como a troca afetiva potencializa o desenvolvimento na Educação Infantil. Aspectos marcados pelo autor e evidentes durante o período de convivência com a turma 4, pois ao observar sua rotina, ficou evidente que as relações afetivas influenciam positivamente o interesse e a criatividade das crianças, pois durante as propostas realizadas pelas crianças, a professora regente sempre acompanhava esse processo e, em alguns momentos, instigava ainda mais a curiosidade das crianças sobre aquele contexto e entre trocas e diálogos, assim o processo de criação das crianças ia acontecendo de forma leve e respeitosa.

Por meio das interações entre professoras e crianças foi possível perceber como as propostas fluem de forma mais agradável, com diálogos e trocas significativas para o processo de aprendizagem. Com isso, torna-se perceptível que se os estímulos socioemocionais são esquecidos, o espaço educativo torna-se um ambiente mais difícil e limitado, onde o trabalho docente se restringe à mera transmissão de conteúdos, desprovida de conexão real com a criança, com a sua realidade e os seus interesses, o que pode comprometer a construção de aprendizagens significativas. Neste contexto, nos respaldamos em Freire (1996), ao reforçar que o professor precisa

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar não de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

Desta forma, para que o trabalho pedagógico seja respaldado por um significado e relevância, torna-se indispensável a construção de vínculos afetivos entre educador e educando, possibilitando relações de confiança e respeito mútuo. É por meio dessa relação que o professor pode conhecer as necessidades, desejos e potencialidades das crianças, e, assim, planejar intervenções que respeitem suas singularidades e estimulem seu desenvolvimento integral.

Protagonismo e autonomia no contexto escolar

Para falarmos sobre protagonismo e autonomia no contexto escolar, destacamos primeiro a forma como as propostas pedagógicas são elaboradas, pois devem primar pelos interesses e necessidades das crianças. O planejamento intencional precisa ser pensado pelas professoras, mas partindo do interesse das crianças, da organização dos espaços e das muitas possibilidades e contextos de aprendizagens.

Tais elementos ficaram evidentes durante a observação de estágio na turma 4 que ocorreu em agosto de 2024, visto que cada proposta sugerida pela professora e apresentada para as crianças tinha de fato algum sentido para elas, pois originavam-se de seus interesses e necessidades. Assim como foi observado durante o período de estágio, quando a professora trabalhou as emoções e seus significados, utilizando o livro “O Monstro das Cores”, da escritora Anna Llenas, partindo da premissa que as crianças demonstravam dificuldade em nomear e lidar com algumas emoções.

A participação ativa da professora e assistentes durante as propostas permitiam a construção de diálogos constantes durante as atividades, os quais, além de enriquecer as interações no ambiente educativo, estimulavam a criatividade, a curiosidade e os processos de investigação cognitiva das crianças.

De fato, quando permitimos que as crianças participem ativamente dos contextos pedagógicos, reconhecemos a sua capacidade de contribuir com ideias, sentimentos e experiências, o que reforça mais uma vez o papel da interação respeitosa e afetiva no processo de aprendizagem. Ao abrir espaço para que a criança se sinta importante nas interações e construções, potencializamos uma escuta sensível e a valorização da voz infantil, de seus repertórios, curiosidades e anseios, elementos fundamentais para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo das crianças no contexto escolar.

A abordagem adotada pelo Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz - ou também conhecido como CEI Detran - evidencia um compromisso pedagógico com a valorização da criança enquanto sujeito protagonista do espaço escolar. Dialogando com as concepções de Reggio Emilia, reconhece a criança como um ser ativo, potente, criativo e capaz de produzir conhecimento a partir de suas experiências e interações com o meio social.

Na Educação Infantil, autonomia e protagonismo não são apenas objetivos educativos, mas princípios norteadores das práticas pedagógicas cotidianas que respeitam a infância em sua singularidade. Valorizar o protagonismo infantil implica reconhecer a criança como agente de seu próprio desenvolvimento, capaz de fazer escolhas, resolver conflitos e expressar-se livremente no cotidiano escolar. Assim como menciona Carvalho e Fochi (2017, p. 29):

Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

Dessa forma, perceber as potencialidades e possibilidades que as crianças podem alcançar com as suas investigações é algo muito importante para o desenvolvimento integral, para isso faz-se necessário oportunizar os momentos, pois promover a autonomia significa oferecer oportunidades para que as crianças tomem decisões, enfrentem desafios, solucionem problemas e explorem suas próprias ideias, sempre em um ambiente acolhedor e desafiador.

A observação realizada no CEI Detran evidencia como o espaço escolar pode ser intencionalmente organizado para favorecer o protagonismo e a autonomia das crianças, dentro

daquele contexto educativo foi possível observar e perceber como as crianças são desafiadas, tanto por meio das propostas pedagógicas planejadas, quanto pela organização da rotina diária.

Esses desafios incluem a realização de tarefas cotidianas que promovem a autonomia, como escovar os dentes de forma independente, dobrar as próprias cobertas ao acordar e organizar os materiais utilizados após as propostas e brincadeiras. Tais práticas evidenciam o papel ativo das crianças no processo educativo e reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades essenciais para a construção da autonomia. Ostetto (2018) cita Carvalho e Rubiano, os quais:

[...] indicam que o espaço deve propiciar: a construção da identidade; a busca da autonomia, sobretudo garantindo que as crianças possam gerir seus processos e ações, como acessar prateleiras com brinquedos e materiais de uso cotidiano; favorecimento dos movimentos corporais; segurança e contato entre as próprias crianças, e entre as crianças e os adultos (Carvalho; Rubiano, 1994, p. 66 *apud* Ostetto, 2018).

Os espaços organizados de forma intencional, considerando as necessidades e o conhecimento prévio das crianças, favorecem significativamente o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, o papel do professor como mediador é essencial, cabendo-lhe oferecer suporte e recursos adequados para as crianças, sem, contudo, impor respostas ou restringir suas iniciativas.

A rotina como espaço de aprendizagem

Analisar o processo de adaptação das crianças à rotina escolar, evidencia um elemento essencial para a construção de um ambiente educativo acolhedor, estável e promotor de aprendizagens significativas. Durante o período de observação na turma 4, notamos que a adaptação das crianças aos tempos e ritmos da sala se apresentou como um desafio, especialmente em decorrência da chegada recente da professora regente, que assumiu a turma no meio do ano letivo. Esse fator impactou diretamente a organização de uma rotina previamente estruturada pela professora regente, pois as crianças demonstram dificuldades para reconhecer e adaptar-se à nova rotina.

Foi possível observar que as crianças apresentavam dificuldades para compreender a lógica e os propósitos dos diferentes momentos do cotidiano, como o tempo da assembleia e o tempo dedicado à brincadeira livre. Segundo relato da professora, o momento da assembleia – que visa promover a escuta, o diálogo e o respeito mútuo – demandou diversas tentativas até que as crianças compreendessem seu funcionamento e passassem a se engajar de forma mais ativa e respeitosa, permanecendo em roda e aguardando sua vez de falar.

Já durante as brincadeiras livres, observou-se certa resistência por parte do grupo, tanto na transição para novas propostas, quanto na reorganização dos espaços após o uso. Esse cenário exigiu um trabalho intencional por parte da professora regente e de suas auxiliares, que buscaram implementar estratégias para garantir uma rotina mais clara, estável e previsível. A construção dessa rotina, ancorada em práticas de acolhimento e na constância das ações pedagógicas, foi essencial para proporcionar maior segurança emocional às crianças, condição imprescindível para sua adaptação ao ambiente escolar.

É importante destacar que no retorno à regência, após o período de observação, foram notáveis os avanços no comportamento das crianças em relação à rotina. Houve uma maior familiaridade com os horários, melhor compreensão das transições entre as atividades e uma participação mais respeitosa e organizada durante o momento da assembleia. Tais progressos evidenciam a importância de uma rotina bem estruturada e da atuação sensível e constante do

corpo docente para favorecer o processo de adaptação das crianças, respeitando seus tempos e necessidades individuais, pois a rotina cotidiana, nesse contexto, assume um papel fundamental no processo educativo, indo muito além do simples cumprimento de horários ou da exigência de comportamentos em determinados momentos, como permanecer sentado em algumas propostas.

A rotina contribui para que as crianças compreendam a organização do tempo, reconhecendo que cada atividade possui seu espaço e finalidade ao longo do dia. Essa compreensão, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, também prepara as crianças para lidar com as dinâmicas e exigências da vida em sociedade, onde a noção de tempo, ordem e convivência coletiva é essencial.

Esses desafios ressaltam a importância do papel do educador como mediador, capaz de oferecer suporte consistente e clareza às crianças durante os períodos de mudança. A criação de estratégias estruturadas para facilitar a integração e o entendimento do grupo é essencial para promover uma rotina escolar eficaz, que favoreça tanto a socialização quanto o aprendizado coletivo, assim como aponta Ostetto (2018, p. 152): “Uma rotina organizada com as crianças, de maneira clara e significativa, é essencial para qualquer formação de grupo e para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

A rotina, nesse contexto, não deve ser entendida como um mecanismo de controle ou dominação sobre os educandos, mas sim como um instrumento pedagógico fundamental para auxiliar as crianças na compreensão e no respeito à organização temporal das atividades.

Por meio da rotina, as crianças passam a reconhecer que cada momento do dia possui uma finalidade específica, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais como organização, responsabilidade e autonomia. Assim, a estruturação intencional da rotina não apenas garante o funcionamento adequado do ambiente escolar, mas também contribui para a aprendizagem da gestão do tempo e para a valorização do cumprimento das etapas em um contexto coletivo.

Considerações Finais

A partir da observação e da vivência no Estágio Obrigatório II, realizado no Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, foi possível identificar elementos centrais que contribuem significativamente para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. A análise dos aspectos relacionados à interação afetiva, à promoção da autonomia e do protagonismo infantil e ao processo de adaptação à rotina escolar evidenciou a complexidade e a riqueza do trabalho docente com as infâncias, especialmente quando fundamentado em uma abordagem humanizada, acolhedora e intencional.

Verificou-se que a afetividade ocupa um lugar estruturante na relação entre educadores e crianças, sendo determinante para a criação de vínculos de confiança, o favorecimento da autoestima e o engajamento nas atividades propostas. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, com voz e protagonismo, amplia-se o olhar sobre a prática pedagógica e torna-se possível construir um ambiente educativo em que o respeito à singularidade da criança seja efetivamente garantido.

A promoção da autonomia e do protagonismo se consolida, nesse contexto, como um processo contínuo, que requer planejamento, escuta ativa e a intencionalidade do educador. Propostas que partem dos interesses e necessidades das crianças, bem como da organização dos espaços e das rotinas, revelam-se fundamentais para que as crianças possam explorar, investigar, tomar decisões e aprender de forma significativa.

Quanto à rotina, observou-se que, longe de ser um mecanismo de controle, ela deve ser compreendida como um recurso pedagógico que favorece a estabilidade, a segurança emocional e a organização do tempo e do espaço. Uma rotina clara e bem estruturada contribui diretamente

para o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da capacidade das crianças de compreender e atuar no mundo com maior consciência de seus papéis e direitos.

Assim, o presente trabalho reafirma a importância de um fazer pedagógico comprometido com uma escuta sensível, com o fortalecimento das relações humanas e com a valorização das múltiplas linguagens infantis. A experiência do estágio não apenas proporcionou a compreensão prática dos princípios teóricos discutidos, mas também permitiu refletir sobre os desafios e as potências da docência na Educação Infantil. Conclui-se que investir em práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as infâncias em suas diversas expressões é condição indispensável para garantir uma educação de qualidade, ética e socialmente comprometida.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498>. Acesso em: 20 out. 2024.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução de Márcia Leite. Belo Horizonte: Editora Aletria, 2018.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- WALLON. Algumas contribuições da psicogenética atividade educativa. **Revista de educação da A.E.C.**, Brasília, 2010. v. 23, no 91, p. 45-51, abr/jun.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO PIBID

Andressi Gomes de Alencar Ramos¹
Anizia Nogueira Queiroz Ferreira²
Iliana de Souza Mota³
Isadora Teixeira Oliveira⁴
Rebeca Louise de Souza Amorim⁵
Sandra Novais Sousa⁶

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O artigo apresenta vivências e reflexões das acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia (Integral) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto "Alfabetização". O estudo teve como objetivo compreender o papel do Pibid na articulação entre teoria e prática, com foco na formação docente inicial e nas práticas de alfabetização. A metodologia adotada consistiu em: análise documental, tendo como fontes a legislação educacional, bem como editais, portarias e resoluções que organizam e fundamentam o Pibid; revisão de literatura, a partir de autores que discutem a formação de professores e a construção da identidade docente; e análise de narrativas formativas produzidas pelas bolsistas sobre suas vivências no Pibid na escola parceira, junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que a experiência contribuiu significativamente para a construção da identidade docente, para a compreensão das dificuldades enfrentadas na alfabetização e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e intencionais. Conclui-se que o contato direto com o cotidiano escolar, aliado ao acompanhamento da professora regente e das discussões em grupo nas reuniões quinzenais, proporcionou aprendizagens valiosas, evidenciando que a formação docente vai além da teoria, exigindo escuta ativa, sensibilidade, mediação equilibrada e construção de vínculos com os alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Pibid; Narrativas formativas.

Introdução

Os cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia, historicamente têm concentrado em seu início os conteúdos teóricos, deixando para o final o contato do acadêmico com o cotidiano da escola, sobretudo nos estágios. Conforme Tardif (2000), os cursos seguem um modelo aplicacionista de conhecimento, em que os conteúdos iniciais são focados nos conhecimentos proposicionais e posteriormente aplicados na prática durante os estágios.

Em síntese, os conteúdos adquiridos ao longo dos anos de formação e as práticas aplicadas durante o estágio não são suficientes para que os profissionais recém-formados saiam das universidades sentindo-se preparados para assumir sua profissão, evitando o “choque de

¹ Licenciada em Pedagogia, professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

² Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

³ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁶ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

realidade” (Veenman, 1988) quando confronta a imagem idealizada que possui da docência com o cotidiano escolar e os desafios encontrados neste espaço.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma das iniciativas do governo federal voltadas para minimizar esses desafios da inserção profissional dos professores. Trata-se de um programa da Capes que tem por objetivo a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica, por meio da qualificação da formação dos professores. Para alcançar esses objetivos,

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para integração entre teoria e prática, para aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de áreas – docentes das licenciaturas- e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (Brasil, 2013, p. 27).

Nos últimos tempos, muito tem se discutido sobre o processo de formação docente e o Pibid vem como instrumento que potencializa este processo formativo, ele possibilita que o bolsista conheça o cotidiano da escola, as metodologias de ensino, práticas utilizadas.

O presente trabalho expõe a caminhada parcial do subprojeto Alfabetização, curso Pedagogia Integral, da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao Edital Prograd nº 271/2025. O subprojeto é subsidiado por bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação, participação, investigação e registro de experiências metodológicas e práticas docentes voltadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Processos formativos no Pibid: narrativas de acadêmicas bolsistas

A construção da identidade docente passa por múltiplas experiências que envolvem teoria, prática e reflexão crítica. A iniciação à docência proporcionada pelo Pibid tem se configurado como uma oportunidade significativa de formação para estudantes de licenciatura. Nesta seção, apresentamos e analisamos algumas narrativas formativas produzidas pelas acadêmicas a partir de suas vivências como bolsistas do Pibid, atuando junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

No contexto formativo do Pibid Pedagogia/Faed Integral, ao invés de relatórios técnicos, são utilizadas as narrativas formativas como forma de registro das vivências das participantes do subprojeto. As narrativas fazem referência a um tipo de produção ligada aos movimentos de pesquisa e formação em Educação que se utilizam de histórias de vida de professores (Sousa; Nogueira; Rocha, 2021).

Nesse sentido, “narrativa formativa” é aqui entendida como um texto em que as bolsistas registram, reflexivamente, as significações e/ou sentidos que nelas foram provocados nas reuniões de formação, nas observações participantes ou nas ações realizadas por elas junto às crianças na escola, tendo como pano de fundo as suas próprias memórias, sentimentos, vivências e aprendizagens já consolidadas.

As bolsistas que são autoras deste artigo estão realizando as atividades de observação participativa na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon. Dentre as bolsistas, duas são do quinto semestre, uma do sétimo semestre e uma é do oitavo semestre. Do início do Pibid até o

momento de escrita deste trabalho, as quatro acadêmicas realizaram 28 horas de observação participativa, ao todo.

A professora supervisora é licenciada em Pedagogia pela Unigran - Centro Universitário da Grande Dourados, especialista em Educação Especial e ensino da Sociologia para o Ensino Médio e atua como docente em turmas de alfabetização há 5 anos. Atualmente, é professora regente na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon, localizada no Jardim Botafogo, no município de Campo Grande. A escola atende aproximadamente 1.050 alunos do Grupo 5 (Grupo da Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Registros de momentos de observação na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon



Fonte: Acervo pessoal

Feita esta contextualização, nesta seção iremos apresentar e refletir sobre os relatórios de observação produzidos ao longo desse período, dialogando, a partir de referenciais teóricos, sobre a prática das vivências de cada pibidiana e seus efeitos em seus processos formativos.

Nos primeiros contatos das bolsistas com a turma, já é possível observar a antecipação do chamado “choque de realidade” que muitos professores iniciantes sentem. Conforme Veenman (1988, p. 9, tradução nossa)⁷: “Para muitos dos que iniciam, o primeiro ano na profissão é difícil. A diferença entre os ideais de sua formação e o que acontece nas escolas é enorme. O ensino real é diferente do que haviam esperado.”

Na narrativa da pibidiana Iliana, observamos essa antecipação, quando registra a diferença entre as suas expectativas e as impressões que teve sobre a turma: “A primeira impressão que tive sobre a turma foi bem diferente da realidade que encontrei. Embora já tivesse

⁷ No original, em espanhol: “Para muchos de los que empiezan, el primer año en la profesión es difícil. La diferencia entre los ideales de su formación y lo que sucede en las escuelas es enorme. La enseñanza real es diferente de lo que habían esperado.”

tido contato com crianças em estágios anteriores, foi a primeira vez que trabalhei diretamente com uma turma de alfabetização.” (Iliana, relatório, 2025).

Já para a pibidiana Anízia, ao contrário, suas expectativas foram pautadas exatamente no fato de não ter tido, na formação inicial, experiências prévias com a escola:

Minhas expectativas para o Pibid estão nas alturas, visto que é a minha primeira experiência dentro da sala de aula na rede pública. Entrar na escola agora com um olhar de acadêmica de Pedagogia no 5º semestre. Colocando óculos de base teórica, tendo um olhar para as crianças suas falas, vestuários modo de agir e ir entendendo o porquê das normas e a cultura escolar, o ser daquele formato e fico pensando nos questionamentos de como posso melhorar, nem que seja um pouco, o cotidiano daqueles alunos.

Observamos na narrativa de Anízia a presença do que Veenman (1988) nomeia como “ideais de formação”, aludindo ao sentimento, desenvolvido durante a formação inicial, de que, por meio do exercício da docência, é possível modificar (para melhor) as realidades dos alunos, bastando para isso aplicar as teorias aprendidas no curso. Políticas voltadas à indução de professores, tais como o Pibid, podem contribuir para a superação de um dos desafios de aprendizagem do magistério: ajustar essas expectativas idealistas à complexidade do campo onde a profissão é exercida, compreendendo a diversidade de fatores (internos e externos) que incidem sobre o resultado do trabalho dos docentes.

Rebeca, em sua narrativa, assim como Iliana, menciona as diferenças entre o que vivenciou nos estágios anteriores e o que encontrou na turma vinculada ao Pibid:

Logo na primeira visita à escola, fomos observar a turma e as práticas da docente. Assim que chegamos à sala, fomos imediatamente percebidas. Diversos olhares curiosos, desconfiados e animados se voltaram para nós — três adultas “estranhas” fazendo anotações dentro da sala de aula. Em poucos minutos, as crianças começaram a se aproximar, cheias de perguntas para entender quem éramos. [...] Essa receptividade me surpreendeu muito positivamente. Por conta da faixa etária, esperava encontrar mais timidez e acanhamento, como já havia observado em outras turmas do ensino fundamental, durante projetos de extensão e estágios não obrigatórios. No entanto, o que encontrei foi o oposto: crianças abertas, curiosas e afetuosas.

Nas narrativas de Iliana e Rebeca, podemos observar que os estágios - obrigatórios e não obrigatórios - exercem influência na formação das expectativas dos licenciandos em relação à realidade das salas de aula. Esse é um fato interessante, considerando-se que, geralmente, durante a formação inicial os estudantes vivenciam o contato com determinada turma/faixa etária apenas uma vez em todo o curso, durante os estágios obrigatórios. Assim, dependendo de como foi essa experiência, será aquela imagem de aluno/criança e/ou práticas pedagógicas que marcará as suas expectativas ao iniciarem novos contatos com crianças da mesma turma ou faixa etária. Por sua vez, nos estágios não obrigatórios, usualmente realizados em escolas da iniciativa privada, também são criadas “imagens” da realidade que podem ser opostas ao que é encontrado no cotidiano das escolas públicas. Em uma narrativa de Rebeca, podemos perceber essas influências:

Durante a disciplina “Alfabetização e letramento” da graduação, a turma participou de um projeto de extensão em uma escola pública localizada no centro da cidade. A proposta era que as acadêmicas se separassem em grupos e auxiliassem os alunos que ainda não estavam alfabetizados. No entanto, o

número de crianças nessa situação nos chamou a atenção: no nosso grupo, havia cerca de cinco alunos não alfabetizados e mais de quinze estudantes do 5º ano do ensino fundamental que apresentavam sinais claros de analfabetismo funcional. Foi um verdadeiro choque de realidade, pois, ao mesmo tempo, eu realizava um estágio não obrigatório em uma instituição privada de ensino fundamental, onde observava crianças mais novas alfabetizadas em dois idiomas e capazes de interpretar textos complexos em inglês.

Dessa forma, com a participação no Pibid, as pibidianas podem refletir sobre a complexidade do trabalho docente, que envolve múltiplas realidades e implica trabalhar com níveis de conhecimentos/aprendizagens heterogêneos - entre diferentes turmas, ainda que sejam da mesma faixa etária, e entre diferentes crianças da mesma turma. Compreender que não há uma turma ou criança “padrão” ou ideal, e que a cada ano, ao assumir a regência de uma turma, os professores precisarão mobilizar conhecimentos pedagógicos distintos para atender às necessidades educacionais daquelas crianças específicas, faz parte da aprendizagem da profissão.

No subprojeto Pibid Alfabetização, as bolsistas vêm tendo a oportunidade de aprender a lidar com os diferentes níveis de aprendizagem que são encontrados em uma mesma turma, vivenciando na prática esse desafio da profissão:

[...] a professora regente [...] nos apresentou à turma e nos explicou quais alunos tinham mais dificuldades em atividades de identificação de letras e números, além de comentar sobre suas particularidades. No início, foi um pouco complicado entender e atender a essas necessidades. Com o tempo, porém, a professora foi nos envolvendo cada vez mais em suas aulas. Primeiro nos convidou a auxiliar em algumas tarefas durante as atividades, até que nos confiou a oportunidade de reger uma aula de matemática. Foi nesse dia que me senti mais próxima dos alunos. Aos poucos, fui criando confiança ao ponto de, na reunião seguinte, pedir para ter outras oportunidades de dirigir atividades com as crianças (Iliana, relatório, 2025).

Vivências como essas nos fazem perceber a potencialidade dessa política educacional voltada à iniciação à docência e sua importância para a formação dos futuros professores. O Pibid é uma escolha, diferentemente do estágio, que, pelo fato de ser uma disciplina obrigatória da matriz curricular do curso, é objeto de avaliação, o que não raro acaba mudando o foco dos estudantes, que podem ficar mais preocupados com sua aprovação ou reprovação do que com a experiência formativa em si. No curso de Pedagogia/Faed, essa avaliação é feita pelos professores orientadores do estágio (da universidade), que se baseiam, entre outros recursos, no relatório final dos alunos e em uma ficha de avaliação preenchida pelos professores supervisores (da escola).

No Pibid, ao contrário, as bolsistas narram que não vivenciam essa pressão, no que se refere à avaliação. Segundo elas, sentem que tem espaço para errar e aprender. Há orientação contínua da supervisora, que acompanha de perto todo o processo formativo, e da coordenadora de área, sobretudo nas reuniões do grupo.

Nas narrativas das pibidianas, uma das aprendizagens mencionadas é o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o ambiente escolar. Ao refletir sobre estratégias de trabalho com os alunos que apresentam maiores dificuldades, Iliana narra:

Um dos motivos dessa dificuldade está relacionado também à estrutura da sala de aula. Durante os períodos de maior calor, não há ar-condicionado para que as crianças se sintam confortáveis e motivadas a estudar. Além disso, em

algumas situações faltam instrumentos ou materiais pedagógicos necessários para que a professora possa explicar o conteúdo de forma mais ampla, clara, didática e objetiva. Essa falta de recursos pode ocorrer tanto por ausência no ambiente escolar quanto por problemas de organização e circulação dos materiais. Diante de tudo isso, observar de perto a rotina de um professor, o funcionamento da escola, as características dos alunos e as diferenças entre eles, além de compreender a percepção da professora sobre esses aspectos, tem sido fundamental para moldar e lapidar a forma como pretendo atuar quando estiver à frente de uma turma (Iliana, relatório, 2025).

Outras reflexões narradas foram relacionadas à preocupação sobre como auxiliar as crianças com dificuldade sem, com isso, prejudicar o desenvolvimento da autonomia e de uma imagem positiva de si e de suas capacidades. Nos relatórios, foi possível observar esse movimento reflexivo, ao se questionarem se a presença delas e a ajuda constante às crianças que não conseguem realizar as atividades não poderia estar, de alguma forma, limitando a autonomia das crianças. “Notei que muitos recorrem imediatamente às pibidianas diante de qualquer desafio, sem ao menos tentarem resolver as tarefas por conta própria” (Rebeca, relatório, 2025).

Problematizar questões como essa demonstra a potencialidade do Pibid para a construção de uma identidade profissional investigativa e sensível às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De acordo com Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando. Isso significa que o professor precisa, ao mesmo tempo, oferecer o suporte e as mediações necessárias, e criar condições para que a criança se reconheça como sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento. No contexto da alfabetização, as práticas pedagógicas mais acertadas são aquelas que encorajam a criança a tentar, a experimentar diferentes estratégias e a não temer o erro.

Ao incentivar que a criança leia sem o auxílio de um adulto e se arrisque escrever palavras espontaneamente, fortalece-se sua confiança e cultiva-se a percepção de que aprender é um processo ativo e contínuo.

Assim, ao refletirem sobre os efeitos de sua intervenção na sala de aula, as pibidianas demonstraram compreender a necessidade do equilíbrio entre ser presente o suficiente para orientar, mas não tão constante a ponto de impedir que a criança descubra como enfrentar os desafios presentes na alfabetização.

Nas narrativas formativas produzidas após as reuniões do grupo também foram registradas reflexões sobre a prática docente, em especial sobre as práticas de alfabetização. Ressaltamos que na dinâmica de execução do subprojeto Pibid Alfabetização, do curso de Pedagogia Integral, são realizadas reuniões quinzenais, nas quais participam a coordenadora de área, os três supervisores e as 24 acadêmicas bolsistas.

Figura 2 – Reunião do subprojeto Pibid Alfabetização - Pedagogia Integral

Fonte: acervo pessoal.

Para exemplificar as reflexões provocadas pelas reuniões, trazemos dois excertos das narrativas formativas:

Durante uma das reuniões do nosso grupo de Iniciação à Docência, retomamos a leitura e discussão do texto “Novas abordagens para velhas práticas”, de Sandra Novais, nossa coordenadora do PIBID. A partir do texto, começamos a conversar sobre a escrita espontânea e como ela é uma poderosa ferramenta para valorizar o desenvolvimento da escrita e a criatividade das crianças, diferente das cópias exaustivas, que muitas vezes silencia a escrita livre que é onde a criança expressa o que já sabe sobre o mundo. Naquele momento, comecei a refletir sobre práticas que já observei e outras que eu vivi quando criança, em que meus erros eram frequentemente corrigidos com caneta vermelha, sem espaço para que eu compreendesse o que havia por trás deles. É muito impactante perceber o quanto o erro na pedagogia tradicional é o fim do mundo, contudo, na perspectiva que discutimos, ele é um elemento muito importante e que faz parte do processo da aprendizagem. (Rebeca, relatório, 2025).

[...] a reunião estava com a proposta de que cada dupla de um supervisor falasse sobre a sua participação e levasse para a discussão pontos das suas vivências na sala de aula. [...] uma colega elencou sobre o método fônico e sobre as famílias silábicas que estavam sendo trabalhadas [...] Ficou pautado o questionamento, precisamos trazer modificações para estes alunos, olhar formas diferentes de alfabetizar e não apenas ficar pautado em atividades sobre uma letra específica e depois colar no caderno para a coordenação ver que foi feito alguma coisa naquele dia da aula. (Anízia, relatório, 2025).

Nota-se nos registros que as pibidianas estabelecem relações entre os conhecimentos teóricos trabalhados nas reuniões e as práticas que observam ao vivenciarem o cotidiano da turma que acompanham na escola parceira, refletindo sobre como aqueles conceitos podem ser mobilizados nos contextos concretos de ensino.

Além disso, no registro de Rebeca observamos elementos que remetem a uma das características das narrativas formativas: a presença da temporalidade - passado, presente e projeção de futuro. Rebeca rememora experiências que teve como aluna, ao citar como seus professores lidavam com os erros das crianças em fase inicial de alfabetização, e reflete sobre

essa prática à luz do que foi discutido na reunião, contrapondo práticas tradicionais com práticas mais construtivistas.

Sousa (2018, p. 231), referindo-se a um subprojeto do Pibid que também tinha foco na alfabetização e utilizava narrativas formativas como forma de registro dos relatórios, concluiu que foram “as articulações entre os estudos teóricos, as observações das práticas dos professores alfabetizadores [...], aliados às discussões em grupo sobre o que liam, viam e vivenciavam”, que se mostraram potencialmente formativas no referido subprojeto.

Compreendemos, assim, que esse movimento que envolve leitura teórica, escrita reflexiva, observação participante e discussão e socialização de ideias com os supervisores, coordenadora de área e outros acadêmicos bolsistas, ‘pode contribuir para qualificar a formação inicial das pibidianas e, futuramente, tornar o processo de iniciação à docência menos desafiador.

Considerações Finais

Em síntese, as experiências relatadas mostram que o processo de alfabetização e a formação docente inicial são permeados por desafios, descobertas e aprendizagens que vão muito além do domínio técnico dos conteúdos. O contato direto com a realidade escolar, que é proporcionado pelo Pibid, tem possibilitado às acadêmicas vivências significativas que integram teoria e prática e reforçam a importância de estar em constante estudo na docência.

Cada atividade, cada conversa e cada desafio enfrentado em sala de aula, mostra que ensinar não é um caminho pronto, mas sim algo que é construído constantemente, com sensibilidade, escuta, atenção e desejo de fazer a diferença. Além disso, as experiências vividas no Pibid convidam as bolsistas a refletirem criticamente sobre seu papel como futuras educadoras, abrindo caminhos para novas inquietações e para o compromisso contínuo de construir uma prática pedagógica sensível, intencional e transformadora para as crianças.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ROCHA, Cristiane Cabral. No quintal do PIBID, os achadouros docentes: casos de ensino, narrativas formativas e

desenvolvimento profissional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-16, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46.27230>.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

A POTENCIALIDADE DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Artur Tsugio Ajul Matida¹
Sandra Novais Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo possui o objetivo de analisar a potencialidade da pesquisa biográfica para se investigar a formação inicial de professores de matemática que possuem uma primeira graduação em bacharelado, por meio de entrevistas narrativas e histórias de vida. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, buscando apresentar o percurso histórico da pesquisa biográfica e o que a diferencia de outras perspectivas de pesquisa. Como resultados, aponta-se que, pelo fato de a pesquisa biográfica em educação trabalhar com a subjetividade dos sujeitos, a temporalidade dos fatos, em relatos escritos ou falados das vivências dos pesquisados, ela mostra-se como uma escolha que pode contribuir para compreender as motivações, anseios, expectativas ou possíveis decepções com a escolha da primeira graduação que levaram estudantes da licenciatura em matemática a buscarem uma segunda graduação. Conclui-se, a partir desse estudo de cunho bibliográfico, que é possível considerar a potencialidade da pesquisa biográfica para o estudo do objeto em questão, assim como para a investigação de outros objetos que estejam voltados à compreensão das relações educativas, em espaços escolares ou não escolares.

Palavras-chave: Pesquisa Biográfica; Métodos de Pesquisa em Educação; Formação de Professores; História de Vida.

Introdução

Na história da pesquisa educacional, é possível identificar o surgimento de diversos métodos de investigação dos fenômenos educacionais, que diferem entre si, como aponta Célia Beatriz Piatti³ (2024), na forma como concebem o mundo, a sociedade, a formação humana e o fenômeno educativo, sendo ele escolar ou não.

Com base nisso, este artigo visa analisar a potencialidade da pesquisa biográfica em educação para a investigação da formação inicial de professores de matemática que estão cursando uma segunda graduação, sendo este o objeto da pesquisa, em fase inicial, que o autor deste texto, sob orientação da coautora, está desenvolvendo no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (Faed)/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A escolha da pesquisa biográfica para aproximarmos do objeto de investigação justifica-se pelo fato de que “a interpretação de cada método também se entrelaça com a formação individual do próprio pesquisador em suas interpretações e traduções intelectuais” (Piatti, 2024, p. 86). O método de pesquisa, nesse sentido, não é escolhido apenas ou unicamente por ser um método apropriado, adequado, que sirva para a compreensão do fenômeno que se quer investigar, pois o pesquisador também é uma peça fundamental nesse processo: de acordo com sua história de vida, as experiências que o marcaram e os interlocutores com quem dialoga no

¹ Acadêmico do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Gepnaf.

² Doutora em Educação (UFMS/2018). Atualmente é professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepnaf).

³ A fim de dar visibilidade às mulheres na ciência, o nome dos autores e autoras será escrito por extenso na primeira vez em que forem citados.

campo da pesquisa, verá cada método com sua própria lente, identificando aqueles com os quais mais se aproxima ou que para ele fazem mais sentido no processo da pesquisa.

O autor, que também é um estudante do curso de licenciatura em Matemática e já possui uma primeira graduação (bacharelado), teve seu primeiro contato com a pesquisa biográfica no segundo semestre de 2024, quando já havia se decidido a ingressar em um curso de mestrado em Educação. A Profa. Dra. Luciene Cléa da Silva, da Faculdade de Educação, estava ministrando uma disciplina pedagógica no curso de licenciatura em Matemática, e sugeriu, após ouvir suas dúvidas sobre como ingressar no mestrado, que procurasse a Profa. Sandra, atual orientadora, já mencionando brevemente a linha teórica e metodológica seguida pelo grupo de pesquisa liderado por ela.

À época, estava sendo realizada a 4ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed, e os membros do Gepenaf estavam oferecendo um minicurso sobre o uso de narrativas e histórias de vida na pesquisa educacional. Depois de participar desse minicurso e conversar em particular com a professora, foi possível visualizar a possibilidade de elaborar um projeto de pesquisa que considerasse as histórias de vida como fontes de dados para análise do problema de pesquisa que, naquele momento, ainda não estava totalmente definido. Foi a partir da participação no grupo de pesquisa que o objeto foi sendo delimitado, haja vista que uma das discussões feitas no grupo é exatamente a validade de se pesquisar algo que tenha relação com a própria história de vida dos pesquisadores, que também se colocam como sujeitos de pesquisa.

Feita esta contextualização, para abordar a potencialidade da pesquisa biográfica para a investigação do referido objeto, a formação dos futuros professores de matemática, mais especificamente para os alunos que estão em sua segunda graduação, realizamos uma revisão de literatura, buscando responder à seguinte questão: “como a pesquisa biográfica em educação poderá auxiliar na compreensão sobre a formação dos futuros professores de matemática, mais especificamente daqueles que estão na segunda graduação?”

Na próxima seção, apresentamos os resultados desse estudo de cunho bibliográfico, primeiramente situando historicamente a pesquisa biográfica, e em seguida trazendo alguns dos pressupostos que a diferenciam de outras metodologias de pesquisa.

Quando e como surgiu a pesquisa biográfica em educação?

A pesquisa biográfica não é uma forma de se fazer pesquisa recente. Desde o movimento que ficou conhecido como “Escola de Chicago”, iniciado em 1910 nos Estados Unidos, grupos de pesquisadores começaram a utilizar novos métodos, baseados no empirismo e com uma maior diversidade de fontes, incluindo estudos feitos a partir de histórias ou relatos de vida individuais ou de grupos com características similares.

Conforme Sandra Novais Sousa (2018, p. 42), na década de 1970 Daniel Bertaux conduz, na França, estudos com narrativas de vida, em uma perspectiva etnossociológica, e pouco depois “Franco Ferraroti lança, em 1979 (na Itália) e 1983 (na França), o livro *História e Histórias de Vida*, em que defende a autonomia do método biográfico nas Ciências Sociais.”

Já para Gaston Pineau (2006, p. 331), foi a obra *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983)”, de sua autoria, publicada em Montreal e em Paris, em 1983, que “impulsionou, para o mundo francófono, a eclosão da corrente das histórias de vida em formação.”

De fato, no percurso histórico da pesquisa biográfica, observamos na década de 1980 uma eclosão e um fortalecimento do movimento das histórias de vida, principalmente devido a alguns fatos: criação da rede “História de vida e autoformação”; realização do primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação em educação permanente, na Universidade de Montreal; publicação, em 1984, na revista francesa “Education Permanente”, de um número duplo intitulado *Les histoires de vie entre la recherche et la formation*; realização, em 1986, de

um colóquio sobre as histórias de vida na Universidade de Tours, na França; publicação, em 1988, da obra, “O método (auto)biográfico e a formação”, de António Nóvoa e Matthias Finger (Pineau, 2006).

Ao analisar esse período, Pineau (2006) faz uma crítica velada (ou explícita) a um artigo de Pierre Bourdieu, de 1986, intitulado “A ilusão biográfica”, no qual o sociólogo faz diversas críticas a essas pesquisas, dizendo que “A história de vida é uma dessas noções do senso comum, que entraram como **contrabando** no universo científico; a princípio sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, com estardalhaço, entre os sociólogos” (Bourdieu, 1986, p. 15, grifo nosso).

Em seu texto, Gaston Pineau rebate assim os argumentos de Pierre Bourdieu:

Essas eclosões multiformes e multitópicas, tanto nos setores profissionais e faixas etárias como nas ciências humanas e sociais, foram realizadas por **contrabando, apesar do *diktat*⁴ dos feudos científicos que, à época, as taxavam de ilusão biográfica**. Na realidade, essas práticas projetaram não apenas os 'objetos sociais' que ousaram tomar a palavra como sujeitos. Além disso, esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso. Como se essa vida pudesse ter um [sentido] e como se eles - sujeitos - pudessem conhecê-lo! Inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em ciências humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir **um saber objetivo sem sujeito** (Pineau, 2006, p. 333, grifo nosso).

Pierre Bourdieu atingiu um importante prestígio no campo científico, pela seriedade e qualidade da forma como conduzia suas pesquisas e, sobretudo, pela importante contribuição do sociólogo, por meio da elaboração teórica de conceitos-chaves, como *habitus*, campo, capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), capital simbólico, entre outros, que ajudam a compreender a sociedade. Assim, quando ele se posicionou de forma crítica e contrária às pesquisas com histórias de vida, isso causou um impacto significativo nos pesquisadores biográficos, não somente naquele momento histórico, como até os dias atuais.

Nesse sentido, Maria da Conceição Passeggi (2014, p. 224) aponta que citações dos argumentos do autor “[...] contra o (mal) uso das histórias de vida, que encontramos em muitos artigos, dissertações e teses acadêmicas, chega a ser quase um ritual, antes de se adotar um posicionamento, seja para aceitar suas críticas, seja para se opor a elas.”

Franco Ferrarotti, sociólogo italiano contemporâneo de Pierre Bourdieu, na reedição do livro “História e Histórias de Vida”, publicado originalmente em 1979 e relançado no Brasil em 2014, pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph), afirma na epígrafe que abre essa obra: “É com prazer que constato a dissolução da ‘ilusão biográfica’ de Pierre Bourdieu”, e que, com a sua autonomia em relação a outros métodos, seria possível “[...] o método biográfico reaver os termos da relação do humano com o humano, ao mesmo tempo que o sentido profundo e a vocação social da Sociologia como elaboração científica da condição humana.”

Passado esse período denominado por Pineau (2006) como “de eclosão”, a pesquisa com histórias de vida vivencia o chamado “período de fundações”, que teve início com a criação da “*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation – ASIHVIF*”. Essa medida, na análise do autor, foi necessária naquele momento, tanto para instaurar um movimento “coletivo e cooperativo de formação e de formalização” dos sujeitos e objetos passíveis de serem

⁴ Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian, tradutoras do artigo de Gaston Pineau (2006), em nota de rodapé explicam que *diktat* é uma palavra alemã utilizada usualmente para expressar a ideia de ditames, normas mais rígidas ou regras.

investigados por meio de histórias de vida - “análise das práticas, histórias de qual vida? De quem? Como?” (Pineau, 2006, p. 334) - como para expandir, para além do território franco-alemão, o alcance desse movimento.

A partir do início dos anos 2000, a pesquisa biográfica deixa de ficar restrita ao “fundadores” e passa por uma expansão para fora dos círculos das associações, com a contribuição de pesquisadores que Pineau (2006, p. 336) chama de “contribuidores”, formado por “[...] inúmeras pessoas e os inúmeros grupos que, fora da associação, contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico.”

O autor exemplifica essa expansão citando um levantamento feito por Marie Christine Josso:

No final de seu livro, *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, Christine Josso (2000) levanta uma bibliografia de envergadura de 300 títulos de histórias de vida em formação e 400 para as ciências humanas – em francês, inglês, alemão, italiano, espanhol e português (Pineau, 2006, p. 336).

No Brasil, quando consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos um número considerável de pesquisas associando ao descritor “formação” outros descritores relacionados às pesquisas biográficas, como “narrativas” (9.975 resultados), “histórias de vida” (2.296 resultados), “biografias” (1.684 resultados) e “narrativas (auto)biográficas” (267 resultados), por exemplo, como ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Resultados numéricos de busca por pesquisas sobre formação que usam histórias de vida, biografias ou narrativas



Fonte: Prints da página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Utilizando os mesmos descritores, combinados adicionalmente com o descritor “professores de matemática”, obtemos, igualmente, um número expressivo de pesquisas que utilizaram, para investigar algum aspecto sobre a formação do professor de matemática, de “narrativas” (210 resultados), “histórias de vida” (34 resultados), “biografias” (30 resultados) ou “narrativas (auto)biográficas” (12 resultados), como pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Resultados numéricos de busca por pesquisas sobre formação de professores de matemática que usam histórias de vida, biografias ou narrativas



Fonte: Prints da página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Apesar desse número expressivo de pesquisas, persiste no meio acadêmico, conforme bem expressa Passeggi (2014, p. 224), uma “[...] tensão, reconhecidamente polêmica, que ressoa em surdina cada vez que se empreende o desafio de recorrer a narrativas biográficas e autobiográficas, em Educação, como objeto de pesquisa e dispositivo de formação.”

Dessa forma, na próxima seção procuramos trazer ao debate quais as especificidades da pesquisa biográfica que legitimam sua utilização nas investigações sobre formação de adultos, em geral, e especificamente para a formação inicial de futuros professores que estão cursando uma segunda graduação em licenciatura em Matemática.

Qual o diferencial da pesquisa biográfica em relação a outros referenciais teóricos?

Segundo Christine Delory-Momberger (2012), uma das marcas do projeto epistemológico da pesquisa biográfica é o foco na compreensão das trajetórias dos sujeitos. Em suas palavras: “O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (Delory-Momberger, 2012, p. 523). Ou seja, para a pesquisa biográfica a constituição individual do sujeito será um ponto crucial nas pesquisas, e essa constituição é materializada, por assim dizer, em suas histórias de vida, que podem ser acessadas pelos pesquisadores por meio de entrevistas narrativas, escrita de memoriais, narrativas autobiográficas temáticas ou outros dispositivos de produção de dados.

Outra marca que a autora destaca, quando se trabalha com a pesquisa biográfica, é a junção do trabalho com a dimensão do tempo e do espaço social, especificando que a pesquisa narrativa introduz:

[...] a **temporalidade biográfica** da experiência e da existência. [...] A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social (Delory-Momberger, 2012, p. 524, grifo da autora).

Dessa forma, compreendemos que na pesquisa biográfica em Educação é imprescindível situar no tempo e no espaço social as memórias dos sujeitos que narram suas histórias de vida. Ao rememorar acontecimentos que marcaram a sua vida, os sujeitos os ressignificam ou os interpretam à luz do que são e pensam no tempo presente, muitas vezes sem levar em consideração as singularidades e as circunstâncias históricas e sociais do momento em que vivenciaram aquela experiência. O potencial formativo e autoformativo das metodologias que usam as histórias de vida situa-se justamente nas aberturas à reflexão que o diálogo entre pesquisador e sujeito pode suscitar. Assim, o trabalho de análise dos dados produzidos passa

por essa consideração da temporalidade e das questões sociais implícitas nas narrativas, que nem sempre estão no plano consciente dos entrevistados, buscando dar visibilidade às formas singulares com que os sujeitos revisitam e interpretam, por meio de suas memórias, os fenômenos que são objeto de estudo daquela pesquisa.

Delory-Momberger (2012) explicita esse movimento ao descrever o que denomina como “atividade biográfica”, ou “[...] ‘escrita da vida’, elaboração da experiência”:

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Logo, a atividade biográfica envolve não somente “escrever ou falar sobre a vida”, mas sim um esforço de compreender e estruturar a experiência. O que chamamos, na pesquisa biográfica, de “história de vida”, não designa meramente “a realidade factual do vivido” ou um encadeado de fatos, e sim “o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência”, ou seja, sua “compreensão narrativa da experiência”, o modo “de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras.” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). Para esse movimento, a autora criou os neologismos “biografar(-se)” e “biografização”, visando enfatizar a natureza dinâmica e contínua da atividade biográfica, bem como as operações cognitivas, comportamentais e linguísticas pelas quais o sujeito recria a sua experiência e as suas ações, utilizando estruturas temporais que são orientadas e consecutivas, ao longo do tempo.

Em relação aos tipos de dados que podem ser utilizados nas pesquisas com histórias de vida, Cecília Galvão (2005, p. 329) cita: “[...] desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto” (Galvão, 2005, p. 329). O que irá determinar qual a melhor fonte de pesquisa será o objeto de investigação e o objetivo final da pesquisa, assim como a disponibilidade de acesso aos sujeitos ou ao lócus de investigação.

A autora cita ainda outras fontes que podem ser utilizadas em pesquisas com histórias de vida:

[...] notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos – como plantas de aula, planificações e regras escritas –, princípios, figuras, metáforas (Galvão, 2005, p. 331).

Assim, notamos que uma pesquisa biográfica não precisa ser realizada, exclusivamente, por meio de entrevistas diretas com os sujeitos. Há outros meios que podem ser utilizados, sobretudo nas pesquisas historiográficas, como cartas, diários e até mesmo entrevistas já existentes e divulgadas em outros meios.

Este é um dos pontos da pesquisa biográfica, quem vai falar o que deve estar no diário, o que deve estar na fala durante uma entrevista narrativa, nas histórias de vida, é o próprio sujeito, ele é que determinará o que foi relevante e importante, o que marcou o mesmo, permitindo ao pesquisador trabalhar com o que está sendo dito, pois foi marcante, e com o que não está sendo dito, mostrando que os “temas” que não apareceram não foram relevantes para aquele(s) sujeito(s).

Nas pesquisas que lidam diretamente com os sujeitos, há cuidados éticos que precisam ser considerados, pois, conforme Galvão (2005, p. 330), “[...] como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa.” Isso implica ao pesquisador compreender, de forma bastante responsável, que essa “intrusão” precisa ser autorizada pelo sujeito, que deve ter sido, anteriormente, informado dos objetivos da pesquisa, de como os dados serão tratados e divulgados, dos direitos que possui (inclusive de desistir da entrevista, a qualquer momento), entre outros.

Uma prática que os pesquisadores do Gepenaf possuem, nesse sentido, além de as pesquisas só iniciarem após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é enviar para os entrevistados a transcrição de suas falas, para que possam analisar se querem modificar, acrescentar ou mesmo excluir algum trecho. Só depois da autorização final dos entrevistados é que as entrevistas são utilizadas como dados nas pesquisas.

Como exemplo dessa prática, reproduzimos uma tabela produzida pela pesquisadora do Gepenaf, egressa do Mestrado e atualmente doutoranda, Weverlin Ferreira Brizola, em que informa aos leitores as datas e locais das entrevistas, as datas em que foram enviadas para as entrevistadas e quando as recebeu de volta, com autorização para uso:

Tabela 1 – Período da produção de dados: entrevistas narrativas

Entrevistada	Realização da entrevista	Local	Envio da transcrição	Retorno e aprovação
Dalila	24/07/2023	Residência familiar	29/07/2023	23/08/2023
Marlana	24/07/2023	<i>Google Meet</i>	29/07/2023	29/07/2023
Alice	25/07/2023	Cafeteria	29/07/2023	01/08/2023
Ana	27/07/2023	<i>Google Meet</i>	17/08/2023	17/08/2023
Laura	09/08/2023	<i>Google Meet</i>	17/08/2023	27/08/2023

Fonte: Brizola (2024, p. 23).

Outro cuidado que o pesquisador precisa ter é o de não generalizar as conclusões de suas análises. Como trabalhamos com as percepções que os sujeitos têm sobre determinado objeto que estamos investigando, generalizar aquela percepção, como se fosse um consenso ou uma “verdade” que reflete o que pensam as pessoas que possuem uma trajetória similar (como no caso de licenciandos em Matemática que já possuem uma primeira graduação), como adverte Galvão (2005, p. 331), é sempre “problemático”, pois, “[...] não podem ser considerados gerais fatos que dizem respeito a contextos muito particulares”. Dessa forma, a autora sugere que a análise dos dados produzidos precisa sempre “[...] ser contextualizada, analisada sob diferentes perspectivas” (Galvão, 2005, p. 331).

Por fim, no que se refere à produção e análise dos dados, considerando a relação assimétrica que pode existir entre entrevistador e entrevistado, um cuidado adicional que o pesquisador precisa ter é o de construir uma relação de confiança e respeito com os entrevistados.

Os sujeitos participantes da pesquisa não podem se sentir “julgados”, “analisados”, sob o risco de produzirem respostas ou narrarem os fatos de uma forma “mascarada”, buscando dizer aquilo que acham que “o pesquisador quer ouvir” ou dar respostas que julguem ser “politicamente correta” ou que não irá deixá-los em uma situação desconfortável por expor suas

inseguranças, medos, ou até desconhecimentos de algo que considerem que seria “vergonhoso” um profissional ou acadêmico não saber.

Ao construir essa relação de respeito e confiança, maximiza-se as chances de obter relatos que traduzam, da maneira mais próxima possível, como o narrador “[...] compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (Galvão, 2005, p. 331).

Conseguir relatos sobre o processo de formação daquele profissional, o seu “momento de transformação”, como mencionado por Cecília Galvão, pode se converter em dados significativos de pesquisa, que podem contribuir para a compreensão do objeto ou do fenômeno educacional que está sendo pesquisado.

Considerações Finais

A partir desse breve estudo, apontamos que a pesquisa biográfica em educação trabalha com a subjetividade dos sujeitos, a temporalidade dos fatos, em relatos escritos ou falados das vivências dos pesquisados. É uma forma de se fazer pesquisa em que o pesquisado é aquele que fornece os dados e o pesquisador - muitas vezes também sujeito da própria pesquisa - se torna o ouvinte / leitor, que recebe esses dados, analisa e então gera conclusões de acordo com o que for marcante ou não para os sujeitos.

Dessa forma, este tipo de pesquisa mostra-se como uma escolha que pode contribuir para compreender as motivações, anseios, expectativas ou possíveis decepções com a escolha da primeira graduação que levaram estudantes da licenciatura em matemática a buscarem uma segunda graduação.

Esperamos que, após acessar suas histórias de vida, na continuidade desta pesquisa que está em sua fase inicial, seja possível nos aproximar das seguintes questões: por que esses bacharéis optaram pela carreira do magistério, após já possuírem uma outra profissão sem nenhuma ligação com a Educação? E, dentro da carreira do magistério, por que a área da Matemática, uma especialidade que tem tido pouca atratividade - exatos 0,86%, conforme pesquisa de Marques (2018) - entre os concluintes do ensino médio de Mato Grosso do Sul? Qual atrativo viram na profissão docente? O que os afastou da primeira profissão escolhida? Quais suas perspectivas em relação ao curso de licenciatura em matemática? Que lembranças possuem de seus professores de matemática, e como isso influencia a identidade profissional que desejam construir?

Enfim, essas questões são algumas possibilidades de dados que as histórias de vida podem nos propiciar para posterior análise. Dizemos “possibilidades” porque, quando se trabalha com entrevistas narrativas (Schütze, 2011), que é a técnica que pretendemos utilizar, não se realiza a entrevista a partir de um roteiro e com categorias já formadas a priori. Antes, é a própria história de vida narrada pelos sujeitos, a partir de uma pergunta motivadora inicial, que fornecerão as unidades temáticas de análise que serão mobilizadas pelo pesquisador.

Dessa forma, pode ser que surjam, nas entrevistas, outras questões que, nesse momento, não são visualizadas pelo pesquisador, até porque os primeiros movimentos interpretativos que fazemos na pesquisa partem das nossas próprias histórias de vida e experiências. É a partir do contato com os sujeitos e com o arcabouço teórico que servirá de base para a análise dos dados que essa visão inicial do pesquisador irá se expandir, assim como também podem se expandir as concepções e análises interpretativas dos sujeitos entrevistados em relação a sua própria história de vida e às suas escolhas durante sua trajetória formativa.

Nesse sentido, podemos considerar a potencialidade da pesquisa biográfica para o estudo do objeto em questão, assim como para a investigação de outros objetos que estejam voltados à compreensão das relações educativas, em espaços escolares ou não escolares.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998c. p. 183-191.

BRIZOLA, Weverlin Ferreira. **Os estágios obrigatórios de um curso de pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes**: possíveis relações. 2024. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, set. 2012.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, p. 327-345, 2005.

MARQUES, Nelagley. **Quem quer ser professor?** Campo Grande: SED/MS, 2018. (Série: Estudos sobre a atratividade da carreira docente, v.1). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Livro-Quem-Quer-Ser-Professor-SED-MS.pdf>. Acesso em 28 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: Da “ilusão” à “conversão” autobiografia. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n.41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PIATTI, Célia Beatriz. Psicologia Histórico-Cultural: Apontamentos Teóricos. *In*: Rossi, Rafael. **Clássicos metodológicos para a pesquisa em educação**. Campo Grande/MS Editora Telos Educativa, 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 02, p. 329-343, 2006.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

O POTENCIAL FORMATIVO PIBID: EM ANÁLISE AS NARRATIVAS DE ACADÊMICAS BOLSISTAS

Bruno Borgo dos Santos Moura¹
Cássia Eduarda Lima de Deus²
Giovanna de Azevedo Wildner³
Isabela de Paula Ribeiro⁴
Jéssica Cristina Flores Vinga⁵
Sandra Novais Sousa⁶

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as vivências e os desafios enfrentados durante a execução do Subprojeto Alfabetização, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), refletindo sobre sua contribuição para a formação docente. Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma análise documental, tendo como fontes a legislação educacional e documentos regulatórios do Pibid, e a análise dos relatórios de acadêmicas bolsistas do Pibid, escritos em forma de narrativas. Como resultados, aponta-se que a participação no subprojeto tem propiciado às pibidianas aprendizagens relacionadas à condução de atividades em uma turma crianças em fase de alfabetização, à importância do planejamento de atividades contextualizadas e ao desenvolvimento de estratégias criativas de ensino.

Palavras-chave: Pibid; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Introdução

O texto tem como objetivo analisar as vivências e os desafios enfrentados por acadêmicas do curso de Pedagogia (Integral), da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), durante a execução do Subprojeto Alfabetização, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), refletindo sobre sua contribuição para a formação docente.

O Pibid é uma política pública educacional, criada em 2007 e executada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem como objetivos, entre outros: “[...] valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público [...]”. (Brasil, 2007, p. 39).

O Subprojeto Alfabetização – Pedagogia Integral está sendo desenvolvido com a participação de uma coordenadora de área (professora do magistério superior), três supervisores (um professor e duas professoras da educação básica) e 24 acadêmicas bolsistas. As bolsistas são divididas em três grupos de oito acadêmicas, cada grupo sob a responsabilidade de um/a supervisor/a. Dois supervisores estão lotados na Escola Municipal Abel Freire de Aragão, e uma supervisora na Escola Municipal Luiz Cavallon.

Como parte das atividades a serem cumpridas no Subprojeto Alfabetização, as bolsistas são orientadas a produzir narrativas formativas, nas quais registram as reflexões provocadas nas reuniões quinzenais e nos momentos em que acompanham os supervisores nas escolas parceiras.

¹ Pedagogo, professor dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisor do Pibid.

² Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁶ Doutora em Educação. Professora lotada na Faed/UFMS. Coordenadora de Área do Pibid.

A opção pela escrita de narrativas formativas, e não de relatórios técnico-descritivos, deu-se pela potencialidade desse registro para promover e mobilizar aprendizagens relacionadas à profissão. Na orientação que foi dada às bolsistas, foi informado que suas narrativas deveriam trazer elementos reflexivos, considerando as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), ou seja, que elas precisavam relacionar suas lembranças de escolarização ou o que já sabiam ou faziam (passado), reflexões ou novos entendimentos sobre o conceito/tema que a ação formativa trouxe (presente) e o que essas reflexões as provocavam a modificar (ou manter) em suas práticas como professora (futuro).

Essa temporalidade é uma das marcas dos escritos de si, utilizados, sobretudo em pesquisas biográficas, como dispositivos para a formação docente. A pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger (2012, p. 524),

[...] introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. [...] A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.

Assim, as narrativas produzidas pelas pibidianas nos fornecem dados que possibilitam analisar quais reflexões sobre a profissão docente, as práticas de alfabetização e o contexto escolar a sua participação no Pibid tem provocado.

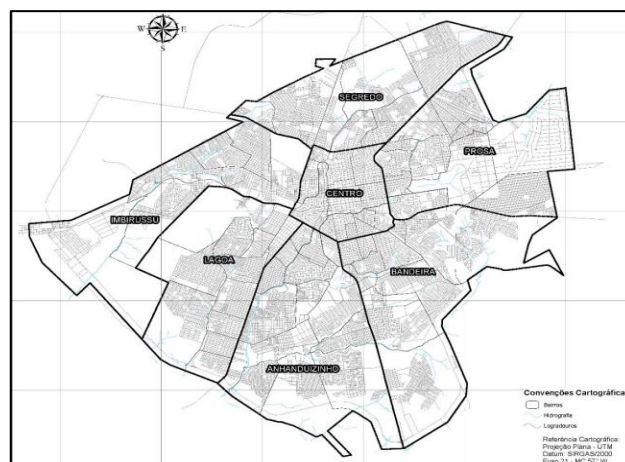
Feita essa contextualização, na próxima seção apresentamos a Escola Municipal Abel Freire Aragão, um dos *lôcus* em que as atividades do Subprojeto Alfabetização são desenvolvidas.

Conhecendo a escola parceira

O ambiente escolar exerce papel central no desenvolvimento das atividades e na experiência dos futuros docentes participantes do Pibid. Dessa forma, torna-se importante conhecer o espaço em que os processos formativos são vivenciados pelas bolsistas integrantes do subprojeto.

A Escola Municipal Abel Freire de Aragão está localizada na Vila Santa Branca, na Região Urbana do Anhanduizinho, município de Campo Grande, MS.

Figura 1 – Mapa das regiões urbanas de Campo Grande, MS



Fonte: Planurb (2017)

Foi fundada no ano de 1988, durante a gestão do prefeito Juvêncio César da Fonseca, e inaugurada em março de 1989, pelo prefeito Lúdio Martins Coelho. No ano de 2025, estão à frente da gestão a diretora, Ana Paula Souza Bezerra, e a diretora adjunta, Giovanna Queiroz de França.

A escola, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (Campo Grande, 2024), funciona no período diurno com Educação Infantil, grupos 4 e 5 (pré-escola), e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Atende crianças e adolescentes de 5 a 16 anos, alguns com defasagem ano-idade e público alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). As turmas são organizadas de forma heterogênea, atendendo em média 35 alunos, com 36 turmas no total, com exceção das classes de alfabetização que chegam a 30 alunos no máximo. A escola possui 18 turmas no total, sendo 3 da Educação Infantil e 15 do Ensino Fundamental para cada turno.

Figura 2 – Vista da frente da EM Abel Freire de Aragão



Fonte: Google Maps (2025).

Em sua arquitetura, a escola contempla uma biblioteca, diretoria, secretária, pátio descoberto, quadra de esporte coberta, dois banheiros femininos e um masculino para alunos do Fundamental, um banheiro feminino e um masculino para os alunos da Educação Infantil, dois banheiros para funcionários, sala da supervisão escolar e da orientação educacional, sala de arquivos, depósito, cozinha e uma cantina comercial.

Atualmente, a escola conta com oito modalidades de projetos e treinamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo: voleibol, basquete, futsal, judô, balé, ginástica rítmica e tênis de mesa. Em sua maioria, os treinamentos acontecem após a aula, oportunizando maior participação dos estudantes. Todas essas modalidades competem através dos Jogos organizados pela rede: Jogos Escolares da Rede Municipal de Ensino (Jires) e festivais. Incentivando dessa forma o esporte, lazer e a educação escolar local.

No Projeto Político-Pedagógico da EM Abel Freire de Aragão, o Pibid é citado como um projeto que busca contribuir para uma educação emancipadora e inclusiva e para o enfrentamento das defasagens de aprendizagem intensificadas no período pós-pandemia.

No ano de 2025, o Subprojeto Alfabetização conta com a parceria do professor Bruno Borgo dos Santos Moura, regente de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, supervisor do Pibid e responsável pelo acompanhamento e orientação de oito acadêmicas bolsistas.

Bruno é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com especializações em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Educação de Surdos. Atua na educação desde 2018, com experiências como Intérprete Educacional de Libras e professor de apoio pedagógico em escolas estaduais de Campo Grande, e há dois anos integra o corpo docente da Escola Abel.

Apesar de desafios, como a carência de recursos tecnológicos, a dificuldade de participação das famílias e as condições socioeconômicas que impactam o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos, o Pibid tem se mostrado um espaço de experimentação pedagógica relevante na EM Abel Freire Aragão, fortalecendo o papel social da escola ao contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, consolidando a escola como espaço de formação cidadã, reflexão pedagógica e transformação social.

Na próxima seção, apresentamos alguns excertos dos relatórios produzidos pelas bolsistas que integram o grupo do supervisor Bruno. A análise das suas narrativas aponta que a participação no Pibid tem propiciado às futuras professoras a vivência de práticas alinhadas à realidade local dos alunos, ao mesmo tempo em que, por meio da sua presença no cotidiano da escola, contribuem para transformar essa realidade.

O cotidiano escolar como espaço de formação: aprendizagens das pibidianas em sala de aula

Esta seção apresenta relatos de experiência narrados por cinco acadêmicas do curso de Pedagogia, bolsistas do Pibid: Alice e Cássia, do 8º semestre; Isabela e Jéssica, do 7º semestre; e Giovanna, do 1º semestre. A partir de suas intervenções em sala, serão analisadas duas situações vivenciadas com os alunos e as estratégias pedagógicas que mobilizaram para lidar com os desafios emergentes do processo educativo.

A primeira situação que trazemos para análise neste texto aconteceu no dia 27 de maio de 2025, em uma terça-feira, no período matutino. Nesse dia da semana, as crianças fazem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A atividade proposta envolvia produção de texto, e o gênero textual escolhido foi o diário.

Figura 3 – Atividade de produção de um diário



Fonte: acervo pessoal.

Inicialmente, os alunos aprenderam o que era um diário, sua função e sua estrutura de escrita. Após a explicação, eles deveriam confeccionar uma capa e, em seguida, produzir sua primeira escrita no diário criado. Isabela, a bolsista que ficou responsável por conduzir essa atividade, juntamente com sua dupla, relata:

Me diverti muito dando a aula sobre diário, porque é algo que faço no dia a dia, então foi gostoso compartilhar esse interesse, ainda mais com as crianças, pois penso que o diário traz imensos benefícios para nosso emocional, proporciona momentos relaxantes de escrita, desenho, pintura, colagem, nos faz lembrar de momentos bonitos que vivemos e faz com que nos aproximemos de nós mesmos e acredito que todos precisamos disso (Isabela, Relatório, 2025).

Em sua narrativa, é possível observar que a acadêmica considerou a atividade significativa, pois a relacionou com o uso social que fazia desse gênero textual. Assim, ao conduzir a atividade, conseguiu mostrar às crianças que elas poderiam utilizar o diário para expressar seus sentimentos de forma criativa e livre.

Para a bolsista Jéssica, durante essa atividade as crianças puderam aprender brincando, explorando e criando:

Ao escreverem em seus diários, as crianças não apenas relatam experiências, mas também organizam ideias, elaboram sentimentos e se apropriam da linguagem como ferramenta de construção de si. Um grupo quis escrever sobre o mesmo desenho que gostam e acabaram escrevendo coisas diferentes sobre ele, outros falaram sobre o final de semana deles, mesmo que tenham acontecido coisas não muito divertidas (como um dos meninos, que disse que ficou de castigo), e outros escreveram sobre seus animais de estimação (Jéssica, Relatório, 2025).

A proposta didática desenvolvida pelas pibidianas, sob a orientação do supervisor, alinha-se ao que nos aponta Vigotski (apud Mello, 2004, p.143): [...] sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação das capacidades e aptidões humanas não ocorrerá”. Assim, observa-se a importância das interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois, mesmo em uma atividade em que o objetivo era escrever sobre si, ao interagirem com seus pares, com a mediação das pibidianas e do professor, as crianças puderam ampliar sua capacidade criativa e seu repertório para a escrita.

Na narrativa de Jéssica, percebemos ainda os movimentos formativos possibilitados pela condução da atividade, que levaram a bolsista a refletir sobre sua própria prática:

Fiquei com receio de eles não entenderem minha explicação, então fiquei muito séria, a ponto de parecer que estava irritada. No final, um dos meninos me disse que gostou bastante das duas aulas, mas principalmente a do diário (Jéssica, Relatório, 2025).

A devolutiva por parte de uma das crianças foi citada no relatório de Jéssica, o que mostra que a bolsista compreendeu a relevância de se manter, durante o tempo em que interage com as crianças, um olhar atento e uma escuta ativa, ou seja, de desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva em relação à sua prática, bem como a importância de planejar aulas contextualizadas e significativas.

Dessa forma, observamos a potencialidade do Pibid em contribuir para que as acadêmicas em formação compreendam o planejamento para além do sentido meramente técnico e burocrático, e sim, como apontam Peres *et al.* (2024), como um ato de escuta, de intencionalidade e de esperança, uma forma de resistência e de defesa de uma escola mais justa, inclusiva e significativa para todos os alunos.

A segunda situação é referente a uma aula que ocorreu no dia 04 de julho de 2025, em uma sexta-feira, com as pibidianas Alice, Cássia e Giovanna. Às sextas, a turma tem dois tempos de matemática e dois de língua portuguesa. Neste dia, nos últimos dois tempos, a acadêmica Giovanna fez a leitura da história “O mistério da porta colorida”, mas deixando uma lacuna, sem contar a história completa. Após, a pibidiana, junto com o professor Bruno, entregou uma folha sulfite e explicou para os alunos que eles iriam produzir um texto e um desenho para preencher e dar continuidade à história. Giovanna, então, passou de mesa em mesa mostrando um desenho que a bolsista Jéssica havia feito para representar a porta colorida, os personagens e objetos citados na história, como uma forma de reforçar o que foi lido e instigar a imaginação dos alunos.

Figura 4 – Atividade de produção de texto



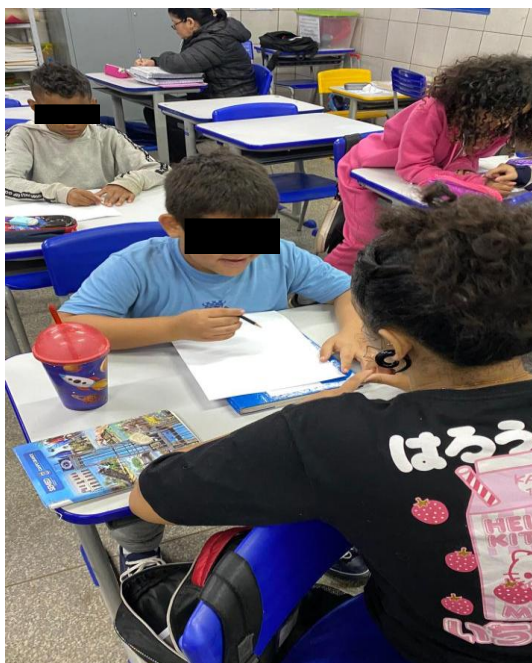
Fonte: acervo pessoal.

Figura 5 – Atividade de produção de texto



Fonte: acervo pessoal.

Figura 6 – Atividade de produção de texto



Fonte: acervo pessoal.

Essa atividade foi proposta com o objetivo de desenvolver a capacidade de expressão, a criatividade e a imaginação, tendo como elemento motivador o texto literário. Segundo Cademartori (2010), a literatura tem um papel central na formação da criança, pois estimula a

imaginação e o pensamento crítico, ajudando na formação de conceitos e na capacidade de interpretação através de diferentes perspectivas.

Quando os alunos começaram a produzir seus textos, o professor Bruno pediu que as acadêmicas passassem de mesa em mesa, verificando se os alunos precisam de ajuda e mediação na escrita. A bolsista Cássia, nesse momento, teve a iniciativa de fazer a mediação de uma forma diferente, incentivando as crianças que estavam próximas a ela a produzir o texto oralmente, tendo ela como escriba. Assim, um por um, os alunos ditaram a história que haviam pensado e ela foi anotando, orientando os alunos a irem produzindo seus desenhos enquanto ela escutava a história dos demais.

Dessa forma, as crianças conseguiram se concentrar unicamente na história, no que queriam que estivesse em seus textos, usando a criatividade e a imaginação, sem se preocupar com as normas convencionais da escrita. Após anotar as histórias de todos, ela sentou com cada um, e passou a ditar para o autor do texto o que ele tinha falado previamente. Foi somente nesse momento que os alunos tiveram que pensar na escrita convencional de cada palavra, e puderam contar com a mediação da pibidiana quando tinham alguma dúvida gramatical ou ortográfica.

A estratégia utilizada pela bolsista Cássia demonstrou sua apropriação das discussões realizadas durante as reuniões formativas do subprojeto (Figura 5), sobretudo a partir da leitura do texto “Novas abordagens para velhas práticas” (Sousa, 2025), indicado para estudo e debate no mês de maio/2025.

Figura 7 – Reunião formativa do subprojeto



Fonte: acervo pessoal

Neste texto são discutidas algumas práticas tradicionalmente utilizadas por professores alfabetizadores, como o ditado, a cópia e a memorização do alfabeto, entre outras. Em relação ao ditado, a autora aponta:

[...] qual o lugar do ditado durante o ensino inicial da escrita? Podemos dizer que a atividade de “ditar” – entendida aqui como a ação de dizer palavras, frases ou textos em voz alta, para que outra pessoa escreva – poderá ser uma atividade interessante se for **contextualizada**. A exemplo, cito algumas situações: as crianças ditam para a professora um texto, uma lista de histórias, o relatório de uma experiência realizada ou de um passeio que fizeram, um manual de instruções, ou seja, textos produzidos oralmente pelas crianças e registrados pela professora; a professora dita para as crianças uma lista de itens que podem ser trazidos para a realização de um trabalho coletivo; uma criança dita para outra criança os nomes de suas brincadeiras preferidas, para que

juntas possam escolher qual será a brincadeira da hora do intervalo; entre outras propostas didáticas possíveis (Sousa, 2025, p. 70, grifo nosso).

Ao atuar como escriba, com as crianças ditando sua história, e depois inverter os papéis, ditando a história produzida oralmente pelo aluno para que ele a registrasse por escrito, a pibidiana conseguiu transformar uma “velha prática” (o ditado), utilizando uma “nova abordagem”, intencionalmente pensada para propiciar às crianças a oportunidade de criar seus textos de forma mais livre e criativa, ao mesmo tempo em que, ao escrevê-los posteriormente, também desenvolviam sua capacidade de reflexão sobre a língua escrita.

Na percepção das pibidianas, as crianças têm desenvolvido cada vez mais a sua autonomia na escrita, quando comparam suas produções ao longo do período em que estão acompanhando a turma. Em seus relatórios, demonstram que se sentem como parte desse processo, como é possível observar na narrativa de Giovanna: “[...] é gratificante fazer parte dessa ação, poder conciliar as aulas da faculdade com os dias presentes nas escolas” (Giovanna, Relatório, 2025).

Como afirma Freire (2019, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. As duas situações analisadas nos levam à reflexão de que o Pibid tem propiciado às acadêmicas aprendizagens que contribuem para a sua formação profissional. Elas aprendem umas com as outras, com as crianças, com os supervisores, com os textos estudados, com o cotidiano da escola e, sobretudo, com a vivência prática de colaboração no planejamento e na execução das atividades.

Considerações Finais

A partir da análise realizada e das vivências práticas no subprojeto de Alfabetização do Pibid na UFMS, foi possível compreender o quanto o programa contribui para a formação de futuros professores de forma mais crítica, sensível e próxima da realidade das escolas públicas. O contato direto com os alunos, os professores regentes e a comunidade escolar fortaleceu o processo de aprendizagem das pibidianas, unindo teoria e prática de maneira significativa.

As atividades desenvolvidas permitiram uma construção mais sólida da identidade docente, com base na observação, no planejamento, na escuta e na reflexão constante sobre as ações pedagógicas. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados – como a falta de recursos, o cansaço e as limitações financeiras – mostram a importância de políticas públicas que garantam melhores condições de formação e permanência para os estudantes da licenciatura.

Mesmo com essas dificuldades, o Pibid segue sendo um espaço essencial para aprender, experimentar e se preparar para a docência com mais responsabilidade e compromisso social. As experiências vividas ao longo do semestre mostraram que estar na escola desde a graduação permite olhar a educação com mais profundidade, compreendendo as necessidades dos alunos e a importância do papel do professor na transformação da realidade.

Portanto, programas como o Pibid devem ser valorizados e fortalecidos, pois têm grande potencial para melhorar a qualidade da educação pública e apoiar a formação de professores mais preparados, conscientes e engajados com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e democrática.

Referências

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. cap 5, p. 132-152.

PERES, Epitácio Silva; NERIS, Joelton de Oliveira; PERES, Valeriane Sousa Terra; SILVA, Jeromice Moreira da. Planejamento escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 876–886, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i1.12956. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOUSA, Sandra Novais. Novas abordagens para velhas práticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização contextualizada e reflexiva**: percurso formativo para 1º e 2º anos: fascículo 5. Teresina: Editora CEAD, 2015.

DOCENTES BACHARÉIS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES

Bruno Delmondes Xavier¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as percepções de docentes bacharéis sobre a formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, por intermédio da metodologia de revisão sistemática de literatura de cinco teses defendidas entre 2016 e 2025. Constata-se que, ao contrário da educação básica, a legislação brasileira não exige formação pedagógica específica para docentes do ensino superior. E isso resulta em lacunas formativas significativas, especialmente entre professores oriundos de cursos de bacharelado. Diante disso, buscou-se entender quais são as ausências e lacunas de conhecimentos e saberes pedagógicos que os docentes percebem em suas atividades nas universidades e quais seriam os saberes que compreendem ser necessários a uma formação docente que aprimore o desempenho no ensino. Os resultados revelam que esses profissionais frequentemente ingressam na docência sem preparo pedagógico, baseando-se em experiências práticas e intuições. As teses analisadas apontam discursos que explicitam carências de saberes didático-pedagógicos, ausência de políticas institucionais de formação docente e isolamento profissional dos docentes participantes da pesquisa. Apesar disso, reconhecem a importância da reflexão sobre a prática e demonstram interesse em ampliar seus conhecimentos pedagógicos. Conclui-se a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada e valorizem a Pedagogia como ciência da educação, para que as formações para docente bacharéis sejam sistematicamente críticas, integradas à prática, com fins a qualificar o ensino superior e fortalecer a identidade docente.

Palavras-chave: Docente bacharel; Saberes docentes; Ciência da Educação; Saberes profissionais.

Introdução

Qual a formação necessária para ser professor no ensino superior no Brasil? Se considerarmos o que diz a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), em seu art. 66, requer-se do docente, ‘prioritariamente’ – e não exclusivamente –, uma formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado), o que abre brechas para as Instituições de Ensino Superior públicas ou da iniciativa privada admitirem professores que possuem especializações em nível *lato sensu* no campo disciplinar de atuação. A LDB trata de forma diferenciada os requisitos básicos para ser professor no ensino superior e na educação básica, pois, nesse último caso, há a exigência de formação em curso de licenciatura – o que implicaria uma formação que envolvesse algum contato com conhecimentos pedagógicos.

Tendo em vista o disposto na LDB, temos no nível superior uma situação em que o corpo docente dos cursos de licenciatura é formado, em sua maioria, por professores que possuem licenciatura na área. Já nos cursos de bacharelado, ao contrário, a maioria dos docentes são oriundos, também, dos cursos de bacharelado em que atuam, não sendo exigida qualquer formação complementar ligada a conhecimentos pedagógicos.

Esses conhecimentos são produtos teórico-práticos da educação, tendo o professor como instância mediadora entre as teorias pedagógicas e a *práxis* educativa. Desse modo, a formação pedagógica não abrange somente a educação escolarizada, mas também as modalidades não-formais e informais, em seus mais variados fenômenos educativos como o ensino-aprendizagem, o didático-pedagógico, a gestão, administração e apoios pedagógicos (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011; Schmied-Kowarzik, 1988). Essa especificidade da pedagogia, como

¹ Doutorando em Educação pelo PPGEdu da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/Faed/UFMS). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

campo epistemológico e explicativo da educação, considera os espaços educativos *locus* de análise crítica e contextualizada à *práxis* social, com formação técnica, ética, teórica e científica.

Diante desse contexto, tem-se os seguintes questionamentos: os docentes do ensino superior que possuem formação em nível de bacharelado percebem a ausência de conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem em sua trajetória formativa? Quais saberes esses docentes bacharéis apontam como necessárias para melhor desempenho de suas atividades profissionais?

Para nos aproximarmos das respostas a essas questões, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura, objetivando analisar e discutir a percepção de bacharéis sobre a formação e os saberes necessários para o exercício da docência no nível superior. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL), segundo Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), caracteriza-se como um estudo secundário realizado a partir da análise de fontes primárias e permite métodos sistematizados e explícitos de buscas.

Os resultados desse estudo serão apresentados em duas seções: na primeira, iniciamos com a descrição dos procedimentos de produção dos dados, seguida da análise da percepção dos sujeitos participantes das pesquisas selecionadas em relação aos conhecimentos que julgam possuir sobre os processos de ensino e aprendizagem; na segunda seção, centramos nosso olhar nos saberes pedagógicos apontados pelos docentes bacharéis como necessários ao aprimoramento do seu trabalho docente.

Ressalta-se que este é um recorte de pesquisa de doutoramento em Educação, em fase de elaboração, cujo objeto de estudo centraliza-se na percepção dos docentes bacharéis quanto aos saberes pedagógicos e à ciência da Educação em atividades docentes.

A percepção da ausência de conhecimentos e saberes pedagógicos

A RSL prevê a elaboração de uma pergunta fundamental de pesquisa, a busca de respostas na literatura e a seleção dos trabalhos acadêmicos com base nos critérios que a pergunta propõe.

Nesse sentido, foi construído um protocolo de revisão sistemática, no qual delimitamos:

- a) as fontes primárias: teses, produzidas em programas de pós-graduação em Educação;
- b) os descritores a serem utilizados: "prática docente" OR "docência" AND "Ensino Superior"²; recorte temporal: entre 2016 e junho de 2025;
- c) o repositório: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³ (CatCapes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴ (BDTD);
- d) os critérios de inclusão: pesquisas cujo objeto de estudo contemple a docência em nível superior de bacharéis não licenciados; pesquisas que tivessem, entre os sujeitos participantes, bacharéis que atuavam em cursos de graduação ou pós-graduação; somente teses;
- e) os critérios de exclusão – pesquisas de cunho bibliográfico ou documental, que não tivessem sujeitos participantes; pesquisas cujo objeto de estudo fosse a docência em nível superior de forma geral, sem ênfase nos professores bacharéis; trabalhos duplicados, que se repetem nos achados em ambos os repositórios;

² Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos, escritos em letras maiúsculas. Enquanto o AND adiciona os termos, o operador OR amplia os termos que atenda a pelo menos um dos termos na busca. Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search&_id=1743362544. Acesso em: 16 jul. 2025.

³ Endereço Eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso entre 08 e 16 jul. 2025).

⁴ Endereço Eletrônico: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso entre 08 e 16 jul. 2025).

- f) os procedimentos para extração das informações ou dados a serem analisados: buscar, em cada produção, o curso analisado pelo autor, a metodologia de produção de dados e a percepção dos sujeitos participantes sobre os saberes necessários para o exercício da docência no nível superior.

A partir da combinação dos descritores, o CatCapes e BDTD retornaram 14 e 17 teses em cada repositório, respectivamente. Após a leitura dos títulos e resumos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão acima mencionados, foram selecionadas cinco produções para compor o *corpus* de dados para análise: as teses de Maia (2020), Ramos (2018), Silva (2017), Bessa (2021) e Rehem (2018).

A seguir, o quadro 1 sintetiza o objetivo e perfil dos sujeitos de pesquisa elencados nas teses:

Quadro 1 – objetivos das teses e perfil básico dos participantes das pesquisas

Autor(a)	Objetivo de Pesquisa	Quantitativo e perfil básico dos sujeitos da pesquisa
Maia (2020)	Compreender os sentidos atribuídos por professores bacharéis iniciantes no ensino superior às experiências formativas para o seu fazer docente e analisar as contribuições da formação na prática.	13(treze) docentes: Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo e Serviço Social.
Ramos (2018)	Analisar a trajetória de profissionalidades de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade baiana, mediante a incorporação de um <i>habitus</i> docente.	7 (sete) docentes: Enfermagem, Odontologia e Medicina
Silva (2017)	Analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior.	5 (cinco) docentes: Administração
Bessa (2021)	Compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE.	13 (treze) docentes: Administração, Economia, Ciências Contábeis e Engenharia Civil
Rehem (2018)	Investigar a formação e a prática pedagógica de bacharéis/docentes e discuti-las frente as atuais propostas de formação para a docência na educação superior.	7 (sete) docentes: Odontologia, Veterinária, Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação

Fontes: Maia (2020), Ramos (2018), Silva (2017), Bessa (2021) e Rehem (2018).

Em relação à nossa primeira pergunta de pesquisa: “os docentes bacharéis percebem a ausência de conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem em sua trajetória formativa?”, encontramos na tese de Maia (2020), que objetivou compreender os sentidos formativos dos docentes do Ensino Superior iniciantes em suas respectivas carreiras, a constatação de que a carência de saberes didático-pedagógicos e distanciamento dos professores mais experientes foram as lacunas ressaltadas na pesquisa.

Para os sujeitos participantes de sua pesquisa, as valorações de sentido à formação docente deram-se a partir da prática. Por serem docentes iniciantes, consideravam que tudo se fazia emergente, e percebiam que raramente dispunham de tempo para preparação e familiarização com a sala de aula, ou mesmo de ferramentas de planejamento e avaliação prévia dos níveis de desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, Maia (2020, p. 155) conclui: “A falta de acolhimento, de apoio pedagógico e de acompanhamento ao professor iniciante por parte da IES é um fator dificultador em sua prática de ensino”. Isso nos leva a compreender como é estruturado o Ensino Superior brasileiro: há a valoração da titulação em nível de pós-

graduação, mas se conserva a crença de que aqueles que possuem notório saber na sua profissão, automaticamente sabem ensinar.

Constata-se na tese o árduo início profissional de professores jovens. Construir um ambiente respeitoso em que o professor exerça sua autoridade, sem necessariamente ser autoritário, é um grande desafio nesta fase. Esse conflito, por vezes, faz com que os jovens docentes bacharéis busquem “incorporar imagens e posturas que não lhes são próprias, mas que podem trazer para eles maior segurança e conforto em situações de distorção do papel do professor pelo aluno” (Maia, 2020, p. 158).

Para inspirarem confiança ao aluno, os professores jovens empregam a estratégia de domínio pleno do conteúdo, a fim de demonstrar autoridade. No entanto, a educação, como instância mediadora complexa das inúmeras variáveis sociais, históricas, culturais e tecnológicas, demanda mais que a transmissão do conteúdo disciplinar. A reflexão sobre a atividade docente, o planejamento e organização implicará diretamente nos resultados da prática educativa.

A tese de Ramos (2018) analisa a formação docente de profissionais da saúde. Embora o autor reconheça que a especificidade da profissionalização, o exercício frequente da docência, a vivência e experiências acumuladas constituam a docência destes bacharéis, “é necessária uma orientação mais explícita sobre a especificidade da profissionalização para a docência na universidade, bem como sua natureza pedagógica” (Ramos, 2018, p. 28).

Valendo-se das narrativas dos professores da área da Saúde, o autor constata que há relevantes lacunas dos conhecimentos pedagógicos em suas respectivas formações. Contudo, os professores argumentam que a reflexão sobre a prática docente contribui na reflexão sobre a ação docente, na mobilização do aprender e ensinar, que desafiam a superação dos velhos e tradicionais costumes e, por sua vez, incorpora práticas mais contextualizadas, críticas e investigativas.

É o que Tardif (2012) conceitualiza sobre os saberes experienciais, aqueles construídos a partir das vivências e práticas e que conferem ao docente o status de erudição do conhecimento, fazendo com que articule saberes sociais e disciplinares. Inclusive, “é evidenciado o esforço dos professores pesquisados em superar suas dificuldades pedagógicas” (Ramos, 2018, p. 128) seja no ensino ou nos métodos avaliativos.

A experiência dos profissionais da área da saúde e o lidar cotidiano com pacientes parece, à luz do autor, estar diretamente imbricado à docência e educação. Alguns participantes da pesquisa narram concepções de pares e colegas que reduzem a concepção da docência a um caráter mais tecnicista, ou então pensam que o real prestígio não é ser docente, é ser pesquisador vinculado a programas de pós-graduação. Vê-se esse movimento à docência como melhoria da carreira e, contraditoriamente, pesa-se aos ombros a carga de trabalho principal junto à atividade docente. Enfim, é um tensionamento constante, como destacado na pesquisa.

Silva (2017) aponta a carência dos saberes pedagógicos na prática dos docentes bacharéis do curso de Administração. Os principais componentes pedagógicos – planejamento, avaliação, organização de conteúdos, didáticas e metodologias, dentre outros – não foram apresentados aos professores em suas graduações, privando-os dos conhecimentos técnico-científicos da Pedagogia.

Ademais, o autor suspeita que a visão dos docentes pesquisados sobre a ausência de uma formação contínua/continuada “advenha da máxima do ‘aprender fazendo, com a prática’ ou naquela de que ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’” (Silva, 2017, p. 115). Constata-se, também, “que as práticas dos professores bacharéis geralmente fundamentam-se mais na intuição, na experiência em detrimento a teorias e conhecimentos técnicos e específicos acerca da docência” (Silva, 2017, p. 116). E reconhece que a formação solitária, baseada em saberes da prática e na

autorreflexão, não é suficiente para proporcionar segurança e conhecimento nas situações educacionais.

A dualidade entre o conhecimento disciplinar da área de formação e a ausência de uma formação didática e pedagógica traz relevante insegurança, principalmente aos recém-chegados na atividade docente. Por isso, acredita-se na Pedagogia como ciência da Educação. É na reflexão sobre a prática que se volta à própria prática, desde que seja ressignificada com arcabouço teórico consistente. Conceber a formação de professores é analisar situações problemáticas continuamente, à medida em que haja colaboração entre pares e facilitadores na reflexão dos problemas que lhes pertencem (Imbernón, 2010).

Dentre as diversas contribuições de Bessa (2021), o autor elucida algumas práticas comuns na docência universitária no Brasil. O corpo docente iniciante, ao se deparar com a pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* ficam vislumbrados com o trabalho de pesquisa e produção de conhecimento, secundarizando a formação docente ou didático-pedagógica continuadas. Embora tenham disciplinas didáticas ou formativas para a docência nas pós-graduações, o autor reconhece que “é imprescindível a necessidade de uma política de formação docente para professores bacharéis” (Bessa, 2021, p. 59).

As características dos sujeitos dessa pesquisa são as mais diversas, desde ex-funcionários da iniciativa privada, bancos, professores de línguas estrangeiras, e que fizeram este movimento para a docência no Ensino Superior. A maioria dos participantes da pesquisa não fez curso ou formações para docência universitária. Inclusive, alguns dos entrevistados acreditam que a “pessoa nasce com o gene para ser docente” (Bessa, 2021, p. 110) ou “que a formação docente acontece com a prática e que não necessariamente o profissional precise passar por uma formação específica para ser professor” (Bessa, 2021, p. 117). Esses professores não reconhecem o estatuto científico da Pedagogia como campo típico da educação, tampouco acreditam que é algo possível de ser transmitido e assimilado pela *práxis* educativa e formativa.

Inclusive, o autor constata que:

[...] os relatos das experiências dos professores pesquisados, nos permite afirmar, a necessidade de modificações nas formações dos docentes bacharéis que pretendem atuar no ensino superior. Seus percursos de formação revelam iniciativas próprias para se tornarem docentes, sem uma política pública clara que os ajudassem a adquirir as competências docentes de forma mais ágil e em menor tempo. Outro ponto que merece destaque é a ausência da formação entre os pares, pois nas entrevistas realizadas não houve relatos de que o professor constituía parte do seu aprendizado docente com o colega que exerce a mesma profissão, ficou evidente o isolamento e a individualidade, quanto ao processo de formação docente, nos sujeitos pesquisados (Bessa, 2021, p. 120).

Os saberes docentes evoluem à medida em que transcorrem as mudanças sociais, no conteúdo que os professores ensinam, bem como na maneira de se ensinar. “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2012, p. 68). Possibilitar a formação crítico-reflexiva e fazer a relação teoria e prática no processo formativo requer, sobretudo, compreender que a ciência da Educação – a Pedagogia – é um importante aliado na construção dos saberes docentes enquanto construção coletiva, ética, política e científica de novas leituras da realidade (Lopes; Pimenta, 2015).

A tese de Rehem (2018) traz reflexões acerca dos privilégios que o status social da universidade traz consigo para a profissionalidade do bacharel em que, na maioria dos casos, a profissão é a atividade principal que garante a docência do Ensino Superior. Nesse sentido, a

conscientização da docência universitária é secundarizada e compromete a reflexão da própria prática e, por isso, dificulta “a sua constituição, no que tange à definição das características e funções necessárias para seu exercício” (Rehem, 2018, p. 55).

A vivência prática do campo profissional é um traço característico dos docentes bacharéis, mas não é unanimidade. Nesta investigação, dos sete sujeitos envolvidos na pesquisa, apenas dois deles exercem ou exerceram atividade prática profissional alheia ou concomitante à docência universitária. Para a maioria do *corpus* desta investigação, o risco é a ausência de identificação do docente com o campo profissional. A autora explica:

Embora a posse do conhecimento científico atualizado e ressignificado seja importante para o ensino e a formação do aluno, o distanciamento e a falta de contato com o campo prático da profissão no entendimento desse sujeito da pesquisa implica em não mais identificar-se, "a não ser mais "fisioterapeuta", pois falta-lhe o campo prático dessa profissão (Rehem, 2018, p. 99).

Aqueles que se dedicam exclusivamente à docência e à pesquisa tem suas significativas contribuições. Pois, podem compreender melhor o ambiente universitário para atender melhor seus alunos, embora haja perfis docentes que negociam o mínimo possível de carga-horária na docência para dedicar-se cada vez mais à pesquisa.

Fica demonstrado na pesquisa que a formação dos entrevistados especificamente para a docência ou aconteceu em eventos esporádicos sem relevantes significações ou não houve em nenhum momento. Pelas respostas dadas pelos sete sujeitos, Rehem (2018) conclui que as universidades não oferecem orientação ou formação pedagógica a iniciantes e veteranos da docência, cenário esse recorrente nas universidades brasileiras.

Sobre os saberes pedagógicos necessários ao aprimoramento do trabalho docente

No que se refere ao nosso segundo questionamento: “quais saberes esses docentes bacharéis apontam como necessárias para melhor desempenho de suas atividades profissionais?”, observamos que Maia (2020), ao analisar os discursos dos entrevistados, traz uma importante reflexão sobre a busca das melhores práticas educativas. Embora a ausência ou insuficiência de formações para a docência no Ensino Superior seja a realidade concreta e inescapável desses sujeitos, a reflexão sobre a prática que estes docentes desenvolvem em prol do melhoramento contínuo da profissão é um importante elemento de melhoria pedagógica, por vezes sem cunho teórico e solitário. Para a maioria deles, principalmente para os jovens docentes, de início, a solução no conflito era recorrer às aulas expositivas.

Mas, quando percebiam que essa metodologia tradicional de ensino já não estava dando certo, buscavam por conta própria outras formas de prender a atenção dos alunos em sala de aula. Um deles afirma que “no começo, minhas disciplinas eram muito teóricas e [depois] acabou se tornando mais práticas. Com as disciplinas mais práticas, os alunos estavam sempre trabalhando e eu os ocupava mais” (MAIA, 2020, p. 173). Para os docentes, lidar com as diferenças de cada aluno é desafiador e, ao mesmo tempo, um rico exercício dialético de autoformação.

Para superar as dificuldades, alguns docentes adotaram a Aprendizagem Baseada em Problemas – também conhecida como Problem Based Learning (PBL) – e outros buscaram conhecer antes o perfil da turma para, assim, fazer o planejamento das aulas. Com a falta de saberes pedagógicos, as frustrações iniciais da docência e outras diversas dificuldades do Ensino Superior, os docentes se sentem esquecidos pelas IES's.

A falta de suporte institucional é um agravante, pois o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade unicamente deles, é

também um desafio institucional. Esses dilemas funcionam como potenciais de bloqueio para o exercício da prática de ensino desses professores, de modo que a falta de suporte institucional pode levá-los a abandonar a docência ou questionarem-se sobre a escolha da profissão e a continuidade na carreira, custando bastante caro para ambas as partes (Maia, 2020, p. 191).

Enfim, os saberes profissionais desses docentes se materializam na prática, imbricando os saberes da experiência, o cotidiano da profissão a qual se formara e pelos saberes disciplinares enquanto conteúdo teórico profissional.

Ramos (2018), ao trabalhar com profissionais da saúde, traz uma realidade de docentes universitários imersos no campo da produção do conhecimento em programas *stricto sensu*, isto é, da pesquisa. A busca pela produtividade acadêmica, sintetizada por avaliações desempenho acadêmico como o ENADE, acaba por comprometer o processo pedagógico e, por consequência, contribui para a secundarização da formação docente.

Alguns discursos evidenciam o produtivismo exigido por Programas de Pós-graduação e seus efeitos práticos na secundarização da formação docente. Ou é o efeito desta “sociedade de uma velocidade quase que frenética”, que cobra produção de conhecimento e tecnologias inovadoras que compita com o mercado privado, ou é a CAPES cobrando “produtividade que muitas vezes não é possível nas atuais condições de trabalho” ou é o efeito da “uma área produtivista e muito competitiva e isso faz com que os colegas [...] ajam de forma individualista” (Ramos, 2018, p.118). Quanto à formação para a docência, o autor conclui:

As evidências observadas nas narrativas sugerem que os professores adotam a reflexão de suas práticas como mecanismo de superação das limitações de formação pedagógica, e que buscam mobilizar os estudantes para o protagonismo em suas aprendizagens. Na realidade, tendo como pano de fundo a valorização dos saberes da experiência, os professores parecem constituir suas trajetórias de profissionalidades se apropriando de concepções educacionais e estratégias didáticas que favoreçam a mobilização do aprender e ensinar com apoio na formação crítica, científica, tecnológica e contextualizada. Nos achados, é evidenciado o esforço dos professores pesquisados em superar suas dificuldades pedagógicas, principalmente em relação às estratégias de ensino e a maneira de avaliar, ao adotarem metodologias de trabalho mais ativas e refletirem com rigor teórico o campo epistêmico que as fundamenta (Ramos, 2018, p. 118).

Ou seja, as mudanças de ensino à luz das tecnologias digitais, a busca autônoma por metodologias emergentes como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) são soluções individuais pontualmente adotadas por alguns docentes, para saírem da lógica da repetição e das medidas avaliativas punitivas.

Para Silva (2017, p. 162), “os conhecimentos profissionais evoluem, necessitando assim, de uma formação contínua e continuada por parte dos professores que se adeque às realidades e exigências do dinâmico ambiente universitário”, o que carece na relação teórico-prática dos docentes de sua pesquisa. Por exemplo, a Laís, uma das docentes entrevistadas pela autora, reconhece que sua vivência e trajetória profissionais fizeram sua professoralidade. Contudo, afirma que “a ausência de uma formação específica e continuada para a docência faz uma falta enorme” (Silva, 2017, p. 159).

Para Raimunda, outra participante entrevistada, sugere que as universidades empenhem esforços para a formação continuada destes professores, distante de posições de neutralidade econômica, cultural e sociais. Pois, “o desconhecimento das teorias da educação interfere muito

nos professores que somos e nas práticas que desenvolvemos. A formação para atuar no ensino superior deve ser mais valorizada pelas universidades” (Silva, 2017, p. 163).

Na pesquisa de Bessa (2021), constatam-se movimentos cotidianos de professores em tentativas de inovar nas suas metodologias de ensino-aprendizagem. Um deles confessa: “eu não me considero um bom professor, tanto é que eu uso uma metodologia que eu inventei e que chamam de metodologias ativas, mas nem sabia, nunca estudei sobre isso” (Bessa, 2021, p. 111). A ausência de uma formação didático-pedagógica faz com que estes docentes inovem, porém, sem um preparo teórico consistente.

Dos treze docentes pesquisados, nove afirmam que suas referências docentes são professores que eles consideram bons. Quando não há parâmetro, referência teórico-prática em formação específica, a maior influência é como o outro faz, sem necessariamente avaliar as especificidades do destinatário desta prática docente, o aluno. A maioria dos pesquisados nessa tese entendem que deve haver uma profissionalização docente. Pois, “a cultura de isolamento e individualidade docente é marcante na realidade do curso” (Bessa, 2021, p. 140).

Rehem constata que não há proposta de formação específica para a docência no *locus* de sua pesquisa e afirma que “os bacharéis/docentes conduzem a sua docência centrada na repetição e na empiria – na base da tentativa e erro” (2018, p. 142). Porém, há uma inquietação dos sujeitos da pesquisa. Embora tratem a docência como uma atividade incluída na sua profissionalidade, entendem que os respectivos desenvolvimentos das práticas pedagógicas possuem suas limitações.

Entendem a necessidade de ampliar o repertório sobre a docência que não foram contemplados na sua formação inicial, nem em sua experiência profissional, emergindo assim novas reflexões sobre a sua ação. Nessa linha de pensamento, apesar de acreditarem que conseguem “transmitir conhecimentos”, a partir da experiência e dos conhecimentos específicos de sua área de formação e ainda que a docência é um dom ou é inata, já admitem que é necessária uma formação que amplie os conhecimentos sobre a docência, ajudando-os a superar uma prática repetitiva, baseada na tentativa e erro e em modelos vivenciados como alunos (Rehem, 2018, p. 155).

A autora conclui que a formação profissional destes bacharéis trilha caminhos distantes da prática crítico-reflexiva do ensino-aprendizagem e dos estudos sistemáticos. Para os docentes, há exigências de qualificação em caráter de pós-graduação, no entanto, tal desempenho cobrado não significa diretamente o aperfeiçoamento pedagógico. Nas conclusões de sua pesquisa, a autora reconhece que

sob o enfoque do campo de pedagogia, tendencialmente existe a reminiscência de um ensino tradicional, que se caracteriza como transmissivo e uma concepção de docência como dom, algo inato, construída na prática e no cotidiano, sem indicativos formativos. Em suma, as competências assumem contornos mal definidos sob a égide de um discurso notadamente de posse do conteúdo e o saber transmitir (Rehem, 2018, p. 141).

Mesmo que os sujeitos da pesquisa indiquem que, de fato, necessitem de formação para a docência, não sabem precisamente indicar os pontos nodais de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Pois, o acompanhamento laboral destes docentes por parte da universidade não está no rol das preocupações institucionais.

Considerações Finais

A dimensão pedagógica exprime sentido de multidimensionalidade dos processos de formação humana, irredutível às fragmentações disciplinares entre teoria e prática. A Pedagogia, enquanto produtora e repositora da sistematização dos processos educacionais, mobiliza referências teórico-metodológicas e estratégias na situação educacional, mediada por racionalidade **prática**, ou seja, pela prática mergulhada em teoria (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

As discussões trazidas por essas cinco teses ratificam a necessidade da sistematização dos saberes pedagógicos que articulem os conhecimentos e saberes técnico-profissionais dos bacharéis, cada qual em sua área do conhecimento. As vivências e experiências dos docentes envolvidos na pesquisa dão sentido à escolha da docência, na maioria das vezes, sem qualquer planejamento. Em todas as teses analisadas, os docentes bacharéis destacam que o pré-requisito do mestrado e/ou doutorado reflete o modelo ideal deste docente. Valoriza-se mais o trabalho de pesquisa na universidade, em detrimento do trabalho docente.

Quando há cursos e treinamentos que envolvem conhecimentos didático-pedagógicos no Estágio-Docência, em projetos de extensão, ou em disciplinas da pós-graduação, geralmente são aligeirados e descontinuados. A docência esbarra nos tensionamentos da produtividade, resultados e competitividade das universidades e, por consequência, criam obstáculos à autonomia profissional e formações continuadas.

Um dos desafios para a formação de professores, de modo geral, está na efetiva compreensão da inseparabilidade do fenômeno educativo às instâncias disciplinares do conhecimento. Como afirma Libâneo (2015, p. 647), é necessário sistematizar uma unidade do conhecimento “que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos”.

Também, preconizar por um estatuto teórico-prático e cientificamente estruturado da Pedagogia como ciência da educação pode fortalecer a dimensão educacional para qualquer graduação, como uma formação complementar a quem desperte para o trabalho educativo. Assim, poderia reforçar a tipicidade desta área do conhecimento, enquanto rica e sistematizada síntese que fundamenta os saberes dialeticamente ‘na’ e ‘para’ Educação (Schmied-Kowarzik, 1988).

Por meio da tese em elaboração, pretendemos confrontar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre formação pedagógica de bacharéis, seus percursos formativos que os situam na atividade docência, a constituição dos saberes da experiência, e suas concepções acerca da Pedagogia como ciência da Educação. Portanto, produzir ciência para, possivelmente, propor caminhos que fortaleçam a luta por formação continuada a estes profissionais.

Referências

BESSA, Marcos James Chaves. **Docência universitária no curso de bacharelado em Administração**: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino. 2021. Tese (doutorado) - Universidade estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão Sistemática de Literatura em Educação: características, estrutura e

possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 15 dez. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MAIA, Kadma Lanubia da Silva. **O professor bacharel iniciante no Ensino Superior: experiências de egressos do mestrado em Administração da UFRN**. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2020.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: Uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, v. 3, p. 135–156, 2015. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2015528, p. 1–20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137. Acesso em: 30 dez. 2023.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

REHEM, Cácia Cristina França. **Docência Universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SILVA, Kelsen Arcângelo Ferreira e. **Constituição da professoralidade no Ensino Superior: percursos de professores bacharéis em Administração**. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Carla Martielle Alvicio Nantes Mendes¹
Hellen Jaqueline Marques²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo apresenta um levantamento de produções acadêmicas que tratam do ensino da música na Educação Infantil, com base na pedagogia histórico-crítica e/ou na psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, conforme a metodologia proposta por Botero (2000), que envolveu análise documental de dissertações e teses localizadas nas bases BDTD e CAPES, no período de 2017 a 2024. Foram inicialmente identificadas 48 produções, das quais apenas cinco atenderam aos critérios de seleção estabelecidos. Os resultados indicam a escassez de estudos que articulem a temática da música à fundamentação teórica crítica, revelando lacunas como a ausência de formação específica de professores, a abordagem superficial da música nos currículos da Educação Infantil e a insuficiência de estudos que integrem teoria e prática. Conclui-se que há necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre a música como conteúdo estruturante e emancipador, à luz do materialismo histórico-dialético, reafirmando seu papel na formação omnilateral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Materialismo Histórico-Dialético.

Introdução

Este artigo tem como objetivo realizar um levantamento de produções acadêmicas que abordam a música como tema central no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e foram selecionados, prioritariamente, trabalhos que adotam explicitamente como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica e/ou a psicologia histórico-cultural. O levantamento visa identificar a presença dessa temática no campo educacional, especialmente no contexto da Educação Infantil, considerando seu caráter contra-hegemônico. Além disso, buscamos refletir sobre as lacunas evidenciadas nas produções analisadas, a fim de apontar possibilidades para novas investigações.

A metodologia do tipo Estado da Arte baseou-se no método de Botero (2000), que envolve cinco fases: preparatória; descritiva; interpretativa por núcleo temático; construção teórica global; divulgação e publicação. O trabalho adotou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa, pautando-se na análise de teses e dissertações selecionadas em bases digitais de periódicos e repositórios acadêmicos.

Para a realização deste trabalho utilizamos como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, elaborada pelo autor Demerval Saviani e que toma como método de análise da realidade o materialismo histórico-dialético. Em suas obras, Saviani (2011), ressalta a importância de considerar o processo histórico como uma parte primordial para compreender o objeto pesquisado.

Quando tratamos de educação isso se torna mais relevante ainda, não se pode tratar de educação sem considerar seu contexto histórico ou analisar a educação de maneira isolada,

¹ Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS/CNPq).

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS/CNPq).

como se fosse algo estático. Conforme defende Saviani (2011, p. 76), “o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.”

A pedagogia histórico-crítica tem como fundamentos psicológicos as contribuições da teoria histórico-cultural, visto que parte da defesa do ensino de conhecimentos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contrapõe-se, portanto, às concepções naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento e da aprendizagem (Martins, 2013).

Além disso, a pedagogia histórico-crítica nos auxilia na construção de uma visão de mundo contra hegemônica, a partir de questionamentos de práticas educativas e teorias pedagógicas que reproduzem o senso comum e as relações de dominação e alienação na sociedade. Diante deste cenário, a música é considerada conteúdo essencial para o currículo escolar e assume um lugar de destaque no processo de formação humana, na direção da humanização dos indivíduos, da emancipação e da transformação social.

Metodologia

Este estudo segue a metodologia de pesquisa do tipo Estado da Arte. Botero (2000), define Estado da Arte como um estudo que reúne e organiza a produção existente sobre um tema, delimitando-o em subtemas para compreender o campo de conhecimento.

A investigação de Estado da Arte é também denominada de investigação documental ou estado do conhecimento, porque o seu objetivo é dar conta da investigação que tem sido realizada sobre um tema central. Este tema é dividido em núcleos temáticos (subtemas) que são investigação relacionada e delimitam o campo do conhecimento (Botero, 2000, p. 34).

Para Botero (2000), o estado da arte tem como foco um tema central, ou seja, o tema que o autor quer discutir, este por sua vez é dividido em subtemas. Para que, dessa forma, sejam delimitadas as lacunas, os campos de conhecimento que vem sendo discutidos e também seja possível realizar um levantamento de possibilidades para novas investigações. Esta metodologia desenvolve-se em cinco fases: fase I - preparatória, fase II - descritiva, fase III - interpretativa por núcleo temático, fase IV – construção teórica global e a fase V é a publicação.

A fase I – Preparatória, corresponde a uma orientação inicial, baseada no tema central e nos núcleos temáticos. Os fatores para serem delineados foram extraídos das próprias unidades de análise (material documental). Segundo Botero (2000, p. 34), “[...] chamamos de fatores aqueles aspectos que destacam elementos de relevância a serem apontados ou distinguidos numa unidade de análise e que, por sua vez, decompõem outros itens chamados indicadores”. A fase II – Descritiva: refere-se à apropriação das unidades de análise, com o objetivo de “extrair das unidades de análise (material documental) os dados relevantes e submetê-los ao processo de revisão, resenha e descrição” (Botero, 2000, p. 54). Para obter os dados relevantes com base no núcleo temático, utilizamos um roteiro de fichamento, previstos na fase preparatória.

A fase III – Interpretativa por núcleo temático fornece novos elementos que irão superar a mera descrição na análise, auxiliando o pesquisador na elaboração de hipóteses e ideias para a análise teórica (Botero, 2000). A fase IV – Construção teórica global, parte da interpretação feita na fase anterior e consiste em “[...] olhar para os resultados do estudo, tais como lacunas, limitações, dificuldades, tendências e avanços, a fim de formalizar o estado atual da investigação de uma forma global que permita orientar novas linhas de investigação” (Botero, 2000, p. 55).

Os documentos que são considerados denominam-se unidades de análise, as quais correspondem a textos individuais do tipo artigo, livro, dissertação, tese etc. Em nossa pesquisa,

as unidades de análise são os documentos: dissertações (acadêmica e profissional) e teses de doutorado acadêmico. Faremos um levantamento para identificar se, realmente, todos os trabalhos tratam da música como ferramenta pedagógica para o ensino na Educação Infantil, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para tanto, realizamos a leitura dos resumos, introduções e considerações finais. Após essa seleção, o próximo passo será a leitura e análise detalhada dos trabalhos.

As unidades de análise que serão levantadas a seguir foram encontradas nas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Os filtros utilizados nas buscas foram: idioma português, publicações de 2017 a 2024, entre teses e dissertações. E os descritores para a busca foram delineados de acordo com a intenção principal: levantar o quantitativo de pesquisas sobre o ensino da música na Educação Infantil, porém aquelas que utilizam perspectiva teórica a pedagogia histórico-crítica e/ou a psicologia histórico-cultural.

Os descritores, em ambas as plataformas, foram:

- a) Educação Musical *AND* Pedagogia Histórico-Crítica *AND* Educação Infantil;
- b) Educação Musical *AND* Teoria Crítica *AND* Formação Pedagógica *AND* Educação Infantil;
- c) Educação Musical *AND* Perspectiva Histórico-Cultural *AND* Educação Infantil;
- d) Educação Musical *AND* Formação Omnilateral *AND* Educação Infantil;
- e) Educação Musical *AND* Currículo *AND* Pedagogia Histórico-Crítica *AND* Educação Infantil.

Após a escolha dos descritores, realizamos uma seleção dos trabalhos encontrados, considerando que os trabalhos deveriam tratar do ensino da música na Educação Infantil a partir do materialismo histórico-dialético, ou seja, que estivessem pautados pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e/ou da teoria histórico-cultural. Sendo assim, a seleção destacou os seguintes pontos: a) o tema da pesquisa; b) a etapa da educação básica; c) o conteúdo desenvolvido (música); e d) o referencial teórico da pesquisa.

Vale destacar que a escolha do método de análise dos trabalhos deve estar em consonância com o delineamento da pesquisa. É necessário olhar para o objetivo final dessa análise, para que não se perca nas leituras e aprofundamentos. Deve-se traçar quais são os objetivos procurados, qual o problema, o referencial teórico utilizado, quais as intencionalidades e qual o conhecimento que buscamos construir a partir do objeto de estudo. Para isto, faz-se necessária uma organização lógica, coerente e sistematizada de todas as fases que serão percorridas.

Flick (2004, p. 17) destaca que “[...] cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto”. Para o autor, nas pesquisas qualitativas, a escolha do método é muito importante, pois não é um simples método, mas a condução de todo o processo, pois envolvem patamares que serão testados e experimentados e que se concretizam pela interpretação e contextualização (Flick, 2004).

Resultados Obtidos

A soma das buscas realizadas nas duas plataformas resultou em 48 unidades de análise (documentos de teses e dissertações). Dessas unidades, realizamos uma seleção prévia analisando o tema e os resumos de cada trabalho. Foram excluídas do levantamento todas as unidades de análise que continham, em seu tema ou etapas da educação ou conteúdos diversos da música (Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Geografia, Matemática, Educação Física, entre outros).

Diante desses critérios, muitos trabalhos foram descartados, e selecionamos 7, entre teses e dissertações. Em seguida, a partir de uma análise mais criteriosa, registramos as

informações obtidas, trazidas pelos autores em cada trabalho. Após esse levantamento, organizamos as ideias em tabelas e em formato descritivo. Para ilustrar o quantitativo das unidades de análise encontradas em cada base, apresentamos, a seguir, a Tabela 1 e a Tabela 2.

Tabela 1 – Tabela com quantitativo de unidades de análises encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Descritores	Total	Seleção	Teses	Dissertações
Educação Musical AND Pedagogia Histórico-Crítica AND Educação Infantil	2	1		1
Educação Musical AND Teoria Crítica AND Educação Infantil	16	0		
Educação Musical AND Perspectiva Histórico-Cultural AND Educação Infantil	10	3	0	3
Educação Musical AND Formação Omnilateral AND Educação Infantil	1	0		
Educação Musical AND Currículo AND Pedagogia Histórico-Crítica	2	0		

Fonte: Elaboração própria

Conforme a tabela 1, no primeiro descritor foram encontradas 2 unidades de análise e selecionada apenas 1 pelo título. No segundo conjunto de descritores, encontramos 16; dessas, uma se aproximou do tema, porém, o link da dissertação não estava disponível e as outras não se encaixaram nos termos que buscamos. No terceiro conjunto encontramos 10 unidades de análise, sendo selecionadas 3 dissertações. No quarto conjunto, encontramos apenas 1 unidade de análise, porém ela já havia sido selecionada, ou seja, se repetiu. Com o quinto e último conjunto de descritores que utilizamos, foi possível encontrar 2 unidades de análise, porém uma foi repetida e a outra não se encaixou nos termos que buscamos.

A partir da busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionamos apenas 4 unidades de análise ao total. Dessa forma, surgiu a necessidade de buscarmos esses mesmos termos em outra plataforma, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de unidades de análises encontradas no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES

Descritores	Total	Seleção	Teses	Dissertações
Educação Musical AND Pedagogia Histórico-Crítica AND Educação Infantil	2	0		
Educação Musical AND Teoria Crítica AND Educação Infantil	3		1	0
Educação Musical AND Perspectiva Histórico-Cultural AND Educação Infantil	8	3		3
Educação Musical AND Formação Omnilateral AND Educação Infantil	0			
Educação Musical AND Currículo AND Pedagogia Histórico-Crítica AND Educação Infantil	1	1		

Fonte: Elaboração própria

No Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), encontramos alguns trabalhos repetidos, que já havíamos encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Os descritores utilizados foram os mesmos para a busca em ambas as plataformas. No primeiro conjunto de descritores, encontramos 2 unidades de análise; porém, nenhuma foi selecionada, com a justificativa que uma não se aproximou da intenção de busca, e, a outra, já havia sido selecionada na outra plataforma. No segundo conjunto, foram encontradas 3 unidades de análise

e selecionada apenas 1, pois uma tinha sido excluída da base e a outra já havia sido selecionada. No terceiro conjunto de descritores, encontramos 8 trabalhos; destes, um não possuía divulgação autorizada, um já havia sido selecionado na plataforma anterior, 3 não foram selecionados por não atenderem aos critérios exigidos para o tema, e 3 foram selecionados, sendo eles dissertações. No quarto conjunto de descritores, não encontramos nenhuma unidade de análise e, por último, no quinto conjunto, encontramos apenas uma; porém, ela não foi selecionada, pois já havia sido na outra plataforma de pesquisa. Finalizamos as buscas e pesquisas neste portal com o total de 4 trabalhos entre teses e dissertações.

Nas pesquisas realizadas dentro das plataformas, encontramos ao todo 8 unidades de análise (documento de teses e dissertações). Algumas unidades de análises traziam em seus temas, por exemplo, o ensino da música na educação especial ou música e ensino de História para uma educação antirracista, entre outros termos que fugiam dos critérios estabelecidos, então não foram selecionadas. Do mesmo modo, os trabalhos que não focaram o ensino da música na Educação Infantil tiveram que ser desconsiderados. Diante disso, finalizamos esta etapa da pesquisa com 5 trabalhos a serem analisados.

Para o aprofundamento das unidades de análise, iniciamos as análises em ordem cronológica e, em cada unidade, realizamos o levantamento sobre o resumo, as limitações expostas, o método utilizado e, por fim, a lacuna de pesquisa, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Unidades de Análise

Ano	Título	Autor	Núcleo Temático	Lacunas
2019	Experiências estéticas musicais: um Leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente?	Garbareth Edianne de Mattos	Pesquisa de campo: formação profissional docente na experiência estética com a música.	A ausência de experiências musicais no início da vida afeta o desenvolvimento profissional dos professores.
2020	A música na educação infantil: uma reflexão histórico-filosófica à luz da omnilateralidade e da aprendizagem desenvolvvente	Mariane dos Santos Gomes	Analisar as contribuições da música frente à formação omnilateral e à aprendizagem desenvolvvente das crianças na educação infantil.	A análise da legislação atual revela pontos críticos que ainda requerem atenção na educação infantil.
2022	A musicalidade como instrumento cultural para a promoção do desenvolvimento humano na educação infantil	Angélica Ferreira Alves	Relação entre a construção da musicalidade e a formação de funções psíquicas superiores das crianças em idade pré-escolar.	O currículo oferecia conhecimento fragmentado, limitando a educação musical abrangente.
2023	Infância e indústria cultural: a experiência musical de crianças na relação com a mídia digital	Luísa Andries Nogueira de Freitas	Tecnologias digitais afetam as experiências musicais de crianças de 5 e 6 anos.	O artigo discute a fetichização da música no contexto digital, afetando o valor artístico e promovendo aspectos não artísticos, como imagem e estilo de vida.
2023	O ensino da música na educação infantil: concepções e práticas de professores pré-escolares	Patricia Aparecida Santos de Oliveira	Identificar as concepções dos professores pré-escolares da rede municipal de Araraquara em relação ao ensino da música.	A música é frequentemente usada apenas como uma ferramenta para introduzir outros assuntos, e não como um componente central. Há uma contradição entre compreender os benefícios da

				música e sua inclusão sistemática nas práticas educacionais

Fonte: Elaboração própria

Análise individual das unidades selecionadas

Mattos (2019) discute a importância do desenvolvimento profissional para professores, no contexto da educação musical e destaca a evolução histórica do ensino de música e o impacto das diferentes teorias educacionais sobre o seu processo. Os objetivos específicos incluíram analisar o impacto das experiências musicais no desenvolvimento profissional. O referencial teórico utilizado pela autora é baseado na teoria histórico-cultural, vinculando o desenvolvimento humano aos processos culturais e históricos. A autora mostra que ainda é necessário, nas práticas educativas, aprendizado e adaptação para uma educação musical eficaz, defendendo uma formação de professores que una experiências artísticas e educacionais (Mattos, 2019).

Algumas limitações foram apresentadas no decorrer de toda a pesquisa, como: fatores econômicos que limitam o acesso a experiências musicais, impedindo o engajamento artístico e o desenvolvimento pessoal; informações excessivas, que impedem experiências significativas, levando a uma compreensão superficial do tema; a falta de tempo e os estímulos avassaladores, que interrompem conexões significativas com as experiências; a exposição cultural limitada que restringe o desenvolvimento da consciência e das perspectivas críticas; e a ausência de experiências musicais no início da vida, afetando o desenvolvimento profissional dos professores (Mattos, 2019).

Gomes (2020) apresenta uma nova definição ontológica de subjetividade, apresentando-a como um sistema vivo de configurações subjetivas em vez de uma estrutura individual intrapsíquica. Destaca a importância das instâncias sociais e a dinâmica das relações entre indivíduos que compartilham esses momentos. A pesquisa tem como base estruturas teóricas histórico-culturais, somando ideias de autores como Vygotsky e Rubinstein para explorar a natureza qualitativa da subjetividade como um sistema emocional simbólico. As descobertas visam promover discussões sobre as implicações da subjetividade em contextos educacionais e nas interações humanas.

O artigo salienta a necessidade de uma análise mais aprofundada dos pontos críticos da Educação Infantil, apesar dos avanços legislativos. Levanta o questionamento sobre se o uso da música na educação de fato potencializa seus benefícios. Aponta limitações quanto à consideração das necessidades sociais e dos valores estéticos das crianças no contexto educacional, e enfatiza a importância de uma abordagem mais ampla sobre o desenvolvimento infantil, evidenciando falhas ainda presentes nas práticas atuais (Gomes, 2020).

A pesquisa de Alves (2022) discute o desenvolvimento da musicalidade e sua avaliação por meio de testes históricos, com ênfase no teste de Seashore, que estima vários parâmetros auditivos. O autor destaca a influência da teoria piagetiana na compreensão da psicologia do desenvolvimento musical. Além disso, a pesquisa analisa a relação entre treinamento musical e classe social, ressaltando o surgimento de escolas de música de prestígio no século XIX. Alves (2022) observa que a maioria dos trabalhadores provavelmente nunca frequentou a universidade, limitando o acesso educacional à música.

Além disso, a pesquisa aponta que práticas mecanicistas em cursos de música restringem a expressão musical criativa. Para Alves (2022) os métodos de ensino pautados na psicologia histórico-cultural têm como objetivo desenvolver funções psicológicas superiores em crianças pré-escolares por meio de atividades musicais.

Freitas (2023) investiga o impacto da mídia de massa na relação das crianças com a música, apontando preocupações significativas sobre suas preferências musicais, influenciadas pela exposição na mídia. Destaca a necessidade de reflexão crítica sobre o uso da mídia digital na educação, protegendo experiências musicais empoderadoras para crianças. O trabalho contém análises atuais de música, infância e tecnologia, corroborando para um discurso mais amplo sobre estes temas.

Ademais, Freitas (2023) investiga a fetichização da música no contexto digital, atingindo o valor artístico e propiciando aspectos não artísticos, como imagem e estilo de vida. Levanta que a exposição digital, geralmente carrega experiências superficiais com música, sem profundidade e reflexão. A pesquisa aponta que as tecnologias digitais não prometem experiências musicais autênticas para crianças e chama a atenção sobre o uso excessivo de mídias digitais, enfatizando a necessidade de uma mediação cuidadosa na educação infantil (Freitas, 2023).

Por fim, a dissertação de Oliveira (2023) investiga o papel da música na educação pré-escolar, questionando se ela é ensinada como um conteúdo curricular fundamental ou apenas como uma ferramenta para outros objetivos. Tem como foco observar as concepções de professores de pré-escola sobre o ensino de música e sua relevância para a humanização das crianças. A pesquisa aponta que a música é frequentemente usada contextualmente, e não como um assunto central, devido à falta de treinamento específico para professores. As descobertas sugerem que um currículo musical bem organizado é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Oliveira, 2023).

A pesquisa indica que há uma contradição entre compreender os benefícios da música e sua inclusão sistemática nas práticas educacionais (Oliveira, 2023), pois grande parte dos professores necessita de conhecimentos científicos sólidos sobre educação musical, sem os quais há uma limitação para sua implementação efetiva. Assim, a música é frequentemente usada apenas como uma ferramenta para introduzir outros assuntos, e não como um componente central. A pesquisa destaca a falta de ensino sistemático da música como componente artístico ou em conjunto com a Educação Física (Oliveira, 2023).

Considerações Finais

Este artigo buscou traçar e analisar produções acadêmicas, entre teses e dissertações, que apontam o uso da música no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural.

As análises apresentaram que, embora haja produções que apresentam a musicalização na infância e suas contribuições para o desenvolvimento humano, ainda são escassos os trabalhos que unem diretamente essa temática com a abordagem metodológica proposta. Também observamos lacunas recorrentes, tais como de formação específica para a educação musical, a superficialidade com que a música é abordada nos currículos da Educação Infantil e a ausência de estudos que associam teoria e prática em contextos educativos reais, especialmente a partir da pedagogia histórico-crítica.

Esse cenário evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e empírico, abrindo caminho para futuras investigações que explorem mais profundamente as possibilidades da música como ferramenta pedagógica empenhada no desenvolvimento omnilateral da criança nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. A análise realizada, portanto, não apenas organiza o que já foi produzido, mas contribui para traçar caminhos de pesquisa que respondam às lacunas encontradas, reafirmando a importância de compreender a educação musical como prática social e histórica no contexto da Educação Infantil.

Referências

ALVES, Angélica Ferreira. **A musicalidade como instrumento cultural para a promoção do desenvolvimento humano na educação infantil**. Orientadora: Maria Sílvia Rosa Santana. 2022. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12048053. Acesso em: 7 jul. 2025.

BOTERO, C. H. **Un modelo para investigación documental**: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín: Señal Editora, 2000. *E-book*.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Luísa Andries Nogueira. **Infância e indústria cultural a experiência musical de crianças na relação com a mídia digital**. Orientador: Cristina Carvalho. 2023. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12168366. Acesso em: 7 jul. 2025.

GOMES, Mariane. Santos. **A música na educação infantil**: uma reflexão histórico-filosófica à luz da omnilateralidade e da aprendizagem desenvolvvente. Orientador: Vandeí Pinto da Silva. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193461>. Acesso em: 4 jul. 2025.

MATTOS, Garbareth Edianne. **Experiências estéticas musicais**: um Leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente? Orientador: Rita Buzzi Rausch. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2019/365780_1_1.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

OLIVEIRA, Patricia Aparecida Santos. **O ensino da música na educação infantil**: concepções e práticas e professores pré-escolares. Orientador: Eliza Maria Barbosa. 2023. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/252953>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas: SP, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA OASISBR

Damiano Miotti¹
Célia Regina de Carvalho²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O trabalho faz uma análise da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a formação de professores, buscando entender o papel do professor no processo de humanização dos alunos. Foi realizado um mapeamento bibliográfico utilizando etapas da metodologia estado do conhecimento no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr) para identificar dissertações e teses publicadas nos últimos 10 anos de 2015 a 2024, que descrevessem sobre a formação de professores e Vygotsky. A abordagem metodológica foi a qualitativa buscando compreender interpretar a teoria histórico-cultural e as publicações encontradas. Tem como objetivo geral entender o papel do professor no processo de humanização dos alunos. Como objetivos específicos elenca-se realizar um mapeamento bibliográfico na Oasisbr, verificando as pesquisas realizadas no Estado do Mato Grosso do Sul referente aos descritores, com isso analisar os tipos de abordagens metodológicas utilizadas e o contexto das publicações na formação de professores. Como resultados foram encontrados 9 dissertações e uma tese, ambas da UFMS, que utilizaram como principais abordagens metodológicas a pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica, pesquisa ação e estudos que se ancoraram no método Histórico-Cultural de Vygotsky. As publicações descreveram a respeito da formação de professores com enfoque para a teoria Histórico-Cultural nos mais distintos assuntos e objetos de estudo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Teoria Histórico-Cultural; Mapeamento.

Introdução

Ao longo da história, o ser humano sempre aprendeu interagindo com outros sujeitos mais experientes. O conhecimento passa de geração em geração e vai melhorando com o passar do tempo onde os sujeitos, por meio da mediação, constroem seus saberes.

O trabalho de mediação desenvolvido com os alunos na prática pedagógica é de suma importância, pois o professor facilitador do processo ensino aprendizagem oportuniza aos estudantes a interação necessária para adquirir certas habilidades que utilizarão em seus processos de formação no decorrer de sua história. Nesse contexto, é relevante aos professores os estudos da Teoria Histórico-Cultural visando uma educação mais humanizadora e menos alienada aos estudantes.

Este artigo busca o entendimento nos conhecimentos de Vygotsky e seus seguidores para a atuação do professor no processo de humanização dos alunos. É importante saber os trabalhos publicados em uma base de dados, o qual mostra em partes o andamento das pesquisas sobre o assunto em determinado tempo, dando-nos uma ideia dos temas já pesquisados e os que podem ainda ser trabalhados. Para descrever sobre a teoria Histórico-Cultural é necessário descrever o que estudiosos e pesquisadores de Vygotsky discorrem com intuito de dar um embasamento teórico e suas colaborações ao assunto, buscando entender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na formação de professores.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) – UFMS/CPNV.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky na formação de professores

Ao descrever sobre a Teoria histórico-cultural Vygotskiana é importante conhecer em algumas linhas acerca do autor da teoria, Liev Semionovitch Vigostki. Nasceu na Bielorrússia em 1896, na cidade de Gomel em uma família judia, não-religiosa. Sempre muito talentoso, Vigotski recebeu medalha de ouro na conclusão do ensino médio e possuía conhecimento em nove idiomas. Após o ensino médio ingressou na Universidade Imperial de Moscou no curso de Medicina, mudando em seguida para o curso de Direito. Concomitantemente, Vigotski frequentava a faculdade de história e filologia na universidade popular, frequentando também alguns cursos de Psicologia (Blanck, 2003).

Em outubro de 1917 ocorreu a revolução russa com a proposta de criar uma sociedade socialista. Juntamente a isso, Vigotski formou-se em duas universidades, retornando a Gomel com sua família e em 1918 com a derrogação da legislação anti-semita pelos comunistas, começou a dar aulas em instituições estatais e escolas, escrevendo também críticas teatrais para jornais. Pode-se descrever também que após a revolução russa “houve a guerra civil, fome e frio” (Blanck, 2003, p. 18). Apesar de não ter se filiado a nenhum partido, tornou-se comunista e escreveu várias obras que contribuem para a formação de professores na atualidade (Blanck, 2003).

Nesse contexto, Piatti (2024, p. 125) ao descrever sobre Vigotski faz o seguinte questionamento: “Um homem além do seu tempo?” e buscando uma resposta discorre “Talvez mais precisamente um jovem que vivenciou um processo revolucionário na Rússia, em seu país, a Bielorrússia”. Complementa ainda afirmando “que Vigotski olhou atentamente as necessidades da Rússia, no momento da revolução, na busca em responder aos problemas com que os homens se deparavam naquele período”, por isso é importante entender “o período em que viveu e o contexto histórico do país em que essa transformação ocorreu.

Por volta da década de 1980, iniciou-se no Brasil a utilização do “processo de aproximação com o legado vygotskiano” e que houve uma intensificação com o passar dos anos na década seguinte. Com isso, no contexto da psicologia brasileira e dentro dos Programas de Pós-graduação em Psicologia intensificou-se os estudos sobre Vygotsky principalmente nas pesquisas voltadas as dissertações e teses com a utilização cada vez maior das obras do “autor russo” (Zanella *et al.*, 2007, p. 25).

Quando discorre sobre a Teoria de Vigotski, a autora Piatti (2024, p. 127) busca o entendimento que esta teoria “ampara uma concepção calcada na historicidade do sujeito e sua constituição, considerando o caráter histórico do funcionamento psicológico, o suporte biológico dessas funções (cerebral) e o caráter mediado pela relação homem-mundo”. A Psicologia Histórico-Cultural está caracterizada “pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade” (Zanella *et al.*, 2007, p. 28).

Corroborando no contexto da Teoria Histórico-Cultural, autores(as) como Chaves *et al.* (2018, p. 1) compreendem como “um referencial teórico-metodológico, com base na Ciência da História que defende a perspectiva de que o ensino deve ser rico e promovedor de uma formação plena para todos”, entendendo também como “proposta de formação e atuação dos professores”, em que visualiza-se como pressuposto principal que os professores tenham como função a mediação no processo de construção do conhecimento dos estudantes visando a apropriação por eles do “patrimônio cultural humano” (Chaves *et al.*, 2018, p. 1).

Nesse sentido, cresce a importância da discussão em que “as elaborações da Teoria Histórico-Cultural favorecem reflexões sobre intervenções pedagógicas para repensar e orientar práticas educativas em favor do desenvolvimento das habilidades humanas” (Chaves *et al.*, 2018, p. 1). Os(as) autores(as) discorrem sobre a importância da formação continuada de professores e tem entendido “que o ser humano precisa de um sujeito mais experiente para

aprender a utilizar os instrumentos presentes no cotidiano e na sociedade, bem como, as condutas e as habilidades humanas”. Por isso, é notório que os estudos da teoria Histórico-Cultural “são relevantes aos professores que defendem uma educação a favor da humanização e emancipação dos escolares” (Chaves *et al.*, 2018, p. 8).

Cabe aqui descrever o que os colaboradores de Vygotski em suas pesquisas e estudos “ressaltam que a condição para o desenvolvimento humano é a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada”, esse desenvolvimento acontece ao longo da vida, e que a escola é vista como “um espaço promotor desse desenvolvimento” (Mello; Lugle, 2014, p. 262). As autoras questionam a educação bancária, que deixam os alunos sem vez e voz, apenas reproduzindo o ensinado e defendem “uma educação humanizadora que forme em cada um dos alunos as máximas qualidades humanas, uma educação que forme personalidades harmoniosas, uma educação que ensine a pensar” (Mello; Lugle, 2014, p. 263), discorrendo ainda que o ser humano se desenvolve a partir das experiências que acumula durante sua história, sua vida como ser social e cultural que constituem suas qualidades humanas, ou seja, tudo que sabe, desde sua personalidade e inteligência são aprendidas historicamente.

As autoras discorrem também que “As aptidões psíquicas que se formam no ser humano resultam, portanto, de sua atividade de apropriação da cultura”, por isso é necessário e se requer a relação social para a formação da cultura, o ser humano precisa do outro para aprender, pois “O ser humano, em face da cultura histórica e socialmente acumulada, não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto de acordo com o uso que a sociedade faz dele”. É o acúmulo de experiências na relação social com outras pessoas que o fazem crescer como ser humano, agindo, pensando, explorando novas maneiras de fazer, “criando sua inteligência e personalidade” (Mello; Lugle, 2014, p. 264).

Assim, “a apropriação pelo homem da experiência sócio-histórica é que possibilita que os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumulem-se e sejam transmitidos de gerações em gerações” (Piatti, 2024, p. 130). Quando há a interação de um ser com o outro é que as pessoas aprendem, sendo fundamental as interações humanas, pois “É na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve”, por isso que a escola é fundamental “é um elemento chave dos processos de humanização”, sendo a educação ligada diretamente “a produção da humanização das novas gerações”, como explicam as autoras que o aprendido fora da escola é visto como algo cotidiano normal da vida das pessoas, ao contrário da atividade que acontece na escola, onde “a formação da consciência, da inteligência e da personalidade, promovendo essa humanização nas suas máximas potencialidades” sendo o foco da teoria histórico-cultural (Mello; Lugle, 2014, p. 266).

Na ocasião é importante descrever como as crianças dentro do processo de humanização, aprendem. Naturalmente, o desenvolvimento mediado pelo professor “é fruto das aprendizagens que acontecem pela atividade do sujeito com os produtos da cultura, por meio das relações sociais”, e que a fonte das qualidades humanas se pauta na cultura onde o aluno aprende com sua apropriação (Mello; Lugle, 2014, p. 266).

Referindo-se sobre aprendizagem e a aquisição do conhecimento pelo aluno, Vigotsky (2003, p. 296) entende que “não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar”, pois a construção do conhecimento se dá pela ação. Em relação ao conhecimento o autor descreve que o professor “tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo”. O professor precisa entender seu papel no contexto educacional e nas palavras de Vigotsky (2003),

Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário,

um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (Vigotsky, 2003, p. 296).

Complementando o entendimento de Vigotsky, as autoras Mello e Lugle (2014, p. 269) descrevem que “A essência é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades”. O sujeito busca apropriação do que lhe é significativo da realidade presente. O professor precisa entender que o aluno possui condições de aprender em grupo, que pode tomar decisões e refletir sobre pontos de vistas de forma independente como sujeito que está formando seu conhecimento (Zanella *et al.*, 2007).

Nesse sentido, é necessário que o professor ensine o aluno a aprender, “criando nele novas necessidades de conhecimento” para torná-lo cada vez mais independente em seus estudos. Por isso, é fundamental para o professor “selecionar os conteúdos da cultura humana que precisam ser apropriados pelos alunos e metodologicamente propor sob forma de atividade sua apropriação em sala de aula” (Mello; Lugle, 2014, p. 269).

Desta maneira, as autoras discorrem que “O aluno é o conjunto de experiências por ele vivido e a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento”. O professor precisa entender “a situação social do desenvolvimento, determinada pelas relações do indivíduo e o meio” e a partir disso “ampliar a relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada – a cultura – por meio de atividades educativas humanizadoras” (Mello; Lugle, 2014, p. 269). No processo de humanização de responsabilidade da escola, a mediação é compromisso do professor, como protagonista e responsável socialmente pelo “desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores, que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática” (Mello; Lugle, 2014, p. 271).

Diante do descrito acima as autoras Mello e Lugle (2014, p. 272) ainda argumentam que “O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história”. Por isso, se torna importante no contexto educacional a formação do professor, é necessário repensar quando tratar-se de formação inicial e continuada, pois o “nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar” (Mello e Lugle, 2014, p. 272).

A teoria “histórico-cultural” enxerga o ser humano como “produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem” (Mello; Farias, 2010, p. 65). As autoras discorrem sobre o significado de aprendizagem como “as experiências vividas” e sem elas “não há desenvolvimento humano”. Passando “a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento”, que passa a ser entendido como “cultural, social e historicamente condicionado” (Mello; Farias, 2010, p. 65).

Segundo Vigotsky (2003, p. 76), o professor sobre o ponto de vista psicológico, “é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” sendo ainda indiretamente, influenciador “através do meio social”. Nesse contexto, o autor afirma que no processo educativo o professor tem um duplo papel, ou seja, além de professor precisa gerenciar sua própria vida como ser humano e faz um comparativo com um “puxador de riquixá japonês” descrevendo, “além de ser parte de sua máquina, também é o

comandante da mesma, o diretor, regulador e organizador de sua simples produção (Vigotsky, 2003, p. 76).

O professor deveria ter inspiração, e com toda disposição iria nutrir, ajudar o aluno no processo de humanização, e acrescenta o professor sobre o ponto de vista psicológico, trazendo que “é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” sendo ainda indiretamente, influenciador “através do meio social” (Vigotsky, 2003, p. 76).

Referindo-se as relações humanas e aos elementos do meio social o autor descreve que “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado”. O processo educativo se constitui em “um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento”, sendo um processo, conforme descrito “trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (Vigotsky, 2003, p. 79).

Quanto às relações interpessoais e suas interações descritas por Vygotsky (1994, p. 111) é importante “descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”, pois aqui, cabe ao professor o papel da mediação dessas relações com os alunos. Nesse intuito, Costa (2018) entende que “O desenvolvimento e a internalização de determinadas funções psicológicas passam pela mediação do outro e pela interação social” e justamente no início da interação realizada com o outro que há apropriação “de aspectos histórico-culturais proporcionados na socialização com o outro” (Costa, 2018, p. 10).

Com isso, é determinado por Vygotsky (1994, p. 111) dois níveis de desenvolvimento caracterizados pelo “nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, aquele conhecimento que já se encontra internalizado, o que ela já aprendeu e consegue fazer sozinha, ou seja, o conhecimento amadurecido que já chega com o aluno na escola. Já o nível de desenvolvimento potencial, pode ser “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração” com outras crianças mais preparadas, sendo o que a criança consegue solucionar com a ajuda de um professor mediador ou colega de aula (Vygotsky, 1994, p. 112). Assim, o autor descreve que,

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994, p. 112).

A zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a distância entre a zona de desenvolvimento real e a potencial e é definida por “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, o conhecimento que está em desenvolvimento (Vygotsky, 1994, p. 113). São funções embrionárias que podem ser comparadas com “brotos ou flores” em “desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento”. O autor entende que “a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1994, p. 113).

Por isso, cabe ao professor o papel de mediador na construção do conhecimento, no processo de humanização do aluno, apoiando-o para que o mesmo internalize com a aprendizagem os conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Metodologia

Foi realizado um mapeamento bibliográfico, com abordagem qualitativa buscando compreender os dados coletados do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr), tendo como descritores a "Formação de professores" e "Vygotsky", no idioma português, que abrangessem as dissertações e teses, como marco temporal o período compreendido entre o ano de 2015 a 2024, e que os descritores estivessem presentes no “Resumo” das dissertações e teses. A pesquisa foi realizada entre os dias 12 a 20 de maio de 2025.

A revisão bibliográfica está pautada nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural Vygotskiana na formação de professores e buscou entender o papel do professor no processo de humanização dos alunos. A bibliografia foi encontrada em livros, artigos, dissertações e teses que proporcionaram uma variedade de acessos a trabalhos acadêmicos. Em ato contínuo a coleta de dados, as dissertações e a tese selecionada foram identificadas para verificar as pesquisas realizadas no Estado do Mato Grosso do Sul, juntamente com os tipos de abordagens metodológicas utilizadas pelos(as) autores(as) e o contexto das publicações na formação de professores nas pesquisas encontradas na Oasisbr, sendo em seguida descritas em ordem descendente de publicação.

Resultados e discussões

Foram encontradas 381 dissertações, na qual 163 estão nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região sudeste, 71 nas IES da região centro-oeste, 66 nas IES da região nordeste, 65 nas IES da região sul e 16 nas IES da região norte. Dessas, 9 (nove) foram elaboradas por discentes da UFMS, nos Campus da cidade de Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá. Após a coleta de dados verificou-se que no Estado de Mato Grosso do Sul, a única Instituição de Ensino Superior com dissertações específicas aos descritores pesquisados é a UFMS. Um dos motivos de ser citada na Oasisbr é o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS contemplando alguns polos no Estado.

Referente às teses, foram encontradas 126, na qual 44 estão nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região Sudeste, 32 nas IES da região Sul, 28 nas IES da região Centro-oeste, 21 nas IES da região Nordeste e 1 (uma) nas IES da região Norte. Dessas teses 1 (uma) foi elaborada por discente da UFMS, no campus da cidade de Campo Grande-MS.

Em seguida o Quadro 1 descreve sobre as dissertações publicadas na Oasisbr. Para sistematização e elaboração do Quadro 1 foram estabelecidos alguns aspectos vistos como mais importantes, destacando-se os seguintes: Autor(a), Orientador(a), Título e Ano da publicação.

Quadro 1 – Dissertações da UFMS publicadas na Oasisbr

Autor(a)	Orientador(a)	Título	Ano
Anderson Pereira Tolotti	Jucélia Linhares Granemann de Medeiros	Formação de professores no ensino de Ciências: uma estruturação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos serviços de atendimentos educacionais de ambientes hospitalares	2024
Nayla Marcatto da Costa	Armando Marino Filho	As implicações da BNC-Formação para a formação docente: considerações a partir da perspectiva crítica	2023
Yasmin Oliveira Cabral	Erika Natacha Fernandes de Andrade	A criação cinematográfica na educação estético-humanista do(a) professor(a)	2022
Wesley da Silva Meira	Armando Marino Filho	A construção do pensamento nas teorias do desenvolvimento psicológico	2022

Kelly Cardoso Brasil	Celia Beatriz Piatti	A Alternância desde a Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2021
Nathália Gueiros Nunes	Sonia da Cunha Urt	Ensino da música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS	2020
Evelyn Bernardino Mello	Shirley Takeco Gobara	Elaboração de sinais de libras para conceitos de biologia celular	2018
Judith Ferreira da Silva	Shirley Takeco Gobara	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão	2016
Amanda Czernisz Barbosa	Regina Aparecida Marques de Souza	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância	2016

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Como visto no Quadro 1, foram localizados temas direcionados à formação de professores, como “atendimento educacional em ambiente hospitalar”, “BNC-Formação”, “criação cinematográfica na educação”, “teoria do desenvolvimento psicológico”, “licenciatura em educação do campo”, “ensino de música”, “Libras”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em cursos de pedagogia” e “alfabetização no Ensino Fundamental”.

Neste sentido, verifica-se uma lacuna grande de 10 anos, que apesar de diversificados, ainda são poucos assuntos estudados nas dissertações, dando margem para futuros discentes de Programas de Mestrado em Educação abrangerem suas pesquisas voltados aos descritores iniciais. O Quadro 2 descreve sobre a tese publicada na Base de dados Oasisbr.

Quadro 2 – Tese da UFMS publicada na Oasisbr

Autor(a)	Orientador(a)	Título	Ano
Anelisa Kisielewski Esteves	Neusa Maria Marques de Souza	Conteúdo e forma na atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	2016

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Conforme apresentado no quadro 2, foi localizada apenas uma tese da UFMS publicada na Base de dados Oasisbr sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Cabe aqui, ressaltar o trabalho de Esteves (2016), sendo que entre o ano da publicação até o ano de 2024 não houve mais publicações relativas aos descritores já informados anteriormente, deixando uma lacuna e uma oportunidade futura de novas pesquisas relativas ao assunto. O Quadro 3 discorre sobre as abordagens metodológicas em relação aos trabalhos publicados na Oasisbr, em ordem descendente de publicação conforme o desenvolvimento de cada autor.

Quadro 3 – Tipos de abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos pesquisados

Autor(a)	Título	Abordagem metodológica	D/T
Anderson Pereira Tolotti	Formação de professores no ensino de Ciências: uma estruturação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos serviços de atendimentos educacionais de ambientes hospitalares.	Pesquisa-ação	D
Nayla Marcatto da Costa	As implicações da BNC-Formação para a formação docente: considerações a partir da perspectiva crítica.	Pesquisa Bibliográfica e documental com abordagem Ontológica	D
Yasmin Oliveira Cabral	A criação cinematográfica na educação estético-humanista do(a) professor(a).	Pesquisa participante	D

Wesley da Silva Meira	A construção do pensamento nas teorias do desenvolvimento psicológico.	Pesquisa Bibliográfica	D
Kelly Cardoso Brasil	A Alternância desde a Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.	Pesquisa Bibliográfica ancorada na Teoria Histórico-Cultural	D
Nathália Gueiros Nunes	Ensino da música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS.	Pesquisa Bibliográfica pautada na Teoria Histórico-Cultural	D
Evelyn Bernardino Mello	Elaboração de sinais de libras para conceitos de biologia celular.	Pesquisa qualitativa do tipo colaborativa	D
Judith Ferreira da Silva	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão.	Pesquisa qualitativa exploratória	D
Amanda Czernisz Barbosa	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância.	Pesquisa qualitativa	D
Anelisa Kisielewski Esteves	Conteúdo e forma na atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Pesquisa Bibliográfica utilizando os princípios do método de Vygotsky	T

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Estão descritos na sequência as publicações encontradas na pesquisa, a partir das abordagens metodológicas utilizadas, um dos objetivos específicos deste trabalho, o local da realização da pesquisa, a amostra envolvida e suas considerações finais que apontam para os resultados.

A dissertação de Tolotti (2024) utilizou uma abordagem qualitativa, com método pesquisa-ação, com análise de conteúdo e sendo empregada como técnica uma análise temática, onde buscou-se investigar nos acadêmicos no Ensino de Ciências, suas percepções enquanto realizavam o curso de extensão de Atendimento Educacional Hospitalar (AEH) no curso de Ciências Biológicas realizadas no Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, da UFMS em Campo Grande-MS. Como resultado verificou-se ser importante a participação dos acadêmicos no decorrer do curso de extensão e da inclusão no curso da disciplina de AEH e práticas pedagógicas no ensino de ciências, mostrando aos estudantes de licenciatura como serem mais inclusivos as necessidades dos alunos.

O estudo das práticas pedagógicas em ambiente hospitalar contribuiu também para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes hospitalizados, promovendo a inclusão escolar e o acesso ao conhecimento, permitindo que os licenciandos vivessem uma experiência diferenciada preparando-os para os desafios futuros que virão após o término da graduação. Tolotti (2024) descreve ainda que a integração das áreas da educação com a saúde se torna importante ao estudo apresentado, pois contribui e promove reflexões ao estudante do curso que será futuro professor.

A dissertação de Costa (2023), do Campus da UFMS de Três lagoas-MS, utilizou pesquisa bibliográfica e documental com abordagem Ontológica onde foi analisado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 a 2019, buscando entender sobre a formação inicial de professores, fundamentado no materialismo histórico-dialético. A partir dos conceitos de currículo, educação escolar, educação, formação e trabalho docente, práxis/prática e competência analisados na DCN de 2019 por meio de competências para a formação de professores tendo como base a BNC-Formação verificou-se que o preparo do aluno estava focado no mercado de trabalho, representando um retrocesso, pois não consideram a individualidade humana proposto pela Teoria Histórico-Cultural.

Costa (2023) descreve que os conceitos citados estão voltados mais para o lado quantitativo, da métrica, da técnica em si, por isso, verifica-se nos estudos uma alienação referente a formação dos professores. A formação de professores deve visar o desenvolvimento integral do sujeito como pessoa, numa concepção humanizadora para que futuros professores possam melhorar a sociedade em que vivem. É necessário desenvolver conteúdos e saberes disciplinares em detrimento de capacidades, sendo relevante uma formação mais humanizadora.

A dissertação de Cabral (2022), do Campus da UFMS de Corumbá-MS, utilizou um estudo bibliográfico e em seguida um estudo empírico com pesquisa participante, abarcando entrevistas semiestruturadas e debates sobre produção de filmes tipo curta-metragem com participação de professores da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto “Tramas Poéticas – Criação Cinematográfica com Professores (as)” em um contexto pandêmico. Os resultados apontam que a arte cinematográfica pode envolver de forma coletiva indivíduos que se apropriam das vivências culturais e de conhecimentos de realidades distintas da vida pessoal.

A arte pode mediar o desenvolvimento, possibilitando aberturas para conscientizações, pode mudar os professores em suas formas de pensar e agir, ajudando-os em assuntos para formações posteriores. A arte cinematográfica possui um grande potencial para a formação de professores e fortalece no desenvolvimento omnilateral do ser humano por meio do trabalho consciente, criativo e crítico. O projeto tramas poéticas abarcou vários momentos de trabalho coletivo, de reflexões, de imaginação com os professores, mostrando que a arte é fundamental quando se trata de formação de professores (Cabral, 2022).

A dissertação de Meira (2022) do Campus da UFMS de Três Lagoas-MS, utilizou pesquisa bibliográfica abarcando as teorias do desenvolvimento psicológico, buscando como as teorias contribuem para a Educação, interpretando como Vigotski e Piaget entendem a construção do pensamento, bem como uma análise comparativa das diferentes teorias.

Segundo Meira (2022), para Vigotski, o desenvolvimento do pensamento das crianças está relacionado com a mediação do professor voltado a solução de problemas e tarefas, que propicia avanços no desenvolvimento do pensamento e para Piaget está relacionado a proporcionar situações favoráveis ao protagonismo cognitivo das crianças onde ela construirá o conhecimento de maneira espontânea com a prática, passando por estágios fixos e graduais. Cabe, portanto, ao professor entender as teorias estudadas, adaptá-las as suas necessidades de ensino para fazer melhor uso na aplicação para o desenvolvimento dos estudantes e que possa ajudar nas resoluções de problemáticas da sua vida em sociedade.

A dissertação de Brasil (2021) descreve sobre o materialismo histórico-dialético, buscando entender com outros autores sobre a educação do campo e a pedagogia da alternância. Utilizou a pesquisa documental para entender o Projeto Pedagógico do curso em licenciatura do campo da UFMS, e ainda realizou uma entrevista semiestruturada com professores e acadêmicas do curso de licenciatura descrito.

A autora discorre a pedagogia da alternância como uma modalidade de ensino, pois tem como estratégia teórica e metodológica que organiza o curso de maneira que os sujeitos cursantes possam realizar a graduação, evitando deixar o campo ou a comunidade onde residem, fazendo com que futuros professores atuem nas escolas do campo no estado do Mato Grosso do Sul, assim, permanecendo no campo podem seguir na luta pela sobrevivência da comunidade onde moram, buscando melhores políticas públicas que garantam dignidade a população que vive no campo (Brasil, 2021).

A Pedagogia da Alternância possui etapas presenciais, em regime de alternância entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) realizado nas escolas ou comunidades

do/no campo, articulando entre educação e a realidade do campo, oportunizando “o acesso, a permanência e a concretização dos sujeitos no curso” (Brasil, 2021, p. 22).

A partir das análises das entrevistas com docentes e discentes, foi possível verificar que algumas características do edital de criação do curso de 2013 foram se perdendo ao longo do tempo e que houve o enfrentamento de muitas situações desafiadoras, sendo tomadas algumas decisões para que o curso de educação do campo não se extinguisse (Brasil, 2021).

Com todos os estereótipos enfrentados pelos sujeitos do campo, juntamente com as dificuldades enfrentadas, como a falta de recursos para o deslocamento das docentes até as comunidades, a falta do entendimento da própria Instituição referente ao curso de educação do campo na modalidade de pedagogia da alternância, as vezes confundido com educação a distância e a falta de políticas públicas para os sujeitos que moram no campo, foi possível a formação de professores que atuarão nas escolas em suas comunidades como sujeitos de direito. Verificou-se também que apesar de muitos desafios, a modalidade de alternância contribuiu para o acesso e permanência para a formação dos acadêmicos do curso em Licenciatura do Campo da UFMS (Brasil, 2021).

A dissertação de Nunes (2020) analisou a configuração do Ensino de música, para isso realizou uma entrevista com professores licenciados em música que desenvolvem aulas em uma escola de educação básica, por meio do Projeto Arte da SEMED de Campo Grande-MS. Pautou-se na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky como referencial teórico e interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica. O Projeto Arte e Cultura desenvolvido na escola manifesta-se como forma de proposta pedagógica que contribui para a transformação social e a democratização do saber dos sujeitos envolvidos, voltados a formação e emancipação humana.

Como resultado verifica-se que o ensino de música na escola investigada é visto como benéfico, mas ainda não está consolidado, utilizando a música como meio para alcançar outros fins. Referente ao ensino da música, os professores inseridos na escola precisam valorizar mais o processo de aprendizagem para promover e transformar os sujeitos que estão cada vez mais alienados, criem consciência socialmente. É necessário entender o ensino de música na escola como algo necessário dentro de um contexto maior na existência histórico-cultural. Foi possível verificar na entrevista com professores, a falta do apoio da escola em relação aos recursos e aos meios materiais pedagógicos, inclusive a baixa carga horária trabalhada, etc., dificultando o ensino de música (Nunes, 2020).

Por isso, Nunes (2020) descreve como necessário aos educadores musicais uma formação continuada que possa contribuir na escola para uma formação humana emancipatória dos sujeitos e uma maior correspondência da academia com a realidade escolar, com isso, compreende-se que a educação possa ser a mediadora da transformação social.

A dissertação de Mello (2017) utilizou uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa para ensinar os conceitos de Biologia Celular para surdos, elaborando sinais de Libras por meio da colaboração de professores surdos na cidade de Campo Grande-MS. A dificuldade estava em traduzir os conceitos de biologia para Libras. A pesquisa foi realizada em três etapas, sendo a primeira o contato com os intérpretes, buscando entender as dificuldades passadas com o ensino de biologia. Na segunda etapa houve o diálogo com professores surdos para buscar os conhecimentos prévios relacionados aos conteúdos que seriam trabalhados, identificando assim necessidades de estruturação e planejamento. Na terceira etapa foi realizada a implementação das aulas com processos de intervenção com a participação colaborativa. A autora embasou seu referencial teórico na teoria histórico-cultural de Vygotsky (Mello, 2017).

Como resultados verificou-se a necessidade de reestruturação de todo cronograma desenvolvido, incluindo a escolha dos conteúdos que eram trabalhados pelos professores, pois biologia celular e genética são áreas de difícil entendimento aos profissionais de Libras e os professores, apesar de dominar o conteúdo e fazer a mediação com os alunos, não possuem esse

conhecimento em Libras (Mello, 2017). Ao realizar a revisão bibliográfica deparou-se com poucas pesquisas direcionadas a temática na criação de sinais de libras para a Biologia. Devido à dificuldade com os conceitos de biologia pelos professores surdos, a pesquisa objetivou estudar o ensino básico da biologia celular a partir do conceito de Ser Vivo (Mello, 2017).

Foram realizados ao todo com os professores seis encontros, sendo criados cinco novos sinais de biologia em Libras e para cada novo sinal de Libras criado, os professores surdos tinham que estudar e internalizar os novos conceitos adquiridos. A autora discorre que os sinais criados na pesquisa, até o final de 2017 não haviam sido usadas na prática na sala de aula com os alunos. É de extrema importância novas pesquisas na área voltadas a formação de professores intérpretes de Libras, juntamente com novas políticas públicas para beneficiar esses indivíduos (Mello, 2017).

A dissertação de Silva (2016) investigou os cursos de pedagogia da cidade de Campo Grande-MS, voltados as áreas da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, com uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. Verificou como ocorre a formação para o uso das TDIC em benefício da prática pedagógica do pedagogo. O trabalho investigou nove instituições voluntárias a participar da pesquisa e dos cursos escolhidos foram analisados o projeto pedagógico de curso, a ementa e os planos de ensino das disciplinas voltadas ao objeto de investigação.

Após a análise dos documentos descritos do curso de pedagogia das instituições investigadas, verificou-se que os projetos abarcam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), abordam sobre a formação do pedagogo para o uso da TDIC, no entanto, relacionado a formação para o uso de tecnologias, não foi encontrado estratégias. A análise mostrou que os cursos disponibilizam uma ou duas disciplinas que tratam da formação do pedagogo para o uso das tecnologias, mas as ementas descrevem itens genéricos (Silva, 2016).

Relacionado ao auxílio da prática pedagógica do pedagogo, os planos de ensino das disciplinas sobre TDIC não mostram uma metodologia construtiva para essa prática, favorecendo o ensino tradicional, estagnando as orientações da DCN relacionados a formação inicial do pedagogo ao uso das tecnologias. Nesse contexto, é necessário que as instituições revejam as propostas dos cursos para a formação do pedagogo no uso das TDIC para que o futuro professor possa fazer a mediação para a construção do conhecimento com o uso apropriado das tecnologias disponíveis (Silva, 2016).

A dissertação de Barbosa (2016) analisou no estado de Mato grosso do Sul a condição de crianças do Ensino Fundamental (EF) das escolas que estavam envolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC nos anos de 2013 a 2014, juntamente com o trabalho da cultura escrita, buscando identificar a prática dos professores alfabetizadores com a cultura escrita. As crianças deveriam estar matriculadas no primeiro ano do EF, com cinco anos de idade. Utilizou uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico e uma análise documental tendo como referencial teórico a teoria histórico-cultural de Vygotsky, seus colaboradores e autores que descrevem sobre a cultura escrita, formação de professores, buscando um diálogo com a infância e a criança.

O número de crianças matriculadas de 2013 para 2014 aumentou significativamente, mostrando que mais crianças terminaram o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) com 5 anos de idade, ocasionando a uma certa quantidade de crianças uma vida reclusa as salas de aula já nos primeiros anos de vida, deixando de viver sua infância na educação infantil. Após a análise do relatório dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores do PNAIC, foi verificado uma diversidade da formação de professores e por outro lado, a ausência de formação relacionados aos professores que atuaram no ciclo da alfabetização. É necessário que seja o pedagogo/a o profissional que irá atuar na alfabetização de crianças, sendo ele o mais

preparado com uma formação inicial sólida que enxergue a criança e sua infância (Barbosa, 2016).

A tese de Esteves (2016) desenvolveu estudo com professoras e coordenadoras pedagógicas em escola de EF, de 1º ao 5º ano em Campo Grande-MS. Como ponto de partida e de chegada foram utilizados os fundamentos do materialismo-dialético e os preceitos da teoria histórico-cultural, com objetivo de “investigar a relação conteúdo e forma na atividade de ensino em um processo de formação contínua de professores que ensinam matemática” (Esteves, 2016, p. 43). Na análise e sistematização dos dados no processo formativo dos encontros realizados com professores, foram realizadas gravações e vídeos, registros e anotações que serão descritas em três episódios.

No episódio 1, que investigou “O conhecimento matemático e sua necessidade para organização do ensino” evidenciou-se fragilidade em relação aos conhecimentos matemáticos das professoras, na forma com organizam o ensino, sendo uma necessidade a apropriação de conhecimentos matemáticos no processo de formação continuada, beneficiando aos professores aprendizagens sobre os próprios objetos de ensino (Esteves, 2016, p. 132).

No segundo episódio “A revisão do plano de ensino anual de matemática como uma necessidade do grupo de professoras” aponta que as necessidades individuais aproximam-se das necessidades coletivas no movimento formativo quando objetiva discutir o ensino da matemática na escola relacionada ao currículo, pois evidenciou que as professoras tinham uma visão fragmentada da matemática, desconhecendo seus vínculos conceituais. Com isso, a contribuição na aprendizagem para os alunos era baixa, mediada de forma pragmática, pois não possibilitava a apropriação dos conceitos científicos (Esteves, 2016, p. 132).

No episódio 3, “Desenvolvimento e avaliação das ações coletivas de ensino” evidenciaram de forma coletiva a partir do planejamento, desenvolvimento e das avaliações de ensino, “as mudanças na relação conteúdo e forma da atividade de ensino”, possibilitando aos professores reflexão sobre suas ações na apropriação de novos conhecimentos e dessa maneira modifica-los a criar novos sentidos as atividades desenvolvidas. (Esteves, 2016, p. 132). A autora ainda descreve que se torna desafiador o desenvolvimento de atividades coletivas na escola, tendo em vista a fragmentação das tarefas elaboradas pelos professores.

As publicações encontradas mostram uma diversidade de assuntos trabalhados pelos discentes da UFMS nos diversos contextos relacionados a teoria histórico-cultural e a formação de professores. Lembrando que a pesquisa foi realizada em apenas uma base de dados, mostrando o total de publicações de uma plataforma de pesquisa, e um estudo mais aprofundado poderia mostrar o real cenário das publicações encontradas pelos descritores pesquisados.

Considerações finais

O artigo buscou investigar o papel do professor no processo de humanização dos alunos, onde pelo referencial teórico foi possível contextualizar e entender a responsabilidade social e cultural que recai sobre os professores na mediação do conhecimento dos alunos. Com isso, diante do mapeamento bibliográfico realizado na Oasisbr foi possível identificar a grande quantidade de pesquisas em teses e dissertações relacionados a formação de professores e Vygotsky no Brasil.

Em um segundo momento podemos verificar as pesquisas realizadas no Estado do Mato Grosso do Sul que possui, além da UFMS, outras universidades como a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ambas IES públicas e as IES privadas como a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), que possuem seus Programas de Pós-Graduação com Mestrados Acadêmicos e Profissionais, mas

devido as temáticas de suas linhas de pesquisas, nesse mapeamento foram contempladas apenas pesquisas da UFMS.

A partir da identificação de 1 (uma) tese e 9 dissertações, pesquisas essas referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS, houve a descrição dos resultados buscando abranger os autores, orientadores, título e ano das publicações localizadas na Oasisbr. Como último objetivo foram analisados o contexto das publicações e os tipos de abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas da UFMS, mostrando que as pesquisas qualitativas e bibliográficas, amparadas em Vygotsky ou na teoria histórico-cultural, são as mais utilizadas quando tratam da formação de professores no processo de humanização dos alunos. Os resultados das publicações mostram uma ampla variedade de objetos de pesquisa discutidos pelos autores, deixando lacunas que ainda podem ser exploradas por futuros discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Vale destacar que o artigo apresenta resultados de uma plataforma de pesquisa, não abrangendo a totalidade brasileira de estudos relacionadas ao tema. Por isso, é importante realizar novas pesquisas direcionadas ao estado da arte buscando uma visão mais ampla referente a Teoria Histórico-Cultural Vygotskiana voltada a formação de professores.

Referências

BARBOSA, Amanda Czernisz. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo do Pantanal, Corumbá, MS, 2016.

BLANCK, Guillermo. Para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotsky. (Prefácio) *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Ed. Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, Kelly Cardoso. **A alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

CABRAL, Yasmin Oliveira. **A criação cinematográfica na educação estético-humanista do(a) professor(a).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2022.

CHAVES, Marta; GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai; LUCENA, Daniane Salustiano de; VICENTINI, Dalva Linda; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de. Formação de professores e educação humanizadora: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Anais VII Congresso Internacional de Psicologia da UEM.** Maringá-PR, 2018.

COSTA, N. M. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente: considerações a partir da perspectiva crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

COSTA, Raquel Almeida. **Contribuições de Vigotski para os programas de formação e desenvolvimento docente.** PUC-Goiás. 2018. Disponível em:

<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Raquel-Almeida-Costa.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ESTEVES, Anelisa Kisielewski. **Conteúdo e forma na atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

MEIRA, Wesley da Silva. **A construção do pensamento nas teorias do desenvolvimento psicológico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2022.

MELLO, Evelyn Bernardino. **Elaboração de sinais de libras para conceitos de biologia celular**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 53–68, 2010. DOI: 10.5902/1984644416 03. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: 8 maio 2025.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

NUNES, Nathália Gueiros. **Ensino da música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

PIATTI, Célia Beatriz. Psicologia Histórico-Cultural: Apontamentos Teóricos. In: ROSSI, Rafael. **Clássicos metodológicos para a pesquisa em educação**. Campo Grande/MS Editora Telos Educativa, 2024.

SILVA, Judith Ferreira da. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

TOLOTTI, Anderson Pereira. **Formação de professores no ensino de ciências: uma estruturação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos serviços de atendimentos educacionais de ambientes hospitalares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2024.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Ed. Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Liev Seminovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michel *et al.* (Orgs). Tradução: NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHÉ, Solange Castro. 6ª Ed. São Paulo. Martins Fontes. 1994.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lillian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.** v.19, n. 2. ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 jun. 2025.

DE QUE FORMA AS NARRATIVAS TÊM SIDO UTILIZADAS EM PESQUISAS BIOGRÁFICAS SOBRE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?

Edinéia A. Dauzaker da Silva¹
Sandra Novais Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar como as pesquisas educacionais sobre professoras alfabetizadoras, que utilizam metodologias ligadas às histórias de vida, narrativas, memoriais e outras fontes de cunho biográfico, têm realizado o tratamento desses dados, e a quais conclusões sobre a potencialidade de tais fontes chegam os pesquisadores. Para tanto, foi realizado um mapeamento de dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Educação, as quais foram analisadas a partir das seguintes questões: a quais fontes biográficas recorreram os pesquisadores? Como justificam a relevância e o diferencial dessas fontes para suas pesquisas? Quais resultados, em relação às professoras alfabetizadoras, são apontados pelos pesquisadores? Essa investigação fundamenta-se em autores que discutem a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, como Gaston Pineau e Christine Delory-Momberger, dentre outros que possibilitam compreender a constituição da identidade docente a partir das experiências de vida, da memória e da escrita de si. A pesquisa possibilitou compreender que as abordagens narrativas e (auto)biográficas, ao levarem em consideração as vozes das professoras alfabetizadoras, contribuem para a construção de saberes reflexivos e críticos sobre ensinar e aprender no percurso formativo de alfabetização, constituindo em uma excelente ferramenta teórica-prática no campo da Educação.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; Pesquisa biográfica; Professoras alfabetizadoras.

Introdução

Esse estudo tem como objetivo investigar como as pesquisas educacionais sobre professoras alfabetizadoras, que utilizam metodologias ligadas às histórias de vida, narrativas, memoriais e outras fontes de cunho biográfico, têm realizado o tratamento desses dados, e a quais conclusões sobre a potencialidade de tais fontes chegam os pesquisadores.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que tem como objetivo geral compreender a percepção de professoras alfabetizadoras sobre o papel da afetividade em suas práticas pedagógicas e nas inter-relações que estabelecem com as crianças. A pesquisa integra, ainda, o projeto em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), intitulado “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”.

O recorte da pesquisa que apresento neste artigo se caracteriza como um estudo do tipo “estado do conhecimento”. Segundo Nez (2025, p.23), o objetivo desse tipo de estudo é “mapear as bases teóricas possibilitando compreender o que já foi estudado até o momento e identificar lacunas e áreas para futuras pesquisas”.

A opção por analisar dissertações que abordam a docência feminina no processo de alfabetização justifica-se pelos dados atuais de educação brasileira. Segundo o Censo (2025), no Ensino Fundamental atuam 1.431.320 docentes, sendo 76,9% do sexo feminino. Especificamente nos anos iniciais, dos 784.401 docentes atuantes nessa etapa, 87,2% são

¹ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

² Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

mulheres. Assim, esses dados evidenciam que a alfabetização, no Brasil, é majoritariamente exercida por professoras, o que legitima a escolha deste estudo.

Valorizar as experiências e práticas dessas professoras se alinha às pesquisas com abordagens narrativas e biográficas, que valorizam a escuta e promovem a reconstrução de trajetórias formativas vivenciadas a partir do lugar ocupado por elas na história da educação brasileira. Pesquisas com essa natureza rompem o silêncio histórico dos esquecidos e projetam “[...] uma iluminação particular ao social; **elas tiram a palavra dos lugares de silêncio** e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários” (Meneghel, 2007, p. 15, grifo nosso).

Dessa forma, consideramos que as investigações de caráter biográfico e de abordagens narrativas, sobretudo no campo da educação, são uma forma de produzir conhecimento que permite compreender os processos de formação e autoformação docente, contribuindo para a construção de identidade profissional e a valorização do trabalho docente a partir das experiências vividas pelos sujeitos. No contexto da alfabetização, essas abordagens revelam trajetórias marcadas por desafios, saberes constituídos pela prática diária e ressignificações constantes, considerando as trajetórias de vida e a singularidade da docência em alfabetização, sem desconnectá-la do âmbito social, cultural e institucional.

Para realização do “estado do conhecimento”, fizemos o levantamento de produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os seguintes descritores: narrativas, alfabetização, professora alfabetizadora e docência, combinados entre si por meio do operador booleano AND. A pesquisa considerou dissertações de mestrado produzidas em programas de pós-graduação em Educação, concluídas no recorte temporal de 2014 a 2024.

A partir desses critérios, o Catálogo da Capes retornou treze resultados. No entanto, nove dissertações foram dispensadas a partir da leitura dos títulos ou de partes do texto: as voltadas à Educação Infantil, que apresenta objetivos distintos; as que abordavam a alfabetização de jovens e adultos, por tratarem de sujeitos, contextos e processos pedagógicos que extrapolam os limites estabelecidos nesta investigação; e uma dissertação que a disponibilização do texto completo não foi autorizada pela pesquisadora.

Para apresentar os resultados dessa investigação, o artigo está organizado em três seções: na primeira, a introdução, contextualizo o tema e apresento os objetivos e justificativa sobre a escolha da tipologia do estudo; na segunda, os trabalhos selecionados, os autores e suas contribuições são apresentados e analisados; e, por fim, nas considerações finais, sintetizo os principais achados da pesquisa.

As narrativas nas pesquisas educacionais sobre professoras alfabetizadoras

As dissertações apresentadas no quadro a seguir foram selecionadas com base nos critérios estabelecidos neste estudo e compõem o corpus da pesquisa voltado à construção do estado do conhecimento sobre a docência em alfabetização sob abordagens narrativas e (auto)biográficas.

Quadro 1 – Resultado de estudos pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Itens	Título do estudo	Autor(es)/Ano	Palavras-chaves
1 -	Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização	MELO, Lourdes C. C. (2019)	Alfabetização. Letramento. Narrativas (auto)biográficas. Saberes docentes
2 -	Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.	DELDUQUE, Regina. M. da S. (2021)	Narrativa de memórias. Métodos e Práticas Pedagógicas. Professora Alfabetizadora.

3 -	Entrelaçando histórias de vida e sentimentos de pertencimento: reflexões da formação permanente de uma professora alfabetizadora.	SILVA, Felipe C. da. (2023)	História de Vida. Formação de Professores. Alfabetização.
4 -	Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente.	FARIAS, Marly S. B. (2019)	Desenvolvimento profissional. Professor alfabetizador bem-sucedido. Narrativa autobiográfica de experiência na docência.
5 -	Processos formativos em contextos emergentes: Professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização	ROSA, Hellen de Prá. (2021)	Alfabetização. Ciclo de Alfabetização. Processos Formativos. Formação Continuada. Contextos Emergentes.

Fonte: Elaboração pela autora, a partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Nas dissertações analisadas, foi possível perceber que os pesquisadores utilizaram pesquisas narrativas e autobiográficas para investigar os saberes docentes construídos pelas professoras alfabetizadoras ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais, evidenciando como as experiências vividas, os contextos emergentes e as memórias escolares influenciam nas suas práticas pedagógicas, nas identidades docentes e no sentido de pertencimento.

A esse respeito, Delory-Momberger (2024, p. 194) reitera que a pesquisa biográfica pode proporcionar ao campo da educação um espaço de reflexão e de pesquisa. A autora explica que:

O ponto nodal da pesquisa biográfica em educação é construído pela dimensão central da *formação* e do processo de formação nos processos de biografização. A estrutura geral da pesquisa é a da reconstrução dos percursos de vida sob o ângulo da história de formação à qual eles dão acesso. O ator biográfico é um indivíduo que *aprende* e as histórias de vida são, antes de tudo, “histórias de aprendizagem” (Delory-Momberger, 2024, p. 194, grifo da autora).

É necessário destacar que, apesar de as pesquisas narrativas, biográficas ou (auto)biográficas terem em comum o foco nas experiências de vidas, há distinções conceituais entre elas. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 45) “a pesquisa narrativa envolve a reconstrução de experiência pessoal em relação com o outro e com o contexto social”.

Já Honório Filho (2010, p. 85) considera que o termo “investigação biográfica e narrativa em educação” engloba tanto a produção de autobiografias quanto de biografias elaboradas com a mediação de um terceiro, como, por exemplo, um(a) pesquisador(a) que atua como entrevistador(a). Para o autor, essa denominação amplia a compreensão sobre os modos de construção das narrativas de vida, reconhecendo a coautoria, a interlocução e o contexto em que as histórias são produzidas.

Ressalto que no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), utilizamos o termo “pesquisa biográfica”, com base nas proposições de Christine Delory-Momberger, para nos referir ao viés epistemo-metodológico de nossas pesquisas, e “narrativas autobiográficas” ou “narrativas formativas” para nomear os textos que trazem recortes temáticos das histórias de vida dos sujeitos.

Em relação às pesquisas mapeadas, na dissertação de Melo (2019) percebe-se que a autora considera a narrativa de vida como instrumento de investigação e formação de vida. O estudo investiga os saberes construídos pela professora alfabetizadora durante sua trajetória profissional, analisando de que forma os saberes se articulam entre a teoria e a prática. Por meio

de instrumentos como entrevistas e análise documental, a pesquisa aponta que os saberes docentes são constituídos por experiências vividas, refletidas e ressignificadas ao longo de seu percurso de docência.

Melo (2019), para discutir conceitos de alfabetização e processos para a construção da escrita e leitura apoiou-se em autores como Magda Becker Soares, Angela Kleiman e Mary Kato; a compreensão de alfabetização pelo viés do letramento e usos sociais tomou-se como base teórica Emília Ferreiro e Roxane Rojo, entre outras autoras.

Para discutir as questões do método (auto)biográfico, Melo (2019) apoiou-se em Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger, Elizeu Clementino de Souza e António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa.

Dedulque (2021) buscou compreender, por meio de narrativas de memória, se o processo de alfabetização vivenciado pelas professoras alfabetizadoras em seu período inicial de escolarização influenciava a sua prática pedagógica. Para responder esta questão, o estudo analisou narrativas de sete professoras, com idades cronológicas diversas, entre 37 a 54 anos, alfabetizadas entre 1973 a 1990 e com tempo de docência entre 11 a 24 anos, com o objetivo de levantar dados para análise da problemática investigada.

A motivação para buscar resposta sobre essa temática surgiu quando, na sua trajetória profissional, a autora assumiu a responsabilidade de formar professoras alfabetizadoras no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Percebeu, então, que as professoras demonstravam, em sua maioria, “[...] dificuldade em falar sobre os aportes teóricos, métodos e metodologias que acreditavam embasar sua prática” (Dedulque, 2021, p. 20). E que apresentavam, por vezes, certo saudosismo ou angústia, quando falavam de sua experiência de alfabetização

O percurso metodológico traçado por Dedulque (2021) contou inicialmente com narrativas de memória sobre os processos de alfabetização vividos na infância, guiadas por um roteiro. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com o intuito de promover a reflexão sobre a sua prática docente “partindo de suas vivências anteriores e confrontando-as com a realidade em que estão atuando, procurando evidenciar suas escolhas, concepções sobre o ensinar e aprender, utilizando-se das narrativas de memórias.” (Dedulque, 2021, p. 23).

Ao concluir sua dissertação, Dedulque (2021, p. 145, grifo da autora) afirma que “ser e tornar-se professora não é um processo linear, mas é influenciado por experiências de vida, trajetórias educativas e contextos históricos, políticos e econômicos”, pois, ao refletirem sobre sua história de vida e formação até à docência “as professoras vão elaborando suas práticas não somente a partir dos conhecimentos adquiridos na licenciatura, ou no **currículo formal**, mas também na trajetória de vida e de suas experiências, mesmo muitas vezes não estando conscientes sobre isso”

Segundo a autora,

Por meio do currículo vivencial, rememoração de suas histórias de infância, um aspecto marcante foi evidenciado: a presença ou ausência de afetividade. Assim, tornou-se claro para as participantes que a conduta afetiva foi mais determinante do que os métodos utilizados, influenciando diretamente as atitudes que orientam suas práticas pedagógicas no presente (Dedulque, 2021, p. 146).

As contribuições teóricas utilizadas pela autora em relação às narrativas (auto)biográficas, bem como as histórias de vida, apoiaram-se em António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Ecléia Bosi, Jean Clandinin e Michael Connelly. Sobre ser professora e alfabetizadora, a fundamentação baseou-se em Michael Hubermann (1995), Paulo Freire (1996)

e Maria Aparecida Lapa de Aguiar (2007). No que se refere-se à alfabetização e seus métodos, foram elegidas as contribuições de Maria do Rosário Longo Mortatti (2019), Magda Becker Soares (2003/2004), Luiz Carlos Cagliari (1988), Demerval Saviani (2011/2013), Ana Luiza Bustamante Smolka (2012/2017/2020), Goulart e Frade (2005).

Silva (2023), desenvolveu sua dissertação através de história de vida de uma professora alfabetizadora da rede pública de ensino público, com objetivo de compreender quais influências essa vivência subjetiva trouxe para o seu fazer pedagógico. Para coleta de informações, o autor recorreu à entrevista narrativa, na tentativa de reconstruir acontecimentos sociais da trajetória docente a partir de suas memórias.

Pineau (2011) assim define a história de vida:

A história de vida é uma práxis sociolinguística particular, a qual representa o ponto culminante das mediações concretas que produziram o indivíduo ocupado em elaborar sua história e procurando, desse modo, articular narrativamente os diferentes movimentos que o fazem e o desafazem. Através da enunciação dessas mediações, a história de vida faz, portanto, emergir a céu aberto uma mina de saberes implícitos, de saberes práticos, concretos, experienciais, intimamente relacionados aos usos que lhes deram origem (Pineau, 2011, p. 145).

Silva (2023, p. 27), aponta que as entrevistas narrativas foram analisadas a partir de três categorias centrais: “trajetória formativa, identidade e transformação social”. E como aporte teórico citou as contribuições de Marie-Christine Josso (1999), Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (1993), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004, 2006). Referente à formação de professores a partir do diálogo utilizou referências a partir das obras de Paulo Freire.

Em suas conclusões, Silva (2023) aponta que os caminhos percorridos, as vivências acumuladas e os sentidos atribuídos à docência influenciam significativamente na prática pedagógica. Ao reconhecer a memória como fonte legítima de saber, propôs um entendimento da formação docente que articula vida, profissão e responsabilidade social e assim reforçando o potencial formativo das narrativas.

Farias (2019, p. 80) optou por desenvolver sua dissertação pela metodologia de pesquisa (auto)biográfica e utilizando narrativas autobiográficas (memoriais) como instrumentos de coleta de informações separando por “eixos de análises: Percursos formativos, Desenvolvimento profissional e Reconhecimento profissional”. A pesquisa obteve a participação de três professoras alfabetizadoras reconhecidas como bem-sucedidas por seus pares e pela comunidade escolar.

A autora explica que a motivação para estudar a terminologia “professoras bem-sucedidas” surgiu durante sua atuação como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Nesse contexto, passou a ouvir com frequência a tal terminologia, tanto utilizada pelos colegas docentes quanto pela comunidade escolar. Era comum os pais solicitarem que seus filhos fizessem parte das turmas das professoras. Estes fatos despertaram o interesse por compreender quais práticas pedagógicas eram aplicadas e de que forma elas contribuíram para o êxito destas professoras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Farias (2019, p.115) elencou alguns referenciais teóricos na busca por compreender como o professor ao longo do seu desenvolvimento profissional vai construindo caminhos que colaboram para constituição docente: em Maria da Graca Nicoletti Mizukami (2012); Carlos Marcelo Garcia (1999, 2009, 2009a, 2009b); Francisco Imbernón (2002, 2009, 2011); Denise Vaillant, (2013); Christophe Day (2011, 2001); Maria do Céu Roldão (2017); Liliamar Hoça (2016); Joana Paulin Romanowski, (2016);

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (2008, 1992); Michel Huberman (1995), Denise Vaillant e Carlos Marcelo Garcia (2012); Teresa Sarmiento (2016), Maria Iolanda Monteiro (2006).

Pode-se afirmar que a investigação proposta por Farias (2019) evidenciou que as experiências e os saberes ao longo da vida contribuíram significativamente para a superação dos desafios enfrentados na prática docente. Os sucessos alcançados pelas professoras foram relacionados às vivências no contexto familiar, às experiências adquiridas no início da carreira, às relações estabelecidas no período de formação inicial e ao convívio com os pares no ambiente escolar.

É possível concluir que a autora construiu sua dissertação a partir da prática vivenciada no seu cotidiano escolar, ao perceber o destaque atribuído a determinadas professoras alfabetizadoras, o que despertou em si uma curiosidade investigativa. Essa inquietação originou-se da escuta atenta e da observação direta da realidade educacional, dando início a um processo de questionamentos reflexivos configurando como o ponto de partida de sua pesquisa. Tal concepção está alinhada aos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, uma vez que parte da experiência vivida e da subjetividade da pesquisadora em diálogo com os sujeitos investigados - professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.

Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2016, p. 197) relembra que a história dos “grandes pedagogos” foi reduzida à história da educação. E se a trajetória deles tivesse sido abordada por um universo maior cultural e mental de seu tempo e da sociedade, para compreendê-los em seu desenvolvimento e coerência internos? Nesse sentido, Silva (2019, p. 115) faz um percurso contrário, buscando compreender a dimensão cultural e subjetiva. Propondo investigar as “professoras alfabetizadoras bem-sucedidas” muito além das práticas visíveis. Entender quem são, como vivem, o que faz elas agirem e pensarem sua prática docente de forma tão exitosa e sobretudo, valorizar histórias de vida em toda sua beleza e complexidade.

Rosa (2021) traz na sua pesquisa elementos que buscam resposta à seguinte questão: como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras? Nesse sentido, a dissertação propõe que “o sujeito possa expressar sua voz, demonstrando, por meio da enunciação, sua significação sobre o mundo, na qual as interpretações do colaborador e pesquisador se interpenetram em uma relação dialógica” (Rosa, 2021, p. 41- 42).

As entrevistas narrativas foram utilizadas como técnica de produção de dados, buscando compreender as experiências das professoras alfabetizadoras em contextos emergentes, em uma abordagem sociocultural. Segundo Rosa (2021), esse cenário é referente caracterizam pelas demandas que acompanham as professoras no contexto educativo, no qual são compreendidos os desafios que se fazem presente na contemporaneidade e que exigem novos modos de ser e estar no âmbito profissional.

Rosa (2021), para ancorar a perspectiva sociocultural de sua pesquisa que compreende o sujeito em sua relação com o contexto histórico Cultural e social em que estão inseridos, bem como entrevista como instrumento para recolher informações, fez uso de Dorothy Jean Clandinin (1995), Natália Fernandes (2009), Denise de Freitas (1998, 2002, 2010), Emilia Ferreiro (1999, 2002, 2011), Ana Leonor Teberosky Coronado (1999), Maria do Rosário Longo Mortatti Mortatti (2004, 2006, 2011), Francisco Imbernón (2009, 2010), Magda Becker Soares (2004, 2012) e Lev Semionovitch Vygotski (1993, 1994, 1996).

Depreende-se da pesquisa de Rosa (2021) que os contextos emergentes impactam diretamente o trabalho pedagógico e a busca das professoras por processos de formação continuada. Destaca-se ainda que as vivências formativas proporcionadas por programas e iniciativas institucionais favorecem a construção de novos significados, frente às demandas e desafios impostos pela escola atual e pelas transformações nas políticas educacionais.

Ao analisar as dissertações selecionadas, observa-se que a opção metodológica por abordagens narrativas e autobiográficas representa não apenas uma escolha técnica, mas uma tomada de posição epistemológica que reconhece o valor formativo e científico das experiências vividas. Essa transição não se deu sem tensões. Como aponta Pineau (2016, p. 21), foi necessário “[...] romper com uma tradição científica que via a linguagem cotidiana das narrativas como irrelevante”.

Valorizar a história de vida das professoras alfabetizadoras é reconhecer não apenas suas práticas pedagógicas, mas também toda a beleza e complexidade que atravessam suas trajetórias. Cada gesto, cada escolha e cada estratégia construída em sala de aula carrega marcas de um percurso subjetivo e coletivo, tecido por experiências, memórias, afetos e resistências. Compreendê-las como sujeitos de saber é um ato ético e político que rompe com narrativas simplificadoras da docência, abrindo espaço para a escuta de vozes que, historicamente, foram invisibilizadas nas pesquisas educacionais (Delory-Monberger, 2016, p. 197).

Considerações Finais

As abordagens narrativas e as pesquisas (auto)biográficas têm sido utilizadas na produção acadêmica sobre docência em alfabetização inicial como estratégias metodológicas e epistemológicas que permitem acessar os sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras às suas práticas, memórias e trajetórias de formação. A análise das dissertações legitimou que a investigação biográfica e narrativa em educação atribui importância à vivência subjetiva como forma de se construir conhecimentos.

Por meio das pesquisas analisadas foi possível compreender a importância do ouvir e do reconhecimento das histórias de vida como fontes de construção e reconstrução de saberes, principalmente no percurso formativo de alfabetização, no qual a práxis são permeadas por aspectos afetivos, contextuais e políticos. Os dados indicaram que pesquisas construídas a partir de história de vida permitem que as professoras rememorem suas experiências escolares, mas que também possam ressignificar a sua atuação pedagógica em um processo de reflexão pedagógica.

Destaca-se, ainda, que todas as dissertações analisadas foram elaboradas por sujeitos diretamente vinculados à área da Educação — professores(as), integrantes de equipes pedagógicas ou formadores(as) — que compartilham não apenas uma trajetória profissional no campo educacional, mas também uma inquietação constante diante dos desafios da prática docente. São pesquisadores que demonstram sensibilidade e comprometimento com a escuta atenta, o olhar reflexivo e a disposição de refazer caminhos, buscar respostas e reconstruir sentidos no exercício da docência.

Em uma das pesquisas analisadas, foi destacado que as abordagens narrativas, as histórias de vida e as autobiografias podem constituir-se como elementos norteadores para a reformulação dos processos de formação docente no país. Tais abordagens, ao valorizarem a escuta, a experiência e a subjetividade dos professores, oferecem instrumentos potentes para a construção de práticas formativas reflexivas, capazes de promover o autoconhecimento, a ressignificação da prática pedagógica e o fortalecimento da identidade profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 29 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso: 29 jul. 2025:

FARIAS, Marly de Souza Brito. **Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª edição ver. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELDUQUE, Regina Maria da Silva. **Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras**. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em Educação**. Tradução, Maria da Conceição Passegi, Carolina Kondratiuk – Natal, RN: EDUFRN, 2024.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Epistemologia e pesquisa (auto)biográfica. In: BRAGANÇA, Inês; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

MENEGHEL, Stela. N. (2007). Histórias de vida. Notas y reflexiones de investigación. *Athenea Digital*, n. 12, 115–129. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n12.414>

MELO, Lourdes Cavalcante Couto de. **Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinha, 2019.

NEZ, Egeslaine de; CESARO, Celiane de; Wronski, Pollyanna G. **O Estado do Conhecimento como prática de pesquisa**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024.

PINEAU, Gaston; LE Grand, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi – Natal, RN: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação, Clássicos das histórias de vida).

ROSA, Hellen De Pra da. **Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Santa Maria, 2021.

SILVA, Felipe Costa da. **Entrelaçando Histórias de vida e sentimentos de pertencimento: reflexões da formação permanente de uma professora alfabetizadora**. 2023. 88 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023.

SOARES, Magda B. **Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 28 jul. 2025.

O ENTENDIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE – MS EM RELAÇÃO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Elisângela Rodrigues Furtado¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como tema: Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande - MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil. No entanto, este estudo tem por objetivo descrever o entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Na qual, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores de Educação Física que atuavam no grupo 3. Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e interpretados utilizando a técnica da análise de conteúdo. Os principais achados foram: que os professores de Educação Física têm entendimentos diferentes de protagonismo infantil; que alguns percebe a criança como um sujeito que cria e recria seus universos culturais e sociais; a criança como o centro das práticas pedagógicas, considerando suas falas e interesses; e por último a participação efetiva da crianças nas atividades proposta, ter uma escuta sensível, considerar suas vivências e experiências. No entanto, em nenhum momento foi relatado, a criança como um sujeito de direitos, mas podemos perceber que de forma implícita os docentes têm realizado práticas que tem considerado os direitos das crianças.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil; Educação Física; Educação Infantil.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como tema: Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande – MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil. No entanto, este estudo tem por objetivo descrever o entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil.

A Educação Física na Educação Infantil, é algo muito recente no nosso país, pois foi a partir da promulgação da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, que será mencionado a Educação Física no Art. 26, inciso 3º, “os currículos deveriam valorizar a Educação Física”, sem indicação como disciplina obrigatória, somente em 2003 ocorre a alteração da redação do artigo para componente obrigatório em toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Mesmo a Educação Física sendo obrigatória em toda a Educação Básica, em muitos locais do Brasil a Educação Física não vem atuando na Educação Infantil, principalmente no que concerne as crianças menores (de zero a três anos) das creches.

No Mato Grosso do Sul, especificamente em Campo Grande – MS, a inserção da Educação Física nas Instituições de Educação Infantil, ministradas pela prefeitura, ocorreram no final de 2013, quando os CEINFs (Centros de Educação Infantil), atualmente EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e, por meio do Decreto n.12.260 de 20/01/2014, passaram para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, ficando a mesma responsável em gerenciar todas as atividades dos CEINF's, implantando políticas de gestão, coordenando e elaborando a proposta pedagógica, acompanhando, inspecionando e orientando os procedimentos da vida escolar, sendo responsável pela equipe pedagógica, técnica e administrativa.

¹ Doutoranda em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Participante do Grupo de Pesquisa GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância).

Neste mesmo interím ocorre a inserção dos professores de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil (EMEI) a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir do início do ano letivo de 2014. Para que seja cumprida a Resolução, os professores de Educação Física e Arte passam a fazer parte no quadro funcional das EMEI's. O processo de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil cumpriu o que determina a Lei n. 9.394/96 que a Educação Física deve estar presente em toda a Educação Básica.

Percebe-se que é muito recente a atuação do professor de Educação Física, nas Escolas Municipais de Educação Infantil, em Campo Grande – MS, diante deste cenário, questionou-se: qual entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil?

A Educação Infantil, vem passando por muitas mudanças, entre elas a visão assistencialista que existia, que via a criança apenas como sujeito passivo, que necessitava apenas de cuidados. Atualmente preconiza a concepção do cuidar e educar, da criança como sujeito de direitos, sendo esse indivíduo um ator social, emancipado, capaz de aprender, opinar, contextualizar e refletir, sendo protagonista da sua aprendizagem.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Na qual, foi utilizada a entrevista semiestruturada com oito professores de Educação Física que atuavam no grupo 3. Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e interpretados utilizando a técnica da análise de conteúdo.

O Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS divide as turmas em grupos (1, 2, 3, 4 e 5) sendo que do grupo 1 ao grupo 3 são os bebês e crianças bem pequenas (creche); os grupos 4 e 5 são as crianças pequenas (a pré-escola).

O grupo 3 foi escolhido por ter poucas pesquisas que envolvem profissionais de Educação Física que atuam com crianças bem pequenas (creche).

O professor de Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física Escolar durante muito tempo teve como proposta pedagógica servir ao poder hegemônico de acordo com o período histórico no qual estava inserida, seja visando a higiene, a saúde, a eugenia, tecnicismo, competitividade e a psicomotricidade. Entre os anos de 1980 e 1990, com a proclamação da nova Constituição Brasileira de 1988 e a promulgação da Lei n. 9.394/96, que afirma que Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que a Educação Física deveria estar presente em toda a Educação Básica, os cursos de formação de professores de Educação Física, assim como estudiosos, pesquisadores, profissionais da área tiveram que buscar conhecimentos de outras correntes teóricas para atuar nesta etapa da Educação Básica.

Em relação a Educação Infantil e a Educação Física alguns pesquisadores como Sayão (2003); Gomes (2015); Quaranta (2015); Souza (2021), têm discutido os dilemas e dificuldades da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Sayão (2003), descreve a importância de pensar na formação do professor de Educação Física, que atuará na Educação Infantil:

Entendendo que a realidade é dinâmica, é possível pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, quando relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, precisam ser ultrapassados. A falta de espaço e recursos materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como

limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.

Diante do exposto, torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura (Sayão, 2003, p.65).

De acordo Souza (2021), existem muitas dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, que são: a falta de conhecimento específico na formação inicial sobre essa etapa da Educação Básica; os currículos priorizarem disciplinas com viés do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora; não considerar outros campos de estudo como Sociologia da Infância, as questões culturais e sociais relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quaranta (2015) afirma que outra dificuldade está relacionada ao professor de Educação Física não querer trabalhar com a Educação Infantil. Em sua pesquisa, os professores participantes afirmaram que atuam nesta etapa da Educação Básica por falta de opção no momento da atribuição de aulas, fazendo com que eles escolhessem a Educação Infantil, mesmo sem se identificar com essa etapa. Outros fatores mencionados pelos professores de Educação Física foram a falta de formação inicial para atuar com crianças de zero a cinco anos e a falta de espaço físico.

Para Quaranta (2015), a formação inicial do professor de Educação Física, muitas vezes está alicerçada no interesse do mercado, sem preocupar-se com o pedagógico, como podemos observar a seguir:

A falta de olhar para a Educação Infantil na formação inicial foi a principal dificuldade apontada pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento. A graduação, que deveria apresentar a Educação Infantil aos professores, não cumpre sua função, o que se deve, em parte, a fatores históricos, que fizeram com que o olhar da Educação Física estivesse voltado para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Outro fator foi a preocupação em formar para o mercado, que na Educação Física, volta-se para a área de *fitness*, competição, estética, negligenciando-se, assim, a área educacional. Parece-me que a graduação em Educação Física ainda não descobriu a Educação Infantil. As questões relacionadas à teoria e à prática foram muito latentes na pesquisa. Entre as queixas dos professores sobre sua formação, muitas expressavam a frustração do professor por não conseguir relacionar a teoria com a realidade da escola e por não ter cursado disciplinas práticas suficientes. Mesmo tendo realizado o estágio, os professores questionaram por que a faculdade não lhes trouxe a realidade da escola para a formação, por que não os preparou para aquilo que encontrariam. Informaram também que, durante a graduação, tudo parecia perfeitamente realizável. Vejo aí um grande problema na formação: a desvinculação com a realidade (Quaranta, 2015, p.178-179).

Gomes (2015), afirma que só será possível legitimar o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil quando: aumentar o rol de conhecimentos que compõem os estudos relativos à criança de zero a cinco anos; uma aproximação entre a Educação Física

e a Pedagogia e vice-versa; assim como ampliar o debate em torno da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil.

O Protagonismo Infantil nas Instituições de Educação Infantil

O protagonismo infantil é algo recente, que muitas vezes pode ser confundido com participação, no entanto vem aumento o número de estudos sobre essa temática, afim de compreender o protagonismo infantil, ao mesmo tempo colaborar com práticas pedagógicas, que envolvam a escuta, a participação, os direitos das crianças, assim como respeitando suas características sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para Sarmento (2004, p.1) “conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade”.

Conhecer a criança, sua cultura, meio social no qual vive e interesses, podem ampliar o leque de práticas pedagógicas que fomentem o protagonismo infantil.

No entanto, o protagonismo infantil ainda é um termo que podem ser confundidos com outros termos, como afirma Gouvêa, Carvalho, Freitas e Bizzoto (2019):

[...] ainda que presente, o termo é raramente definido ou precisado, bem como diferenciado de termos correlatos, como participação, agência ou ator social. Desse modo, cabe conferir maior densidade epistêmica, de forma a refletir sobre sua potência como ferramenta analítica na apreensão das condições e das manifestações de protagonismo da criança no mundo social (Gouvêa, Carvalho, Freitas e Bizzoto, 2019, p, 22).

Para Dip e Tebet (2019, p. 33) a “Sociologia da Infância, entendida como um campo de estudo da criança e da infância, tem como alguns de seus principais elementos os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil, frequentemente mobilizados para explicar a criança como criadora de cultura”.

Cada vez mais cedo, mães e/ou responsáveis vem buscando instituições de Educação Infantil, para deixar seus filhos, tal situação fez com que nos últimos anos aumentasse o número de instituições infantis em todos o país.

A BNCC (2017) descreve que as creches e pré-escolas devem oportunizar um ambiente acolhedor, que amplie o universo de experiências da criança, primando por novas aprendizagens como podemos observar a seguir:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p.36).

Muitas práticas pedagógicas, segundo Qvortrup (2014) tem silenciado as crianças, pois as coloca numa posição de espera, em vir-a-ser, de quando se tornarem adultas, não reconhecendo as crianças como sujeito de direitos, que tem a capacidade de manifestar suas vontades, de participar, de contribuir com os anseios do seu grupo social.

A participação da criança deve ser de forma democrática, e um dos locais onde ela pode exercer esse direito, é na escola, pois como afirmam Tomas e Gama (2011, p.3) “a criança deve

ser ouvida e participar, isso implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação como os demais atores do espaço educativo”.

Alboz (2016), acrescenta que para acontecer a participação das crianças e, conseqüentemente, seu protagonismo, são importantes práticas pedagógicas que envolvam a escuta, o conhecimento do contexto social, no qual as crianças estavam inseridas, e a horizontalidade nas relações entre as crianças e os adultos.

Marques (2017), complementa que educadores ao construir propostas pedagógicas devem priorizar o cuidar e educar, assim como a participação, a expressão, a interação das crianças, compreendendo-as como seres que produzem cultura, de direito a participação, provisão e proteção.

Sendo assim, traremos a seguir o que o professor de Educação Física que atua nas EMEIs de Campo Grande-MS, compreende por protagonismo infantil.

A Percepção dos Professores de Educação Física em Relação ao Protagonismo Infantil

A instituição escolar é algo que vem fazendo parte da vida da criança cada vez mais cedo, pois muitas mulheres começaram a trabalhar fora, muitas vezes assumindo sozinhas toda a responsabilidade em relação aos filhos e os custos em relação a alimentação, saúde, lazer e educação, necessitando cada vez mais de lugares para deixarem seus filhos. Por isso, tem-se discutido sobre a importância das instituições de Educação Infantil, os direitos das crianças, as propostas pedagógicas, a formação inicial e continuada das pessoas que trabalham nestes locais, a participação da família e da própria criança.

No que concerne ao espaço escolar, faz-se necessário em pensar formações iniciais e continuada que proporcionem conhecimentos aos docentes e equipe escolar sobre a criança e a infância, seus direitos de participação, interações, cuidados, experiências, nas quais fomentem o protagonismo da criança visando esta como um sujeito social e culturalmente ativa.

Muitas vezes esses espaços educativos tem como característica o cerceamento da participação da criança, de acordo com Bujes (2001) tanto as creches como as pré-escolas podem variar muito as experiências educativas com as crianças. Para a autora, quando se trata de criança das classes mais populares tende a ser práticas mais disciplinadoras, submissas, de silêncio e obediência. Muitas vezes, ocorre a escolarização precoce, levando a cerceamento do corpo, a rigidez de horários, rotinas repetitivas, e conseqüentemente a não participação da criança.

A Educação Infantil tem que ser um espaço democrático, no qual a criança possa vivenciar sua infância, caso contrário como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), podemos estar promovendo uma pedagogia transmissiva, a qual vê a criança passiva, receptora de informações e a escola um espaço fechado, neutro e isolado. Para os autores, cada vez mais se faz necessário a participação da criança no processo de aprendizagem, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando sua cultura, tendo um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2002) complementa que para haver participação efetiva das crianças na Educação Infantil é importante repensar no método utilizado por estas instituições, como podemos averiguar a seguir:

Em vez de um método único de ensino, baseado em um processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível, propomos o encorajamento da familiaridade das crianças com novas situações, a legitimação, para elas, de um espaço de participação amplo e diversificado nas atividades propostas (Oliveira, 2002, p. 171).

Conforme Sarmiento (2005), a participação da criança consiste numa necessidade simbólica mobilizada pelos saberes de que as crianças são portadoras, para tanto, as escolas devem ser um espaço dialógico no atendimento da diversidade de linguagens, de formas, modos e estilos de expressão. A voz das crianças deve ser considerada, somente assim a participação das crianças na escola irá além do direito consagrado, mas oportunizará uma condição organizacional intercultural, a qual possibilitará à elaboração intersubjetiva de uma consciência crítica e cidadã.

Para Anjos, Araújo e Pereira (2023) é durante a prática docente que o professor consegue revelar os modos de atuação da criança, como ela se apropria da cultura historicamente elaborada, como produz sua cultura infantil, como se expressa, cria e recria seus conhecimentos. Para isso precisa de docentes que compreenda a especificidade das crianças, que tenham um olhar cuidado por parte de quem trabalha com elas, que as veja como o centro do processo de planejamento educativo, como sujeitos ativos e participantes, nos quais elas possam dialogar com os procedimentos educacionais que se adequem e respeitem sua produção cultural, as vendo como atores sociais.

Os docentes P1, P3, descrevem protagonismo como, a criança como sendo o centro das atividades pedagógicas:

P1 - Ela tem que estar no centro a ação, ela tem que ser o objetivo, é dela, é pra ela, seu eu quero que ela atinja alguns objetivos na vida dela, ela tem que ser protagonista da atividade.

P3 - É colocar a criança no centro.

A DCNEI (2009) no artigo 4º, traz a centralidade da criança no trabalho pedagógico considerando esta como sujeito histórico de direitos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ter a criança como o centro das atividades pedagógicas é uma das formas de promover o protagonismo infantil, principalmente quando o docente, tem uma escuta sensível para reconhecer os interesses das crianças, suas necessidades e características individuais e coletivas do grupo, a fim de construir e ministrar atividades que tenham significados para as crianças.

Fernandes e Souza (2020) afirmam que ouvir a criança seus anseios, não pode ser um modismo, sendo algo banalizado, mas uma escuta respeitosa visando a relação entre crianças e adultos, na qual o docente esteja atento as diferentes formas de comunicação da crianças (silêncios e vozes), assim ocorrerá a efetiva participação e escuta da criança, tendo prática docentes que respeitarão a alteridade dos infantis, assim como promovendo o protagonismo delas.

Para as professoras P4 e P5 o protagonismo se manifesta, quando a criança consegue expor suas experiências, seus conhecimentos durante as atividades propostas.

P4 - Eu acredito que o protagonismo seja isso, eles mesmo criar alguma coisa, trazer algo.

P5 - É quando a criança se apresenta da forma que ela acha que tem que ser, dentro do que a gente está propondo também, então de repente numa brincadeira, ela está propondo, como eu falei, sugerindo alguma coisa, ela está

criando, ela está vivenciando alguma experiência, que ela criou, que ela sugeriu eu vejo dessa forma.

Para Corsaro (2011), quando as crianças estão realizando suas atividades rotineiras, seja em casa, na escola ou em outro ambiente social, elas produzem, reproduzem e compartilham seus conhecimentos e experiências com seus pares. Para o autor essa capacidade da criança de criar, recriar e interpretar situações do cotidiano são maneiras de expor sua cultura, representando por meio das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas seu conhecimento de mundo.

Durante as interações, segundo Sarmento (2004) as crianças manifestam suas culturas, isso ocorre por meio das brincadeiras, da ludicidade, neste momento a criança cria e recria o universo na qual ela está inserida. Isto faz parte da cultura infantil que, “[...] se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (Sarmento, 2004, p. 21).

Por isso quando as docentes afirmam que protagonismo, é quando as crianças se sentem à vontade para criar ou recriar situações durante as atividades pedagógicas, elas vão ao encontro dos que os autores Corsaro (2009) e Sarmento (2004) afirmam que se deve considerar os conhecimentos e experiências das crianças, que as mesmas tem capacidade de manifestar suas culturas e visões de mundo durante as interações entre crianças e adultos.

Para tanto, faz-se necessário um olhar crítico em relação as necessidades das crianças, percebendo seus conhecimentos, e dando oportunidade para que as mesmas consigam manifestá-las em diferentes momentos e situações, contribuindo assim, para o protagonismo durante as atividades pedagógicas.

Já para as professoras P6 e P8, protagonismo infantil é quando a criança participa das atividades, quando ela pode se expressar, quando efetivamente as docentes aceitam as sugestões das crianças durante as atividades pedagógicas.

P6 - Ela vai fazer no tempo dela do jeito dela, e que ela tenha o interesse, e ela seja participativa, que ela seja observadora, e ela seja curiosa para perguntar, para questionar, que ela tenha essa opinião, eu acho que significa isso protagonismo.

P8 - A criança participar, ela dar sugestão, eu pergunto por exemplo: dá para mudar alguma coisa, vocês querem mudar alguma coisa, quer tirar alguma coisa, deixo elas participarem da aula, eu entendo isso como protagonismo.

Deixar a criança participar, ouvi-la e respeitar suas opiniões, vai além de uma escuta sensível, Sarmento, Soares e Tomás (2004, p.3) “[...] ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes.”

Para isso o docente tem que se despir de seu poder adultocêntrico, para adentrar no mundo da criança, considerando essa como sujeito de direitos, capaz e partícipe, que por meio dos seus conhecimentos, consegue contribuir e participar de maneira efetiva durante as atividades propostas.

Para Sarmento (2005) para haver a participação efetiva da criança, o docente que deixar de lado a visão disciplinadora, autoritária e tradicional de Educação.

A construção histórica da Educação Física, é carregada de uma visão tradicional de ensino e aprendizagem, para isso os docentes precisam buscar conhecimentos atualizados referente à criança e infância, percebendo como um sujeito social, histórico e cultural, capaz de participar e contribuir com seus conhecimentos e experiências.

Nesta pesquisa, podemos perceber que nas falas dos professores de Educação Física, que eles têm entendimentos diferentes de protagonismo infantil, seja quando a criança cria e recria seus universos culturais e sociais, quando ocorre a escuta da criança ou quando há a participação efetiva durante as atividades pedagógicas.

Considerações Finais

As crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições de Educação Infantil, muitas vezes pela necessidade dos pais e/ou responsáveis ter que trabalhar fora. Sendo assim, esses espaços são cada vez mais necessários, mas precisam estar preparados tanto em relação ao espaço físico, como com profissionais que tenham formação inicial e continuada para lidar com as crianças.

As instituições de Educação Infantil devem priorizar um ambiente democrático e dialógica, que tenham com objetivo o cuidar e educar, propondo as crianças experiências e aprendizagens significativas, que o docente tenha uma escuta sensível, que perceba as diferentes linguagens da criança, que durante seu planejamento e práticas pedagógicas levem em consideração os conhecimentos, cultura e experiências das crianças.

É importante ressaltar que as crianças são sujeitos de direitos, que devem participar, explorar, brincar, conviver, expressar e conhecer-se, tudo isso por meio das interações e brincadeiras.

No entanto, durante as práticas pedagógicas essa criança deve exercer seus direitos, ser protagonista de sua aprendizagem, para isso precisamos de profissionais, que tenham conhecimentos sobre a criança e a infância, que considere seus conhecimentos prévios, seus interesses e desinteresses.

O professor de Educação Física em Campo Grande – MS, faz parte do quadro de docentes que ministram aulas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e ao ser questionado sobre o protagonismo na Educação Infantil, podemos inferir que: os mesmos tem entendimentos diferentes de protagonismo infantil; que alguns percebe a criança como um sujeito que cria e recria seus universos culturais e sociais; a criança como o centro das práticas pedagógicas, considerando suas falas e interesses; e por última a participação efetiva da crianças nas atividades proposta, ter uma escuta sensível, considerar suas vivências e experiências.

No entanto, em nenhum momento foi relatado, a crianças como um sujeito de direitos, mas podemos perceber que de forma implícita os docentes têm realizado práticas que tem considerado os direitos das crianças.

Sugere-se mais pesquisas, principalmente no que concerne as crianças de zero a três anos, e a inserção do professor de Educação Física, suas práticas pedagógicas, seu entendimento sobre o protagonismo infantil. .

Referências

- ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, conquistas e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) 149 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. Pesquisas com, sobre e para crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526505298. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-161A>. **Revista Humanidades e Inovação**, ISSN 2358-8322, Palmas-TO, v.10, n.06 161

crianças/. Acesso em: 20 jul. 2023.

BUJES, M. I. E.. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; SILVA, K. G. E. P. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em:
https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Brasília: 2003.
.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. RESOLUÇÃO n. 151, 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre carga horária destinada as horas atividades. **DIOGRANDE** n. 3.910, de 10/12/2013. Disponível:
<http://www.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. Resolução n. 12.260, de 21 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão e dá outras providências. **DIOGRANDE** n. 3.937, de 21/01/2014. Disponível:
<http://www.campogrande.ms.gov.br/> Acesso em: 20 jul. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIP, F. F.; DE CAMPOS TEBET, G. G. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantileCulturaDe-7006035%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantileCulturaDe-7006035%20(2).pdf) Acesso em; 20 de outubro de 2022.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 970–986, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X. 2020. v5, n.15, p. 970-986. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015> . Acesso em: 8 dez. 2024.

FORMOSINHO, O. J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva da Associação Criança. O espaço e o Tempo na Pedagogia–em-Participação. Porto: Porto Editora, 2019.

GOMES, M. dos S. **Educação Física na Educação Infantil**: um manuscrito sobre a formação de professores. Curitiba, PR: Appris, 2015.

GOUVÊA, M. C. S.; CARVALHO, L. D.; DE FREITAS, F. A.; BIZZOTTO, L. M. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedade e Infâncias**, v. 3, p. 21–63, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.63525>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MARQUES, L. F.. Religiosidade/espiritualidade na educação e na saúde: ensino e extensão. **Revista Pistis & Praxis**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 189–203, 2017. DOI: 10.7213/2175-1838.09.001.DS09. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/7265> . Acesso em: 27 fev. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil**: dificuldades, dilemas e possibilidades. 2015. 282 f. ; (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, SP. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1641/2/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf> Acesso em: 04 mar. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, abr. 2014 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312014000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 30 jun. 2023.

SARMENTO, M. J; SOARES, N; TOMAS, C. Participação Social e Activa das Crianças. **Revista Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82> Acesso em: 04 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, online, v.23, n.1, p.17-40, 2005 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 4 abr. 2022.

SARMENTO, M. J; SOARES, N; TOMAS, C. Participação Social e Activa das Crianças. **Revista Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82> Acesso em: 04 abr. 2022.

SAYÃO, D. T. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n.1, p.45-47, abr./jul. 2003.

SOUZA, M. D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada**: reflexões de professores e professoras, 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade São Judas Tadeu, São Paulo – Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17535> . Acesso em: 04 abr. 2022.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In **Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)**, p. 1-22, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580> . Acesso em: 03 maio 2022.

PANORAMA DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2020 A 2023

Emanuelle Lima Javeta¹
Antônio Carlos Nascimento Osório²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O objetivo deste artigo é de apresentar de forma clara e objetiva dados quantitativos referente ao curso de graduação em Pedagogia do período de 2020 a 2023 no estado de Mato Grosso do Sul. O estudo é de natureza quantitativa, por meio de uma pesquisa documental de dados obtidos pelo Instituto Semesp, com foco no recorte, na graduação de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados apresentados neste período sugerem que o curso continua em expansão no país, com alta taxa de matrícula, contudo, os dados referentes ao estado de MS sugerem que a IES pública lidera a matrícula presencial do curso desde 2022, enquanto a IES privada mantém sua liderança na modalidade EAD. Conclui-se, portanto, o estado de MS apresenta um perfil divergente do cenário nacional, com aumento na procura pelas IES de rede privada na modalidade EAD, e a diminuição das taxas na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Acadêmica; Pedagogia.

Introdução

O curso de graduação em Pedagogia, é um curso que data sua trajetória no Brasil desde a década de 30, através do Decreto-Lei nº 1.190/1939, que previa o curso de bacharelado em Pedagogia teria duração de três anos, sendo acrescido mais um ano de didática para a obtenção do título de licenciatura, no modelo 3+1. A primeira oferta de curso foi em 1939 pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro (Severino, 2021).

Aproximadamente três décadas depois, em 1961 foi realizada a padronização do curso, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, que estabeleceu a base legal para a organização da educação nacional, sendo promulgada posteriormente, em 1962 com a primeira regulamentação específica para o curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 251, de autoria do conselheiro Valmir Chagas (Brasil, [s.d.], Silva, Garnica, 2018; Severino, 2021).

No ano de 1968 foi promulgada a Lei nº 5.540, referente a Reforma Universitária, regulamentada pelo Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2, estabelecendo o profissional formado em Pedagogia como figura-chave para a educação, enquanto fator para o desenvolvimento do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovado em 1996, consolidando o curso, com modificações curriculares e a construção do perfil do profissional (Ferreira, 2012; Severino, 2021). A docência enquanto integrante da Pedagogia passa a ser concebida como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

¹ Acadêmica do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos.

² Docente do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenador do Grupo de Estudos de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos.

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

A partir das transformações e regulamentações ocorridas ao longo de sua trajetória, o curso ganhou identidade e o propósito de habilitar profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na área de serviços e apoio escolar em outras áreas que seja necessário o suporte pedagógico.

No que tange o estado de Mato Grosso do Sul, o curso de graduação em Pedagogia surgiu no ano de 1962, ofertado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Aquino (FADAFI) com turma de 30 alunos, que mais tarde se tornou a Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), e por fim, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 1993. O objetivo do curso, era formar profissionais com habilidades em administração e supervisão escolar (Silva, Garnica, 2018; Severino, 2021).

Por volta da década de 70, com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso em Cuiabá, e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) em Campo Grande, seguidas de reestruturações das instituições de ensino existentes em cidades do interior, como Corumbá e Três Lagoas, em Centros Pedagógicos, integrando a Universidade Estadual. Em 1976, foi criada a graduação de Professores na CESUP, atual Anhanguera – Uniderp, que formou 35 alunos em 1979. Posteriormente, em 1979, com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, a UEMT foi transformada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Severino, 2021).

No final da década de 70, a UFMS conseguiu a aprovação para a abertura do curso de Pedagogia após apresentar a argumentação da alta taxa de evasão escolar no território, ressaltando a necessidade de enfatizar a formação de professores. Sendo assim, em 1981, foi aberto o curso, com 59 matrículas, 115 matrículas no ano de 1982 e 133 em 1983. No ano de 1980, foram registrados números significativos de matrículas, sendo 107 matrículas, e 114 em 1983. Na cidade de Dourados, em 1982, foram 77 matrículas em 1982, com 88 formandos em 1988. Em relação a número de formandos, desde sua abertura, foi observada taxa crescente, sendo o maior índice em 1995, com 193 formandos em Pedagogia (Severino, 2021).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), inaugurada na década de 80, começou a ofertar cursos somente no ano de 1992, e tinha por objetivo inicial realizar a interiorização do ensino no estado, tendo em vista a constante ausência de profissionais de educação neste território. Sendo assim, em 1994, foi aberto o curso de Pedagogia no noturno com habilitação em pré-escola e séries iniciais, com a oferta de 50 vagas (Silva, Garnica, 2018).

Atualmente, o estado de MS conta com 15 IES, sendo elas públicas e privadas, e destacam-se 7 que ofertam o curso de graduação em Pedagogia que serão apresentadas a seguir, de acordo com as informações obtidas no site de cada uma (2025): a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com oferta em 6 campi, nas modalidades presencial e de educação a distância (EAD), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com oferta em 10 campi do estado, na modalidade presencial e EAD, a Universidade da Grande Dourados (UFGD) com a oferta na modalidade presencial, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com oferta na modalidade EAD, o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), com oferta na modalidade EAD, a Uniderp Anhanguera, com oferta na modalidade presencial e EAD, e a Faculdade Estácio de Sá ofertando na modalidade presencial e EAD. Observa-se a tendência de IES públicas buscarem manter a oferta do curso na modalidade presencial, e de IES privadas cada vez mais ofertarem apenas a modalidade EAD.

Sendo assim, observa-se que o curso de Pedagogia construiu sua história no Mato Grosso do Sul em concomitância com o crescimento da educação superior no estado, a partir das necessidades observadas pelo contexto da época. Salienta-se que, por mais nobre que fosse

a preocupação em introduzir o curso, para desenvolver docentes e contribuir no crescimento econômico do país, houve grande preocupação na mercantilização desta área e da regulamentação para promover maior controle acerca desta profissão. Prova disso, são os caminhos que as regulamentações passaram até culminarem neste momento, assim como, a explosão de IES no território do estado, especialmente as IES particulares, com possibilidades de educação à distância. Portanto, é de suma importância, compreender os dados que refletem a realidade desta trajetória, a fim de conhecer os caminhos assumidos pela Pedagogia até o presente momento para assim, se pensar no futuro.

Este estudo tem como objetivo apresentar dados quantitativos referentes ao período de 2020 a 2023, do curso de graduação em Pedagogia, no estado de Mato Grosso do Sul a partir do Mapa do Ensino Superior no Brasil, elaborado pelo Instituto Semesp, um centro de estudos, pesquisas, que tem como objetivo disponibilizar informações relacionadas a educação, permitindo a tomada de decisões, desenvolvimento de estratégias e formulação de políticas públicas, visando o desenvolvimento da educação superior (Semesp, 2025).

A partir da busca pelos documentos elaborados pela Semesp, foi realizado um recorte acerca do contexto temporal e educacional, considerando aspectos como o número de matrículas, ingressos, distribuição por tipo de instituição e modalidade de ensino.

Indicadores quantitativos da formação docente em Pedagogia: uma perspectiva nacional

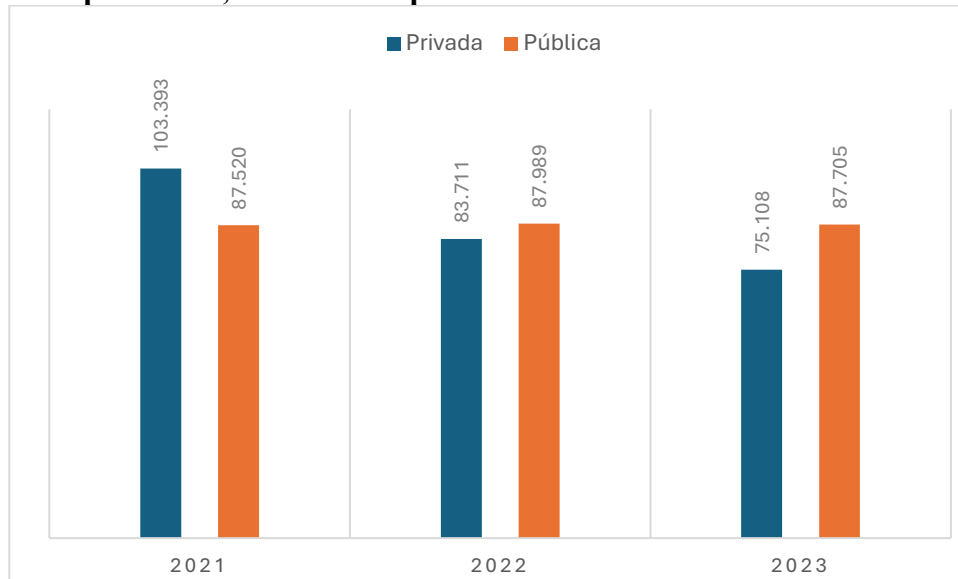
Com base nos dados coletados do período compreendido entre 2020 e 2023, observa-se a especificidade do curso de licenciatura em Pedagogia, em relação a rede de ensino e sua modalidade, sendo presencial ou a distância.

A nível nacional, a Semesp (2021) não apresentou dados referentes ao curso de graduação de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial do ano de 2020, como a taxa de matrícula e ingressantes, entretanto, observou-se índice significativo referente a modalidade de ensino a distância. Ressalta-se que neste período, o Brasil atravessou a pandemia de COVID-19, com restrições a vários serviços, dentre eles a educação, sendo necessária a suspensão de aulas em decorrência de segurança a saúde, seguido da reestruturação de IES para dar prosseguimento com suas atividades, como a reorganização de conteúdo e a adoção do modelo remoto em alguns casos. Conforme indicado, neste período, houve aumento de 39,2% de trancamento das matrículas nas instituições privadas de ensino, e 212% em instituições públicas, possivelmente, pela demora das IES públicas de adotarem aulas remotas.

No ano de 2021, o curso na modalidade presencial registrou 190.913 matrículas, sendo que deste total, 45,85% referem-se a IES públicas, e 54,15 a rede particular. Em contrapartida, a modalidade de ensino a distância (EAD), realizou 846.974 matrículas para o curso de Pedagogia, sendo a graduação mais procurada, distribuídas em IES públicas e privadas, com 6,87% e 93,13% respectivamente.

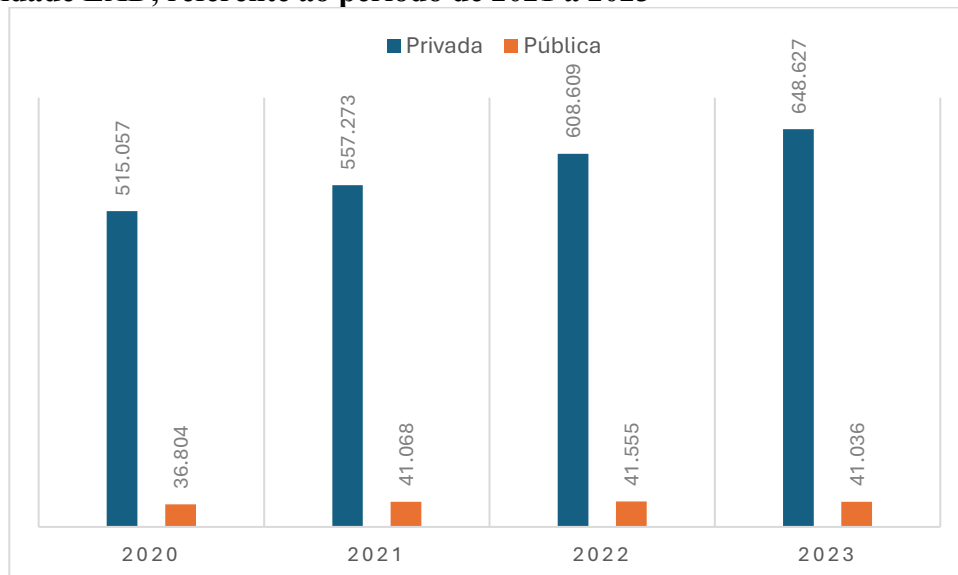
Em relação ao ano de 2022, a taxa de matrícula na modalidade presencial foi de 171.700, sendo 51,25% na IES pública, e 48,75% na rede privada. Seguindo o crescimento dos anos anteriores, a modalidade EAD apresentou 650.164 matrículas, sendo composta por 6,39% de IES pública e 93,6% de IES privada. E por fim, no ano de 2023, a modalidade presencial registrou 162.813 matrículas, sendo 34,21% da IES pública e 65,79% da IES privada, e 689.663 na modalidade EAD, com 0,59% referente a IES pública e 94,04 da privada.

Gráfico 1 – Taxa de matrícula do curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil, na modalidade presencial, referente ao período de 2021 a 2023



É possível observar no gráfico 1 que as matrículas apresentaram taxa de variação de crescimento de 0,21% na IES pública na modalidade presencial, e um decréscimo de 27,35% nas taxas de matrícula em IES privadas.

Gráfico 2 – Taxa de matrícula do curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil, na modalidade EAD, referente ao período de 2021 a 2023

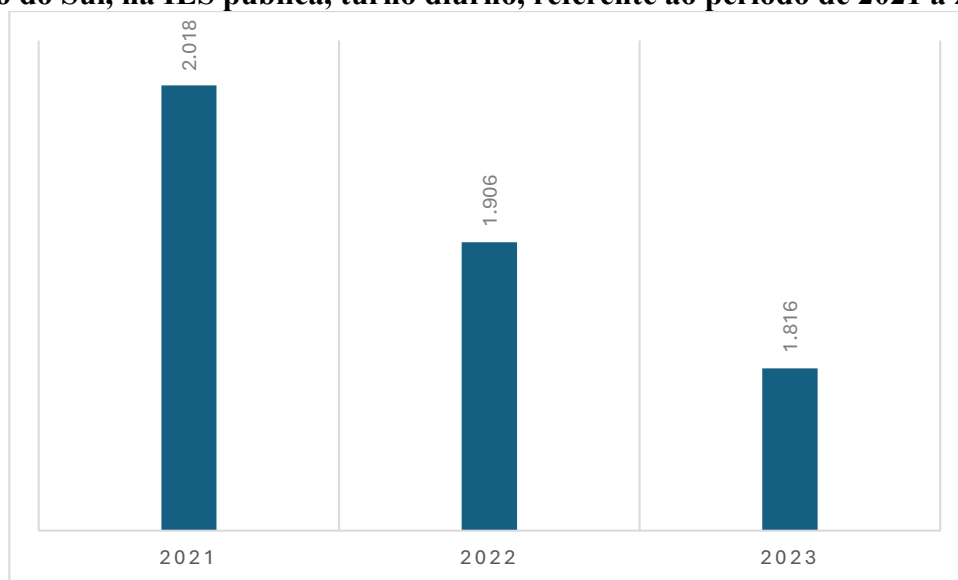


O gráfico 2, apresenta discrepância significativa entre a rede pública e a rede privada, referente a taxa de matrícula do curso na modalidade EAD. Observa-se que a rede privada apresentou taxa de crescimento de aproximadamente 25,93% se comparada ao período inicial, do ano de 2020, e a IES pública apresentou crescimento de 11,5% ao mesmo período. Os números demonstram que no cenário nacional, a IES privada concentra a maior quantidade de matrículas relacionadas ao curso de Pedagogia.

Dados quantitativos da Educação Superior em Pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul

No que tange o estado de Mato Grosso do Sul propriamente dito, os dados apontam que no ano de 2020 foi registrado 126.051 matrículas, com predominância na modalidade presencial, seguido de aumento nos anos seguintes, com 141.127 matrículas em 2021, 143.089 em 2022 e 153.930 em 2023. Neste período houve taxa de 22,11% de aumento no número total de matrículas, com crescimento significativo no ensino na modalidade EAD, ultrapassando o ensino presencial. No que se refere a modalidade presencial em IES privada, não foi possível obter dados, possivelmente por não aparecer entre os cursos mais procurados neste período. Em relação a IES pública, o ano de 2020 também é omitido, o que pode prejudicar a compreensão da visualização do período recortado para o presente trabalho. As matrículas no ano de 2021 em IES públicas na modalidade presencial apresentaram queda significativa, o que pode influenciar no número de concluintes. Segue o gráfico abaixo:

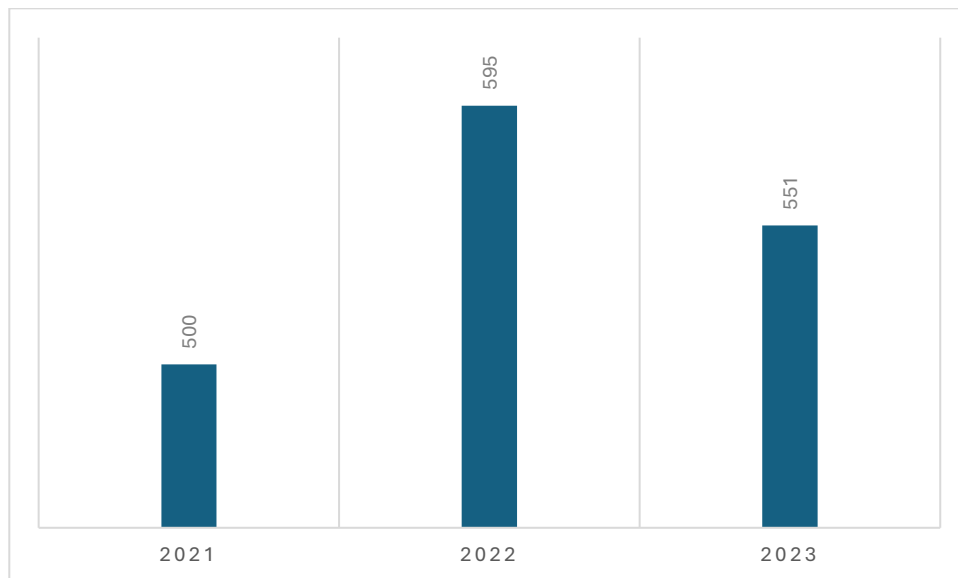
Gráfico 3 – Taxa de matrícula do curso de licenciatura em Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, na IES pública, turno diurno, referente ao período de 2021 a 2023



Conforme observado no gráfico 3, há um declínio de 10,01% na taxa de matrícula no curso de Pedagogia em IES pública, para o período diurno, que pode corresponder ao turno matutino, vespertino ou integral, se comparado ao período de 2021, que apresentou seu maior índice.

Salienta-se que, a taxa de matrícula não afirma a frequência do discente no curso, portanto, foi observado a taxa de ingressantes.

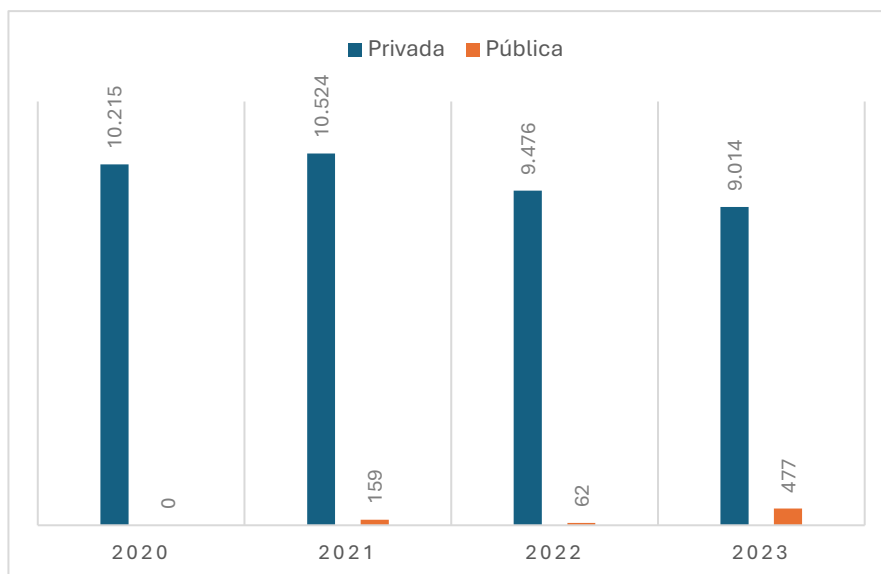
Gráfico 4 – Taxa de ingresso do curso de licenciatura em Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, na IES pública, referente ao período de 2021 a 2023



No ano de 2021, apenas 24,77% dos matriculados realmente ingressaram no curso escolhido, e em 2022 a taxa de ingresso foi de 31,21%, seguida de 30,34% no ano de 2023. Estes dados apresentam uma taxa de crescimento de 19% do ano de 2021 para 2022, seguido de um declínio percentual de 7,39%, o que demonstra em resumo a variação de 10,2% neste período na taxa de ingressantes do curso, indicando que menos discentes de fato ingressaram no curso.

Conforme apresentado anteriormente, o panorama nacional acerca do curso, apresentou crescimento significativo na modalidade de ensino a distância (EAD), e no estado de MS não foi diferente, especialmente na rede privada de ensino. No ano de 2020 não foi possível obter dados referente ao EAD das IES públicas, contudo, posteriormente notou-se aumento significativo na taxa de matrícula, na modalidade EAD na rede pública de ensino.

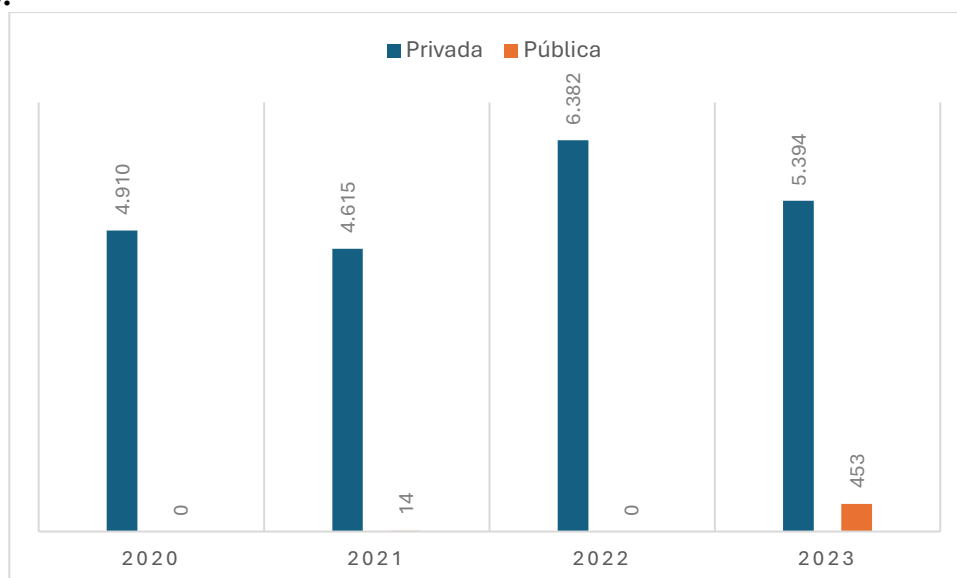
Gráfico 5 – Taxa de matrícula do curso de licenciatura em Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, na modalidade de ensino a distância (EAD), referente ao período de 2020 a 2023.



Durante o crescimento da modalidade EAD no estado de MS, a rede pública apresentou taxa de variação de 200% do período observado, com uma leve diminuição entre 2021 e 2022. A taxa na rede privada de ensino apresentou taxa de variação um decréscimo de 11,76%, com redução na taxa de matrícula, indicando menor procura pelo curso, mas ainda com um número significativo.

Em relação a taxa de ingressantes deste mesmo período, observa-se um declínio, conforme observado no gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 – Taxa de ingresso do curso de licenciatura em Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, na modalidade de ensino a distância (EAD), referente ao período de 2020 a 2023.



Em relação a taxa de ingresso, a rede pública de ensino na modalidade EAD inicialmente não apresentou dados acerca do ingresso, e nos anos seguintes, observa-se apresentou taxa de

variação de aproximadamente 3.135,71% demonstrando aumento acentuado no ingresso. A rede privada no ano de 2020, apresentou taxa de variação de 15,84%. Sendo assim, observa-se variação na taxa de ingresso na rede privada, contudo, ainda mantém altos índices na modalidade EAD, se comparado com a IES pública.

A partir dos dados apresentados, é possível afirmar que no ano de 2021 em IES pública, das 159 matrículas realizadas apenas 8,81% ingressaram, seguido de um decréscimo de 100% no ano seguinte, com nenhum ingressante, finalizando o período observado, no ano de 2023, momento em que foram realizadas 477 matrículas, aproximadamente 94,96% ingressaram. A IES privada apresenta um panorama diferente, sendo que no ano de 2020, foram realizadas 10.215 matrículas, com 48,08% de ingressantes, seguidos de 2021 com 10.524 matrículas e 43,86% de ingressantes, em 2022 foram realizadas 9.476 matrículas e 67,32% de ingressos, finalizando o período de 2023 com 9.014 matrículas e apenas 59,83% de ingressantes deste total.

Considerando os dados apresentados e sua relevância na compreensão acerca do perfil atual do curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, destaca-se que o curso apresenta grandes discrepâncias quando se compara a rede de ensino, e sua modalidade. Claro que, estes dados não esgotam as causas do atual cenário, contudo, é um pontapé para compreender e refletir sobre que curso de Pedagogia a sociedade quer para o futuro, dando continuidade na formação profissionais que serão os pilares da educação no Brasil.

Considerações Finais

Os resultados apresentados ao longo deste artigo, evidenciam que a inserção de discentes no ensino superior no estado de Mato Grosso do Sul tem aumentado consideravelmente ao longo do período analisado e que, o curso de graduação em licenciatura de Pedagogia ainda possui um lugar de destaque, tanto no cenário nacional quanto no regional. No cenário observado, de 2020 a 2023, nota-se que no panorama brasileiro, a IES pública passou a liderar a taxa de matrícula em cursos de graduação na modalidade presencial desde o ano de 2022, com pequena diferença da IES privada. A rede privada, por sua vez, expandiu-se de forma expressiva nos últimos anos, conquistando a liderança na taxa de matrícula no curso de Pedagogia na modalidade EAD, possivelmente pelo aumento no número de vagas ofertadas.

Apesar da inserção dos alunos no ensino superior do estado de MS que tem aumentado, observou-se que a taxa de matrícula em Pedagogia em IES pública, na modalidade presencial tem seguido o caminho contrário, se comparado com as outras regiões do país. Há um declínio nas matrículas desde o ano de 2021, seguido pela taxa de ingresso, que corresponde aproximadamente a metade dos dados. O ensino a distância, por sua vez, tem ganhado espaço, especialmente na IES privada, com discrepância significativa se comparada a IES pública.

Ressalta-se que ainda há lacunas no presente estudo, especialmente ao ano de 2020, e nos anos subsequentes que poderiam contribuir na construção do panorama da formação do docente no estado de MS, que poderiam ofertar maiores subsídios para compreender a taxa de matrícula no curso de Pedagogia na IES pública. Portanto, é de suma importância novas investigações acerca do perfil do curso no estado, coletando informações por municípios, ingresso, idade, raça, gênero, dentre outros, para melhor compreender aspectos essenciais que atravessam o cotidiano dos discentes, e que poderiam estar influenciando na escolha pela carreira de pedagogo. Compreender esses aspectos possibilitam maior reflexão acerca do futuro da graduação e da formação profissional.

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 252 de 1969. Estudos pedagógicos superiores. **Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio de 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial [da] União**: republicação integral da Coleção de Leis do Brasil, vol. 3, p. 50, col. 1. Publicado em 4 abr. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968 (publicação original); retificada em 3 dez. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 5 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **1960-1969**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia/1960-1969>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia**. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIGRAN – UNIGRAN. **Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD**. Disponível em: <https://www.unigran.br/cursos/EAD-Graduacao/pedagogia-licenciatura-ead>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ESTÁCIO. **Pedagogia**. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERREIRA, V. L. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 311–316, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/p3BzbbfjqJHJF5gpyJbSmLMY/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2024**: resumos estatísticos – análise por gênero, raça, nível acadêmico, entre outros. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <>. Acesso em: 6 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-12/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 13. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 14. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 15. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **O que é o Instituto Semesp?** Instituto Semesp, [S.l.], 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/instituto/sobre/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. **A história do curso de Pedagogia no Brasil: sua criação ao contexto após LDB 9394/96**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DA SUA CRIAÇÃO AO CONTEXTO APÓS LDB 9394/96 | Martelli | Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Acesso em: 11 jul. 2025.

SEVERINO, J. L. **Implantação e trajetória histórica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande (1980-1996)**. 2021. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programação de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4067>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, C. R. M.; GARNICA, A. V. M. **Licenciaturas curtas e a formação docente no Sul do Mato Grosso Uno**. Zetetiké, Campinas, SP, v. 26, n. 2, mai/ago, 2018, p. 282-298. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8649664>. Acesso em: 11 jul 2025.

UNIDERP. **Pedagogia – licenciatura**. Campo Grande, 2025. Disponível em: <https://www.uniderp.com.br/curso/pedagogia-licenciatura/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Coordenadoria do Curso de Pedagogia – EaD. **Pedagogia – EaD**. Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/ead/coordenadoria-do-curso-de-pedagogia-ead>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Cursos de Graduação.** Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/graduacao>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: <https://ufgd.edu.br/cursos/pedagogia/index>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Cursos de graduação.** Disponível em:
https://graduacao.ufms.br/cursos?nome=pedagogia&unidade_id=&area_pai_id=&modalidade_id=0&turno_id=&cidade_id=. Acesso em: 13 jul. 2025.

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS E CURRÍCULOS EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL

Félix Matias¹
Nádia Maria Fernando²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo analisa a presença da dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique e no Brasil, com foco nas políticas públicas e nos currículos institucionais de formação docente. Adotando uma abordagem qualitativa, de natureza documental e comparativa, o estudo examina legislações, diretrizes curriculares e planos formativos que orientam a educação ambiental nos dois países. A análise revela que, embora exista reconhecimento legal e normativo da importância da educação ambiental como componente transversal, sua efetiva implementação nos currículos enfrenta diversos desafios. Em Moçambique, destaca-se a fragilidade institucional, a escassez de materiais didáticos e a ausência de formação continuada específica. No Brasil, apesar da existência de marcos legais consolidados, como a Política Nacional de Educação Ambiental, observa-se uma aplicação superficial, marcada pela fragmentação curricular e ausência de uma abordagem crítica. Em ambos os contextos, a dimensão ambiental tende a ser tratada de forma declarativa, desvinculada de práticas pedagógicas transformadoras. Propõe-se, assim, uma problematização crítica sobre a inserção da educação ambiental na formação docente, defendendo uma abordagem emancipadora, que integre aspectos éticos, políticos e culturais da crise socioambiental. O artigo conclui que a consolidação da dimensão ambiental exige mudanças estruturais nas políticas formativas, revisão curricular e fortalecimento de práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade local, contribuindo para a construção de uma cidadania ecológica e de uma educação comprometida com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação ambiental; Currículo escolar; Moçambique; Brasil.

Introdução

A formação docente, enquanto componente fundamental da educação escolar, configura-se como um processo complexo, diante da necessidade de buscar respostas para os múltiplos desafios de ordem social e ambiental. A crise ambiental contemporânea impõe a urgência de respostas educacionais articuladas e eficazes, exigindo que os programas de formação de professores incorporem conteúdos e práticas voltados à promoção da consciência crítica e ao engajamento com os princípios da sustentabilidade. No contexto da África lusófona e da América Latina, Moçambique e Brasil compartilham desafios socioambientais e educacionais que impactam diretamente suas políticas públicas e os currículos de formação docente. Em contextos de intensas desigualdades sociais, degradação ambiental e vulnerabilidades históricas, a formação de professores precisa incorporar não apenas conteúdos ecológicos, mas também uma compreensão crítica e sistêmica das relações entre natureza, sociedade e educação.

A Educação Ambiental (EA), conforme definida por Sauvé (2005) e Guimarães (2004), vai além de conteúdos ecológicos, integrando aspectos éticos, políticos e sociais. A forma  o de professores deve, portanto, preparar educadores para lidar com a complexidade das questões ambientais, contribuindo para a constru  o de uma cidadania ecológica. No campo das políticas

¹ Acadêmico do curso de Doutorado em Educa  o no PPGEduc, da Faculdade de Educa  o da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Práticas em Educa  o Geográfica Sustentável – LAPEGS.

² Acadêmica do curso de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia, PPGPsico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Participante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educa  o Especial.

públicas, a transversalidade da educação ambiental é um princípio presente em documentos internacionais como a Agenda XXI e a Declaração de Tbilisi (1977), os quais influenciam legislações nacionais em diversos países.

Assim, a EA tem sido objeto de políticas públicas e propostas curriculares em diferentes países. Entretanto, sua inserção nos programas de formação de professores ainda apresenta lacunas significativas, tanto em termos conceituais quanto metodológicos. Segundo Sauvé (2005), a EA não pode ser reduzida a uma abordagem instrumental ou técnico-científica, mas sim compreendida como um campo de disputas epistemológicas, axiológicas e pedagógicas, exigindo a superação de visões reducionistas e o fortalecimento de práticas educativas emancipadoras.

No contexto brasileiro, a institucionalização da dimensão ambiental ganhou força com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999), que estabelece a EA como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Tal diretriz é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), que propõem uma abordagem transversal, crítica e emancipatória.

Em Moçambique, a preocupação com a sustentabilidade e a educação ambiental também tem se manifestado nas últimas décadas, especialmente a partir da ratificação de tratados internacionais como a Agenda XXI e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O país possui um quadro normativo e institucional voltado à EA, como evidenciam os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MINEC), incluindo o Plano Estratégico da Educação Ambiental e os currículos nacionais de formação docente. No entanto, conforme destaca Nhantumbo (2021), ainda há desafios substanciais na efetivação da EA nos cursos de formação inicial, com limitações na infraestrutura, na capacitação de formadores, na escassez de materiais didáticos adequados e na articulação entre teoria e prática.

Contudo, ao se analisar os espaços e tempos das instituições formadoras, observa-se que a educação ambiental, mesmo quando presente no currículo, é fortemente restringida ao ambiente escolar tradicional – marcado por salas de aula fechadas, horários rígidos e ausência de práticas ao ar livre. As experiências educativas raramente extrapolam os muros escolares, e dificilmente incluem visitas ou ações em territórios vivos como campos, matas, rios, aldeias indígenas ou comunidades quilombolas. Brandão (2002) adverte que a escola moderna se tornou um espaço “sem mundo”, distante dos contextos culturais e ecológicos da vida cotidiana, rompendo com as formas ancestrais de aprender com o ambiente. A desconsideração desses espaços naturais e comunitários como lugares legítimos de saber revela uma lógica colonial ainda vigente na estrutura educacional.

Essa lógica é duramente criticada por pensadores como Krenak (2019), que propõe uma reconexão com a natureza como forma de reconstruir o sentido da existência e da educação. Para ele, é preciso adiar o fim do mundo instaurado pela racionalidade capitalista e antropocêntrica, resgatando o diálogo com os rios, florestas, montanhas e povos que mantêm uma relação sagrada com a Terra. De modo semelhante, Santos (2021), afirma que os saberes das comunidades tradicionais não se organizam por disciplinas e conteúdos, mas por vivências nos territórios e pelos ritmos da natureza (Santos, 2021). Outrossim, Boff (2014) complementa essa crítica ao denunciar a ruptura do ser humano com a Terra como mãe e sustento da vida, destacando que a educação deve formar sujeitos com “sentimento de pertencimento ao planeta”. Diante disso, é necessário problematizar a formação docente não apenas em termos curriculares, mas também quanto à forma e aos lugares em que o aprender ocorre, defendendo a incorporação de pedagogias enraizadas na vida, nos territórios e na ecologia dos saberes.

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe uma análise comparativa entre Moçambique e Brasil, com o objetivo de investigar como a dimensão ambiental tem sido incorporada nas

políticas públicas e nos currículos de formação de professores nos dois países. A comparação busca identificar convergências, divergências e possibilidades de diálogo entre as experiências, contribuindo para o aprimoramento de políticas formativas mais coerentes com os desafios da sustentabilidade. Portanto, ao lançar luz sobre as interseções entre políticas educacionais, epistemologias ambientais e práticas curriculares, este trabalho pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de uma formação docente ambientalmente comprometida, crítica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de sociedades mais justas, humanizadas e sustentáveis.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva-analítica, fundamentada em dois principais procedimentos metodológicos: o estudo bibliográfico e a análise documental, por se adequar à compreensão da análise comparativa das políticas educacionais e curriculares sobre inserção da dimensão ambiental na formação docente em Moçambique e no Brasil.

O estudo bibliográfico, de acordo com Gil (2010), permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre determinado tema, identificar lacunas e construir um referencial teórico consistente. Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que essa tipologia de estudo é essencial, pois oferece fundamentos teóricos que orientam a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Assim, foram consultadas obras cujas discussões se aproximam a este objeto, e aos contextos educacionais de Moçambique e do Brasil.

Complementarmente ao estudo bibliográfico, usou-se a análise documental como técnica da presente investigação, pois segundo Cellard (2008), envolve a leitura crítica e sistemática de documentos oficiais e institucionais, buscando identificar elementos relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Para Bardin (2011), esse tipo de análise possibilita examinar as intenções, significados e diretrizes presentes nos textos, revelando aspectos implícitos das políticas públicas. Portanto, essa técnica possibilitou uma comparação crítica entre os contextos moçambicano e brasileiro, considerando suas particularidades históricas, sociais e educacionais.

Assim, foram analisados os documentos legais e curriculares que orientam a formação inicial de professores dos dois países. Para o contexto moçambicano, analisamos: o Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária (MINEDH, 2019); e complementamos com a Lei do SNE (Lei n.º 18/2018); a Estratégia Nacional de Educação Ambiental de Moçambique (MICOA, 2005). Já no contexto brasileiro, os documentos examinados incluem: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/1999) e; a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019).

Esses documentos foram analisados com base em categorias previamente definidas a partir da revisão teórica, como: (i) inserção da educação ambiental na formação inicial; (ii) princípios e concepções de educação ambiental adotados; (iii) articulação entre política educacional e sustentabilidade; e (iv) desenvolvimento de competências socioambientais nos currículos de formação docente. Essa comparação buscou evidenciar semelhanças, diferenças e desafios comuns na incorporação da dimensão ambiental na formação de professores, contribuindo para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica.

Educação Ambiental: um novo olhar no quadro da Formação Docente

A Educação Ambiental emerge como um campo essencial na formação docente, refletindo a crescente necessidade de preparar educadores para lidar com os desafios socioambientais contemporâneos. Como refere Nicholls (2015) a educação ambiental deve ser um processo contínuo que envolva a comunidade na construção de soluções para os problemas ambientais locais. No Brasil, a EA ganhou relevância a partir da década de 1970, impulsionada por movimentos sociais e pela crescente conscientização sobre os impactos ambientais das atividades humanas. A criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973 e a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) em 1981 foram marcos institucionais que reconheceram a importância da educação na promoção da sustentabilidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, inciso VI, consolidou esse compromisso ao estabelecer a promoção da EA em todos os níveis de ensino como um dever do Estado.

Já a trajetória moçambicana da Educação Ambiental está intimamente ligada à luta pela independência e à construção de uma identidade nacional pós-colonial, alcançada só em 1975. A partir da década de 1980, com a implementação de políticas educacionais voltadas para a chamada formação “do homem novo” – que seria um cidadão crítico, conscientes e ágil – a EA começou a ser, aos poucos, incorporada no currículo escolar.

Cabe destacar que nos marcos históricos e institucionais, a década de 1990 foi decisiva para a dimensão ambiental em vários países. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, resultou na Agenda 21 e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documentos que orientaram políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países.

Com efeito, a implementação de políticas de educação ambiental tanto no Brasil, quanto em Moçambique tem sido gradual. Portanto, a introdução de programas de capacitação para educadores e a inclusão de temas ambientais nos currículos escolares são passos importantes, mas a efetividade dessas ações ainda enfrenta obstáculos estruturais e financeiros, sobretudo no contexto moçambicano. Ademais, face à crise ecológica, a inserção da EA na formação docente exige não apenas a presença de conteúdos específicos nos currículos, mas também a adoção de abordagens pedagógicas integradas e transformadoras (Guimarães, 2004; Sauvé, 2005).

No Brasil, a trajetória da educação ambiental como política pública é marcada pela promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, que concebe a EA como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino. Autores como Loureiro (2012) e Carvalho (2017) destacam que a EA brasileira é fortemente influenciada por correntes críticas e emancipadoras, que concebem o meio ambiente em sua dimensão socioeconômica, política e cultural.

Por seu turno, a preocupação com a formação ambiental na educação básica e superior em Moçambique é mais recente e apresenta desafios relacionados à implementação das diretrizes estabelecidas. A Estratégia Nacional de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (ENEADS), aprovada em 2013, representa um marco importante, ao reconhecer a transversalidade da EA no sistema educativo moçambicano. Estudos como de Nhantumbo (2014) e Maquene (2017) apontam para a fragilidade na aplicação prática dessas diretrizes, devido à ausência de formação específica dos professores e à limitação de recursos pedagógicos. Ademais, Machava (2020), Zavale e Macamo (2015) mostram que, embora haja iniciativas pontuais nas instituições de ensino superior, como a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e os Institutos de Formação de Professores (IFP), falta uma política institucional robusta que assegure a inclusão da EA de forma sistemática nos currículos de formação docente.

Enfim, tanto em Moçambique quanto no Brasil, os estudos analisados convergem na necessidade de se repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica, intercultural

e comprometida com a justiça socioambiental. Isso implica não apenas mudanças nos currículos e nas metodologias, mas também uma transformação na concepção de educação e de meio ambiente (Carvalho, 2017; Zavale & Macamo, 2015). Portanto, o compromisso com a justiça socioambiental aponta para uma dimensão ética e política da educação. Trata-se de formar professores não apenas como transmissores de conteúdos, mas como agentes de transformação social, capazes de promover a equidade e o respeito aos direitos humanos e ambientais. Essa abordagem amplia o papel da escola e da educação na construção de sociedades sustentáveis e justas.

A Dimensão Ambiental na Formação de Professores em Moçambique

A integração da dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique é um desafio complexo que envolve não apenas a necessidade de revisão das políticas educacionais e curriculares, mas também a consideração das realidades locais, culturais e sociais. Embora existam marcos legais que reconhecem a importância da dimensão ambiental, sua implementação efetiva enfrenta lacunas significativas que comprometem a formação de docentes capazes de promover práticas pedagógicas sustentáveis. A seguir, analisamos alguns aspectos:

1) Inserção da Educação Ambiental na Formação docente: A Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique estabelece no seu artigo 3.º, alínea c), os princípios gerais, e refere que o sistema educacional deve orientar-se pelo princípio da promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente. E na alínea d) do mesmo artigo, observa que a educação deve orientar-se para o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o indivíduo para intervir ativamente na vida política, económica e social, respeitando os direitos humanos e cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças (Moçambique, 2018).

Ademais, o Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária (MINEDH, 2019) propõe a inclusão de conteúdos ambientais nos cursos de formação docente, mas carece de diretrizes específicas sobre a abordagem pedagógica e metodológica a ser adotada. Essa falta de especificidade pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz da educação ambiental na formação inicial de professores. Portanto, no currículo vigente de formação docente, essa integração é abordada de forma transversal, especialmente na disciplina de Ciências Naturais.

Concordamos com a observação de Nhantumbo (2014), de que há uma distância significativa entre os princípios inscritos na legislação e as práticas pedagógicas nas instituições de formação docente. O Currículo de Formação de Professores do ensino Primário (MINEDH, 2019) prevê a EA como um dos conteúdos transversais. No entanto, esse plano carece de clareza metodológica e de orientações específicas sobre como as competências ambientais devem ser efetivamente desenvolvidas nos futuros docentes. O conteúdo aparece “diluído” e sem indicadores de avaliação, o que corrobora ao alerta de Joaquim Matavele (2001), ao criticar a falta de operacionalização efetiva dos princípios ambientais no currículo.

2) Princípios e Concepções de Educação Ambiental Adotados: a Lei nº 18/2018 do SNE adota como um dos princípios da educação o desenvolvimento sustentável. No entanto, estes princípios não têm sido plenamente apropriados pelos instrumentos de formação docente. Predomina uma abordagem cujos aspectos ecológicos e conservacionistas têm pouca articulação com dimensões críticas da problemática socioambiental. Para Machado (2019) a EA crítica busca compreender as raízes sociais e políticas dos problemas ambientais, promovendo uma transformação sociambiental.

Langa (2012) aponta que a educação ambiental em Moçambique tende a se centrar em questões biológicas e técnicas, relegando discussões sobre justiça ambiental, direitos territoriais e saberes locais. Essa concepção limitada não dialoga com abordagens críticas da dimensão ambiental a qual nos identificamos, e defendidas por Sauvé (2005) e Loureiro (2020), ao advogarem uma educa  o ambiental transformadora, com base na complexidade e na pedagogia ambiental. Concordamos com o posicionamento de Faquir (2013), ao defender a necessidade de reconhecer o papel do professor como agente de mudança ambiental e não como mero transmissor de conhecimentos ecológicos.

Portanto, a ado  o de uma abordagem curricular de forma  o docente que defenda a dimensão ambiental constitui uma ferramenta necessária para a constru  o de uma cidadania ambiental no seu verdadeiro sentido, ao permitir que os educadores compreendam as questões ambientais a partir da realidade local e desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas e que tornam a aprendizagem mais significativa.

3) Articula  o entre Política Educacional e Sustentabilidade: Outro ponto crítico    a articula  o entre a política educacional e os compromissos com a sustentabilidade. Embora a Estratégia Nacional de Educa  o Ambiental em Moçambique proponha a integra  o da temática ambiental nas forma  o es docentes, esta depende de vontade política e de investimentos concretos que não se têm manifestado de maneira contínua. A desarticula  o entre o Ministério da Educa  o e Cultura (MINED) e o antigo MICOA (hoje parte do Ministério da Terra e Ambiente) demonstra a fragmenta  o institucional, conforme já havia sido apontado por Matusse e Bila (2017).

   importante destacar o fato de que em Moçambique, a forma  o continuada em educa  o ambiental    praticamente inexistente nas políticas de desenvolvimento profissional docente. O foco continua a ser a forma  o inicial, sem estratégias de atualiza  o sobre questões emergentes como mudanças climáticas, justiça hídrica ou soberania alimentar. Isso compromete a forma  o de docentes que atuem criticamente no contexto socioambiental.

4) Desenvolvimento de Competências Socioambientais nos Currículos de Forma  o Docente: Os documentos apresentam lacunas ao não explicitarem quais competências socioambientais se espera que os professores desenvolvam. O MINEDH (2019) menciona o desenvolvimento de atitudes de preserva  o ambiental, mas não define competências como pensamento crítico, a  o coletiva, tomada de decisões éticas ou leitura crítica dos impactos do modelo de desenvolvimento adotado.

A Lei n   18/2018 do SNE pontua que a educa  o deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, inclui a forma  o de competências para a participa  o ativa na sociedade e na promo  o da sustentabilidade. No entanto, a lei não especifica de forma detalhada quais competências socioambientais devem ser desenvolvidas nos currículos de forma  o docente. O mesmo acontece com o atual Currículo de Forma  o de Professores para o ensino primário em Moçambique, que propõe a inclusão de conteúdos ambientais nos cursos de forma  o docente, mas carece de diretrizes específicas sobre como essas competências devem ser desenvolvidas e avaliadas. Como observa Chilundo (2014), “não basta falar de sustentabilidade nos documentos normativos como políticas públicas e currículos escolares;    preciso traduzir essa sustentabilidade em competências práticas, críticas e contextualmente significativas”. A ausência de clareza nos currículos escolares e de forma  o docente quanto às competências/habilidades compromete tanto a forma  o dos docentes quanto a sua capacidade de educar para uma cidadania ecológica.

Enfim, a análise da integra  o da dimensão ambiental nos marcos legais e curriculares da forma  o docente em Moçambique evidencia tanto avanços normativos, quanto lacunas substanciais que comprometem sua materialidade pedagógica. Embora os documentos

normativos e curriculares reconheçam a relevância da dimensão ambiental, o tratamento dado ainda é periférico e predominantemente declarativo.

A Dimensão Ambiental na Formação de Professores no Brasil

A formação de professores é um pilar fundamental para a efetivação da educação ambiental. A formação inicial de professores no Brasil está regulamentada objetivando garantir uma formação ampla, contextualizada e com tendências de se alinhar às demandas contemporâneas. No entanto, quando se trata da inserção da EA nos currículos de formação docente, há um descompasso significativo entre os marcos legais — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para Formação Docente (BNC-Formação) — e as práticas efetivas nas instituições de ensino.

Analisando a questão da inserção da dimensão ambiental na formação de professores no Brasil, verificamos que alguns avanços foram alcançados, porém, persistem algumas lacunas nas Políticas Educacionais sobretudo com ausência de coerência sistêmica. A LDB (Lei nº 9.394/1996) menciona, em seu Art. 26, § 7º, que a educação ambiental deve ser tratada de forma transversal. No entanto, a mesma lei não especifica mecanismos concretos para sua implementação na formação docente, o que tem gerado um vazio normativo que muitas instituições não sabem como preencher de maneira eficaz. Outrossim, a PNEA (Lei nº 9.795/1999) avança ao determinar, no Art. 11, que a dimensão ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino e, explicitamente, nos currículos de formação de professores. Guimarães (2004) observa que tal previsão legal, embora progressista, não é acompanhada de políticas de indução, financiamento e monitoramento, o que resulta em um cumprimento simbólico e esporádico dessa norma.

Ainda nesta senda, importa destacar o fato de que Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, apesar de defender uma formação interdisciplinar, omite qualquer menção direta à educação ambiental. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a BNC-Formação (2019), incorporam a noção de “sustentabilidade” de forma superficial e sem a devida profundidade crítica, conforme alerta Loureiro (2006), que chama atenção para o uso “vazio e despolitizado” de conceitos ambientalistas nos currículos.

Entendemos que a dimensão ambiental deva ser tratada como uma Prática Emancipatória, daí a necessidade da sua inserção nos currículos escolares, em particular na formação docente. Reigota (1999) denuncia a tendência de se tratar a EA como uma prática apolítica e descontextualizada, frequentemente reduzida a ações pontuais como plantio de árvores ou reciclagem. Não é casual que Loureiro (2006) observa que é fundamental que a EA na formação docente se constitua como um campo de luta pedagógica, com enfoque emancipador.

Outro aspecto importante nesta análise, tem que a ver com as limitações na articulação entre Sustentabilidade e Formação Docente. Ora, embora a BNC-Formação (2019) mencione a necessidade de que o professor seja capaz de “atuar com compromisso com os direitos humanos, a justiça social, a sustentabilidade socioambiental”, tal menção não é desenvolvida de maneira consistente nos eixos estruturantes da formação. Isso indica um deslocamento da dimensão ambiental para um campo retórico, sem implicações práticas nos currículos.

Portanto, refletir sobre a educação ambiental na formação docente exige ir além das análises institucionais e curriculares. É necessário reconhecer que vivemos um contexto em que a natureza tem sido progressivamente criminalizada. No Brasil, por exemplo, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses que defendem o território e os bens comuns são frequentemente alvo de perseguições, violências e estigmatizações. A relação com a terra —

mediada por práticas agroecológicas, saberes ancestrais e espiritualidade – é tratada como obstáculo ao progresso, especialmente nos marcos da racionalidade neoliberal e desenvolvimentista que hegemoniza as políticas ambientais e educacionais. Como afirma Krenak (2019), "transformamos a Terra num recurso", o que significa que deixamos de vê-la como mãe, como fonte de vida, para tratá-la como objeto de exploração.

Poucas famílias urbanas e mesmo rurais vivem experiências em agroecossistemas educativos, participam de feiras da reforma agrária, de encontros com movimentos socioambientais ou de mutirões com saberes coletivos sobre cultivo, conservação e alimentação. Essa desconexão entre escola, natureza e comunidade reflete o enraizamento de uma educação que separa corpo e território, natureza e cultura. Antônio Bispo dos Santos (2021) denuncia essa lógica colonizadora e propõe a “contracolonização dos saberes”, isto é, o fortalecimento de epistemologias que nascem da terra, das roças, dos quintais e da oralidade dos povos que resistem. Para ele, as escolas e universidades devem abrir-se às epistemologias da ancestralidade e da comunidade, substituindo a “educação por separação” por uma educação que promova a integração entre saber, fazer e cuidar.

Tiriba (2018) também nos alerta para o risco de uma educação que se descola das experiências sensíveis com o ambiente. Em suas pesquisas sobre infância e natureza, a autora afirma que o contato com espaços naturais é cada vez mais raro, e que isso compromete o desenvolvimento de vínculos afetivos e éticos com o planeta. Da mesma forma, Louv (2016), ao cunhar a expressão “transtorno de déficit de natureza”, destaca os prejuízos causados pela ausência de vivências ao ar livre, apontando que o distanciamento das crianças (e, por extensão, dos educadores) do mundo natural contribui para uma crise de imaginação ecológica. Sem experiências vivas com a terra, a água, os ciclos naturais e os seres não-humanos, torna-se impossível desenvolver uma consciência ambiental profunda e comprometida.

Ademais, Boff (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a crise ecológica é também uma crise espiritual e civilizatória. Segundo ele, não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre meio ambiente, mas de reconstruir uma ética do cuidado e do pertencimento. A formação de professores, nesse sentido, precisa criar espaços de reconexão com os saberes da terra, com os modos de vida dos povos tradicionais, com os movimentos sociais que defendem a agroecologia, a soberania alimentar e a justiça ambiental. Brandão (2006) já anunciava a importância de uma educação ambiental que envolva o educador em processos de "aprendizagem pelo chão", pela escuta e pela vivência em territórios que educam: "Educar é aprender com o lugar, com os modos de viver, com os saberes populares e com a linguagem da terra".

Portanto, urge romper com a lógica tecnocrática e despolitizada que trata a educação ambiental como um conjunto de conteúdos estanques. É preciso construir uma pedagogia da terra, comprometida com os povos que a defendem, com os modos de vida que resistem à mercantilização da vida e com a regeneração dos laços entre humanidade e natureza. Isso implica criar oportunidades concretas para que educadores vivenciem práticas agroecológicas, dialoguem com comunidades tradicionais e participem de movimentos que lutam pela defesa dos territórios. Afinal, como lembra Krenak (2019), não é possível salvar o planeta sem mudar nossa maneira de habitar e sentir o mundo. A formação docente, nesse sentido, deve ser também uma formação para a insurgência ética, estética e política.

Concordamos, deste modo, com autores como Sorrentino, Trajber e Bartholo (2005) ao destacarem que a fragmentação curricular e a ausência de políticas intersetoriais comprometem a consolidação de uma EA transformadora. A abordagem por competências, como está expressa na BNC, tende a esvaziar o conteúdo crítico da formação ambiental, substituindo-o por capacitações operacionais com baixo potencial de transformação social.

Há uma ausência de formação crítica e de enfrentamento à crise Socioambiental. A formação de professores, como estrutura dominante, continua alicerçada em paradigmas modernos que naturalizam a cisão entre natureza e sociedade. Isso compromete a construção de uma consciência socioambiental crítica. Como afirmam Sauvé (2005) e Leff (2001), a supera  o da crise ambiental requer uma profunda revisão epistemológica, que permita a integra  o dos saberes e a valoriza  o da diversidade ecológica e cultural. Visão essa que ainda não se reflete na forma  o docente brasileiras.

Portanto, há uma ausência de coerência entre os discursos normativos e as práticas pedagógicas revela que a EA ainda    tratada de forma periférica e despolitizada. Concordamos com o posicionamento de Carvalho (2016), que a forma  o de professores deve incluir a compreensão dos indicadores de sustentabilidade para uma gestão ambiental eficaz. E como refere Barbosa (2018), o diagnóstico ambiental    essencial para a implementa  o de práticas pedagógicas que promovam a sustentabilidade.

Análise comparativa

A análise comparativa da dimensão ambiental na forma  o de professores em Moçambique e no Brasil revela tanto similaridades quanto diferenças significativas no que se refere às políticas públicas, aos currículos e    abordagem prática da EA, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo sobre a Dimensão Ambiental na Forma  o de Professores entre Moçambique e no Brasil

Aspectos a considerar	Diferenças		Semelhanças
	Moçambique	Brasil	
Marco legal da Educa��o Ambiental (EA)	EA �� tratada de forma transversal nas políticas educacionais. Aparece nos currículos escolares e nos planos estratégicos nacionais.	EA �� prevista na Lei n�� 9.795/1999 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), sendo têm transversal em todas as etapas e modalidades da educa��o.	Ambos os países reconhecem a importância da EA de forma transversal e interdisciplinar no ensino.
Inser��o nos currículos de forma��o de professores	A presença da EA nos currículos dos cursos de forma��o docente �� limitada e, em muitos casos, tratada de maneira superficial.	Embora haja mais estrutura normativa, a EA ainda �� pouco abordada de forma prática nos currículos de licenciatura.	Em ambos, a EA �� mais teórica e pouco explorada na prática formativa docente.
Políticas públicas específicas	Deficiência das políticas nacionais robustas voltadas exclusivamente para a forma��o de professores em EA. A implementa��o depende mais de projetos pontuais ou internacionais.	Existem programas e políticas mais estruturadas, como a Política Nacional de Educa��o Ambiental (PNEA), mas com desafios na implementa��o local e articula��o com a forma��o docente.	Ambos enfrentam desafios na consolida��o de políticas eficazes e permanentes para a forma��o de professores em EA.
Abordagem pedagógica da Educa��o Ambiental	Predomina uma abordagem conservacionista e de sensibiliza��o, com pouca conexão com questões socioambientais locais.	A abordagem varia, mas ainda �� muito centrada em aspectos naturalistas, com pouco enfoque em justiça ambiental ou crítica socioambiental.	As abordagens em ambos os países ainda carecem de uma visão crítica e integrada da realidade socioambiental.
Desafios na implementa��o	Falta de materiais didáticos adequados, forma��o continuada deficiente e escassez de docentes capacitados.	Dificuldade na articula��o entre teoria e prática, ausência de forma��o continuada específica e desigualdades regionais.	Compartilham obstáculos estruturais, como falta de capacita��o docente e políticas fragmentadas.

Parcerias e iniciativas complementares	Projetos com ONGs, organismos internacionais e universidades contribuem para a inclusão da EA.	A atuação de universidades, institutos federais e ONGs complementa as lacunas das políticas públicas.	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos documentos das políticas e Currículos de Moçambique e Brasil (2025).

Observa-se através do quando acima que, ambos os países (Moçambique e Brasil) reconhecem formalmente a importância da dimensão ambiental na formação de professores, mas a forma como essa diretriz se materializa nos currículos ainda é limitada. Em Moçambique, observa-se uma tendência à verticalização dos conteúdos, de maneira transversal nos currículos formativos, com pouca ênfase no paradigma reflexivo. Já no Brasil, embora também haja predominância da abordagem transversal, algumas instituições de ensino superior têm avançado ao incluir disciplinas específicas e projetos com viés crítico e interdisciplinar, por outro lado, apesar de haver maior aparato normativo, a concretização da dimensão ambiental nas práticas formativas enfrenta obstáculos como falta de formação continuada dos professores nessa matéria e resistência institucional.

Ora, um dos principais pontos em comum é a dificuldade de integrar/conciliar teoria e prática na formação docente. Tanto em Moçambique quanto no Brasil, a EA raramente é vivenciada de forma ativa pelos futuros professores, permanecendo no campo das intenções ou das abordagens teóricas descontextualizadas. Essa lacuna compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais eficazes e transformadoras.

A nosso juízo, para que a dimensão ambiental se torne efetiva na formação docente, é fundamental ultrapassar o estágio do discurso e investir em ações estruturadas, currículos coerentes, formação continuada e articulação entre teoria e prática. A dimensão ambiental deve ser concebida não apenas como conteúdo, mas como dimensão formativa essencial, capaz de prover uma educação comprometida com a transformação socioambiental e a sustentabilidade. Como propõe Faquir (2013, p. 88), “a educação ambiental deve dialogar com os problemas vividos pelas comunidades locais, resgatar os saberes tradicionais e formar professores como educadores comprometidos com a transformação ecológica e social”. Assim, a dimensão ambiental na formação de professores não pode ser um apêndice, mas uma matriz de pensamento crítico, de transformação socioambiental e da construção da cidadania ambiental.

Considerações Finais

Analizamos neste estudo de forma comparada a dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique e no Brasil. Essa análise evidenciou que, apesar dos contextos sociopolíticos e educacionais distintos, ambos os países compartilham desafios significativos na consolidação da EA como parte integral da formação docente. O reconhecimento da importância da EA está presente nos documentos das políticas educacionais e curriculares de ambas as nações, mas sua implementação ainda carece de efetividade, coerência e articulação teoria-prática. Em Moçambique, as limitações estruturais, a fragilidade na formação inicial e a escassez de recursos pedagógicos dificultam a inserção consistente da EA nos currículos. No Brasil, embora existam políticas públicas mais consolidadas, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), persistem desafios relacionados à desigualdade regional, à descontinuidade de programas e à resistência institucional frente à abordagem crítica e interdisciplinar.

Torna-se, portanto, urgente repensar a formação docente sob uma perspectiva que compreenda a dimensão ambiental não como um tema isolado, mas como uma dimensão formativa essencial à construção de uma educação comprometida com a justiça ambiental e a sustentabilidade. Desse modo, conclui-se que a efetivação da dimensão ambiental na formação

de professores exige o fortalecimento das políticas públicas, a revisão dos currículos formativos, o investimento em formação inicial e continuada, e a criação de espaços de diálogo entre saberes acadêmicos, comunitários e ecológicos. Somente com uma abordagem crítica, interdisciplinar e emancipadora será possível formar educadores capazes de atuar como agentes de transformação socioambiental em seus contextos locais e globais.

Enfim, entendemos, portanto, ser urgente uma mudança paradigmática na formação docente, indo além de reformas curriculares pontuais, para propor uma reconstrução profunda da concepção de educação e de meio ambiente. Trata-se de uma chamada à ação para instituições formadoras, definidores de políticas públicas e educadores engajados com a construção de um futuro mais sustentável e solidário para o bem-estar da humanidade e da natureza.

Referências

BARBOSA, D. R. **Diagnóstico ambiental e educação: práticas pedagógicas sustentáveis**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

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

BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. **A escola que aprende com o lugar**. In: Educação Ambiental em espaços educativos: experiências e reflexões. Brasília: MEC/MMA, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; CURI, W. F. **Sistema de Indicadores para a Gestão de Recursos Hídricos em Municípios**. EDUFCEG, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

- CHILUNDO, A. M. A formação de professores em Moçambique: desafios e perspectivas para a inserção da educação ambiental. **Revista Moçambicana de Educação**, Maputo, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2014.
- FAQUIR, I. S. Educação ambiental e práticas sustentáveis: implicações na formação docente em Moçambique. In: **Educação e Sustentabilidade em África**. Maputo: Escolar Editora, 2013. p. 83-98.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: abordagens e práticas**. Campinas: Papirus, 2004.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LANGA, M. C. Educação ambiental no ensino primário moçambicano: análise das práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação Ambiental**, Maputo, v. 3, n. 2, p. 21-37, 2012.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: repensando o espaço da formação e a ação política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e formação de professores: por uma reconstrução crítica do pensamento e da prática educativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2020.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: salvando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MACHADO, C. R. da S.; MORAES, B. E. Educação ambiental crítica: da institucionalização à crise. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, 2019.
- MACHAVA, A. S. A transversalidade da educação ambiental na formação de professores em Moçambique. **Revista Internacional de Educação Ambiental Lusófona**, Maputo, v. 5, n. 2, p. 90-105, 2020.
- MAQUENE, V. F. Educação ambiental no sistema nacional de ensino de Moçambique: políticas e práticas. **Revista Científica do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda**, v. 2, n. 1, p. 45-58, 2017.
- MATAVELE, J. E. Educação ambiental em Moçambique: situação atual e desafios futuros. **Educação Ambiental em Debate**, Maputo, v. 1, n. 1, p. 15-30, 2001.
- MATUSSE, C.; BILA, D. O papel das políticas públicas na implementação da educação ambiental em Moçambique. **Revista Estudos Ambientais**, Maputo, v. 5, n. 2, p. 10-28, 2017.

MOÇAMBIQUE, MICOA – Ministério para a Coordenação da Ação Ambiental. **Estratégia Nacional de Educação Ambiental**. Maputo: MICOA, 2005.

MOÇAMBIQUE, MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária**. Maputo: MINEDH, 2019.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018, de 22 de agosto de 2018. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Boletim da República, Maputo, 22 ago. 2018.

NHANTUMBO, A. **Educação ambiental e formação de professores em Moçambique: desafios e perspectivas**. Maputo: UEM, 2021.

NHANTUMBO, J. Desafios da integração da educação ambiental nos currículos escolares em Moçambique. **Revista Educação e Desenvolvimento**, Maputo, v. 3, n. 2, p. 67-81, 2014.

NICHOLLS, C. **Agroecologia e educação ambiental: uma abordagem crítica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, A. B. (N. B). **Colonialismo e epistemicídio**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

SAUVÉ, L. **Perspectivas curriculares da educação ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2005.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BARTHOLO, R. F. **Educação ambiental: dos múltiplos espaços e atores às políticas públicas**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005.

TIRIBA, L. **Infância e natureza: a emergência de uma pedagogia do encontro**. São Paulo: Cortez, 2018.

UNESCO. **Declaração de Tbilisi**. Disponível em: <https://mediaeducado.wordpress.com/tema-1/>. Acesso em: 28 maio 2025.

ZAVALE, N. C.; MACAMO, E. A formação de professores em Moçambique e a integração da educação ambiental. **Revista Africana de Estudos Educacionais**, Maputo, v. 7, n. 2, p. 33-49, 2015.

A CENA DA SALA AULA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO NA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jefferson Ribeiro da Silva¹

Sandra Novais de Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-UFMS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual a discussão em torno da formação inicial nos cursos de graduação em Letras da UFMS é apresentada por meio de narrativas de alunos egressos. O objetivo deste trabalho é compreender, a partir das teorias do letramento digital, de que modo as manifestações da cultura digital no século XXI reconfiguram os desafios da formação docente. Para tanto, utilizamos de entrevistas narrativas, segundo os critérios do Método Biográfico, a fim de capturar na experiência individual sentidos compartilháveis do processo formativo. Por meio da entrevista narrativa, realizada com uma professora de Língua Portuguesa, constatamos que a formação inicial, ao tratar especificamente das tecnologias digitais, se orientam pelos aspectos funcionais que os dispositivos e os objetos digitais apresentam no fazer pedagógico. Assim, o contraste entre o saber prático e a formação, como apresentados na narrativa, nos permite visualizar a questão a partir de uma perspectiva mais abrangente.

Palavras-chave: Formação de professores; Letramento digital; Narrativas formativas.

Introdução

A popularização das novas tecnologias digitais da informação na década de 1990 (Cardon, 2019) indicam o início de uma nova etapa da comunicação midiática que tem provocado grandes transformações em diversos domínios da sociabilidade humana. No Brasil, essa tendência de crescimento pode ser observada a partir dos dados estatísticos. Observa-se, conforme os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) do ano de 2023, que o percentual de brasileiros acima dos 10 anos de idade que utilizam a internet é de 88%, enquanto, entre estudantes, o número aumenta para 91,1%.

No plano educacional, esse ritmo acelerado das mudanças se traduz em um desafio constante da manutenção da significância das práticas pedagógicas em um contexto no qual a adesão a determinadas ferramentas tecnológicas parece sofrer de uma condição de obsolescência programada, tal qual um dispositivo eletrônico. Além disso, uma abordagem holística da questão se faz necessária

Neste sentido, o presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-UFMS), que possui como objeto de estudo os desafios impostos à educação no contexto recente de predominância das tecnologias digitais, mais especificamente os desafios relacionados à formação inicial.

Esta pesquisa se orienta pelo referencial teórico da pesquisa biográfica - referimo-nos aqui às linhas teóricas que se utilizam do biográfico como fonte primordial de seus dados, que podem se apresentar pelo nome de método biográfico, pesquisa (auto)biográfica, histórias de vida, entre outros. Segundo a pesquisadora Christine Delory-Momberger (2012, p. 524) “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no

¹ Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf)

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf)

seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.”

Na pesquisa em Educação, esse método nos permite acessar um mundo de significações ampliado, e, visto que “a relação com saber é, ao mesmo tempo, uma relação consigo, com o outro e com o mundo” (Teixeira, 2012, p.115), a entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados propicia a possibilidade de captar nuances que enriquecem a construção de sentido na pesquisa social.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem da redução temática, como apresentada por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002). Neste tipo de análise o conteúdo da entrevista narrativa é reduzido por meio de paráfrases para a obtenção palavras-chave, que, por sua vez, conduzem à formulação de categorias. E, por fim, tais categorias, no conjunto de um projeto, fundamentam a interpretação dos sentidos expressados pelos entrevistados.

Na primeira seção deste trabalho apresentamos uma ideia sobre a formação a partir da perspectiva de Gaston Pineau (2004) e suas possíveis interlocuções com práticas de letramento digital. E, na segunda parte, apresentamos uma breve análise de uma entrevista narrativa concedida por uma professora da educação básica egressa do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Uma ideia de formação para a cultura digital

Determinar o sentido da formação docente envolve, em primeiro lugar, ter consciência de que esse domínio é atravessado por diferentes concepções, as quais modificam substancialmente a maneira como encaramos essa atividade. De acordo com Leny Rodrigues Martins Teixeira (2012, p. 111), as tentativas de caracterizar o processo de formação docente usualmente se dividem em três grandes tipologias, “as que se referem aos saberes; as que usam o termo conhecimentos e as que descrevem tais capacidades como competências”. No campo da formação de professores tais tipologias são amplamente disseminadas, porém, a instrumentalização dessas abstrações teóricas como saber prático não ocorre espontaneamente.

Em contrapartida, afirma a autora, essa passagem do saber teórico para o saber prático é repetidamente problemática ou inviável. Essa dificuldade decorre do fato de tal saber ser de modo geral exterior e somente compreensível quando relacionado a outros saberes. Assim, se o saber formativo permeia toda a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos, sua experiência torna-se um elemento valioso para as abordagens como aquela apresentada por Gaston Pineau.

Para Pineau, a formação impõe-se “como uma função vital essencial a ser exercida permanentemente” (Pineau, 2004, p. 153). A ideia de formação permanente já elimina a possibilidade de encarar a formação como circuitos fechados com começo, meio e fim delimitados de partida. Nesse sentido, a própria formação não pode restringir-se ao singular, suas diversas manifestações requerem um uso da linguagem no qual outros sentidos possam ser atribuídos.

Pineau (2004) procura explicar sua ideia de formação por meio de dois recursos, o metafórico (os dois tempos) e morfológico (os três movimentos). Segundo o autor, a ideia de “dois tempos” trata-se de uma divisão metafórica na qual a formação pode ser compreendida em dois domínios da temporalidade.

- 1) No tempo do **dia** temos aquela formação que se realiza no plano da sociabilidade, da convivência com outros.
- 2) No tempo da **noite**, o nível de interações sociais se reduz ou se esgota, de modo que as atividades se dão no plano da privacidade ou da intimidade.

Por outro lado, os três movimentos da formação pelo uso da prefixação hetero-, auto- e eco-. Os prefixos atuam como “operadores linguísticos relacionais”, os quais têm função de relacionar/isolar pólos de influência dentro de um processo formativo. (Pineau, 2004, p. 155)

Além disso, também servem para indicar que a formação é processo atravessado por multicausalidades. Desse modo os três movimentos se dividem da seguinte forma:

- 1) A **autoformação** refere-se ao processo de autonomização dos protagonistas do processo formativo resultante de um “movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (Pineau, 2004, p. 157).
- 2) Compreendida a partir de seu caráter social, a **heteroformação** pode ser definida como “uma forma de socioformação com os outros” (Pineau; Breton, 2021, p. 13). Ela se manifesta mais nitidamente no momento em que a formação exige uma diferenciação hierárquica explícita, como é o caso da formação escolar.
- 3) Por fim, a **ecoformação** relaciona-se com a “dimensão formadora muda, difusa do meio ambiente material” (Pineau, 2004, p. 158). Sob esse domínio, obtém-se uma compreensão de formação interessada em compreender o papel que o cenário exerce em sua realização. Usualmente, essa compreensão se direciona ao meio ambiente físico natural, mas a relação pode, como aponta Pineau (2004), ser ampliada para além da interação dos sujeitos com o céu, a água e a terra, assim, a própria interação com objetos se insere dentro deste terceiro polo.

Para Pineau (2021, p. 14) este terceiro pólo, o da ecoformação, se torna mais evidente no processo de envelhecimento, no qual o meio físico se impõe como desafio à autonomia dos sujeitos. E para superá-lo um ganho de formação simbólica se torna necessário, para que haja a possibilidade de criação de “novas conexões, novas comunicações e até mesmo comunhões entre coisas e pessoas, entre nosso microcosmo e o macrocosmo.” (Pineau; Breton, 2021, p. 14)

A partir dessas considerações, pode-se inferir que essa relação dessas formas de saber impostas pelo meio físico podem ser compreendidas a partir desse ponto de vista – da ecoformação. No caso da temática que envolve esse trabalho, a formação para a cultura digital, a relação com o meio físico é evidente, pois o próprio desenvolvimento de uma cultura digital se confunde com o desenvolvimento da computação. No entanto, a proposição aqui apoia-se numa ampliação do entendimento a respeito das noções de ambiente e objetos, pois nos associamos à ideia de Edgar Morin de que “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. [Assim sendo,] sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro” (Morin, 2007, p.43).

A partir dessa concepção, na qual o meio digital é entendido como um ambiente e seus objetos digitais como constituintes de um ecossistema, deixamos de conceber o virtual apenas como um meio de comunicação, e passamos a aprendê-lo como um lugar onde os sujeitos se relacionam com objetos e agências não-humanas.

Nesse sentido, a formação tripolar de Pineau (2004) nos permite repensar a formação tecnológica, pois os três movimentos formativos encontram-se presentes neste domínio. Maximina Maria Freire (2009, p. 20), a esse respeito, afirma que “cada um dos pólos apenas se define, se contextualiza e se destaca caso esteja em contraponto com os outros que, portanto, lhe conferem complementaridade e, ao mesmo tempo, identidade.” A partir dessa hipótese, aliada ao pensamento complexo de Morin (2007), a autora sugere que a formação tecnológica seja pensada enquanto processos auto-heteroecoformativos.

Esta denominação sintética da lógica tripolar de Pineau “liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam.” (Freire, 2009, p. 20) No contexto da formação tecnológica a importância dessa concepção é revelada pela necessidade da aplicação de práticas educacionais que objetivem um ensino para além da instrumentalização das ferramentas tecnológicas digitais.

As políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990 abordam a questão das tecnologias digitais em seus textos normativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, sublinham a importância das novas mídias no contexto educacional da época (Brasil, 1998, p. 136). Todavia, o entendimento que permeia este documento não apreende a mudança da natureza das mídias digitais em relação às mídias tradicionais.

Em documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação), o conceito de competência amplia os sentidos atribuídos às tecnologias, quando sugerem que as práticas educacionais nesse plano deve valorizar a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). Da mesma forma a Política Nacional de Educação Digital, instituída pelas Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, indica que formação inicial de professores da educação básica deve ser promovida em direção ao desenvolvimento de “competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia” (Brasil, 2023), ao mesmo tempo a noção de letramento digital é mencionada em diversos momentos da lei.

Ressalvas feitas ao conteúdo e a aplicação de tais políticas, o que essa mudança indica? Em primeiro lugar, elas assinalam uma mudança de posição do imaginário educacional em torno das tecnologias digitais, transpondo-se da significação instrumental, do uso como ferramenta ou suporte midiático, para uma outra na qual esta assume a forma de uma prática social. A própria adesão ao termo letramento digital é indicativa dessa transformação.

Isso é importante porque a ideia de letramento, no final do século passado, atravessa uma grande reviravolta a partir da ascensão do “modelo ideológico de letramento”, pois, desse momento em diante a consideração das “situações sociais em que os textos são lidos e produzidos” assumem uma posição central dentro desse campo. (Kleiman, 2008, p. 490). Esse movimento pavimenta o caminho para as teorias dos multiletramentos, assim como para as concepções de letramento digital.

No entanto, a difusão do conceito de letramento digital não é a panaceia dos problemas relacionados à educação digital, refletir sobre ele exige fazer escolhas sobre as melhores maneiras de se abordar a questão. Nesse sentido, a definição de letramento digital de Marcelo Buzato (2009) nos permite visualizar a questão de uma perspectiva abrangente, para ele os letramentos digitais referem-se a “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das tic” (Buzato, 2009, p. 22).

Portanto, não podemos compreender a inovação tecnológica a partir de um ponto de vista neutro, pois ela é ao mesmo tempo uma solução técnica e um projeto político (Cardon, 2019, p. 12), logo, a dimensão ideológica deve constituir a discussão concernente à formação voltada para as novas mídias digitais. Dessa forma, tanto a referência a formação tripolar (Pineau, 2004; Freire, 2009), quanto ao letramento digital, segundo a concepção apresentada, constituem-se duas ferramentas teórico-analíticas valiosas para apreciação de nosso objeto.

Da formação para a sala de aula: a narrativa de uma professora de língua portuguesa

A fim de analisar a questão da formação para a cultura digital, optamos pela apresentação da narrativa de uma professora de Língua Portuguesa, coletada como parte integrante de uma pesquisa em andamento no PPGEdu-UFMS. O público-alvo dessa pesquisa são alunos egressos dos cursos de graduação em Letras pela instituição de ensino UFMS, e seu propósito é capturar nas narrativas biográficas desses informantes, a maneira como a formação voltada à cultura digital se inscreve na experiência individual desses sujeitos.

Partimos, portanto, da compreensão de que “uma narrativa biográfica [é] inteiramente distinta de um registro de ocorrência; é uma ação social através da qual o indivíduo e totaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa – interação” (Ferrarotti, 2013, p. 73). Assim, a entrevista realizada em uma pesquisa dessa natureza não procura revelar um dado já presumido, trata-se, por outro lado, de um revelar do próprio sentido que o tema estudado apresenta neste recorte vivo da história social manifestada no individual. Para tanto a pesquisadora Christine Delory-Momberger adverte que:

O biográfico só pode se tornar um espaço de pesquisa para as ciências sociais se deixarmos de confiná-lo exclusivamente na esfera de uma subjetividade inalcançável, se o retirarmos da ilusão da intimidade e se o devolvermos ao que o constitui prioritariamente: uma atividade do indivíduo-em-sociedade, usando linguagens compartilhadas para dizer a si mesmo e aos outros ou, em outras palavras, para afirmar e constituir seu estado de indivíduo-em-sociedade (Delory-Momberger, 2024, p. 137).

O indivíduo-em-sociedade em questão no presente trabalho trata-se de uma professora de Língua Portuguesa do ensino básico a qual chamaremos de Joana, nome fictício a fim de garantir o anonimato da informante. Joana tem 27 anos de idade e é egressa do curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela UFMS, atualmente é aluna de um curso de pós-graduação *stricto sensu* pela mesma universidade.

Perguntada sobre sua experiência na graduação em relação ao ensino voltado às tecnologias digitais, ela comenta o seguinte:

[...] as nossas primeiras aulas de TICs foram com a professora X, eu até achava meio maçante assim, porque eu falava: "Meu Deus, mas é slide". Até que eu cheguei à conclusão de que as pessoas chegam na faculdade sem saber mexer com esses slides, sem saber mexer com Word, sem saber mexer com Google Docs. E acho que ali é o momento que a formação tem que ser feita mesmo, porque eu não entendia. “Meu Deus, porque tanto seminário tendo que trabalhar em cima de Prezi e slide?”. Mas faz sentido porque a geração que a gente vai ensinar, se você não tiver uma coisa interativa, ela simplesmente não capta atenção (Joana, entrevista, 2025).

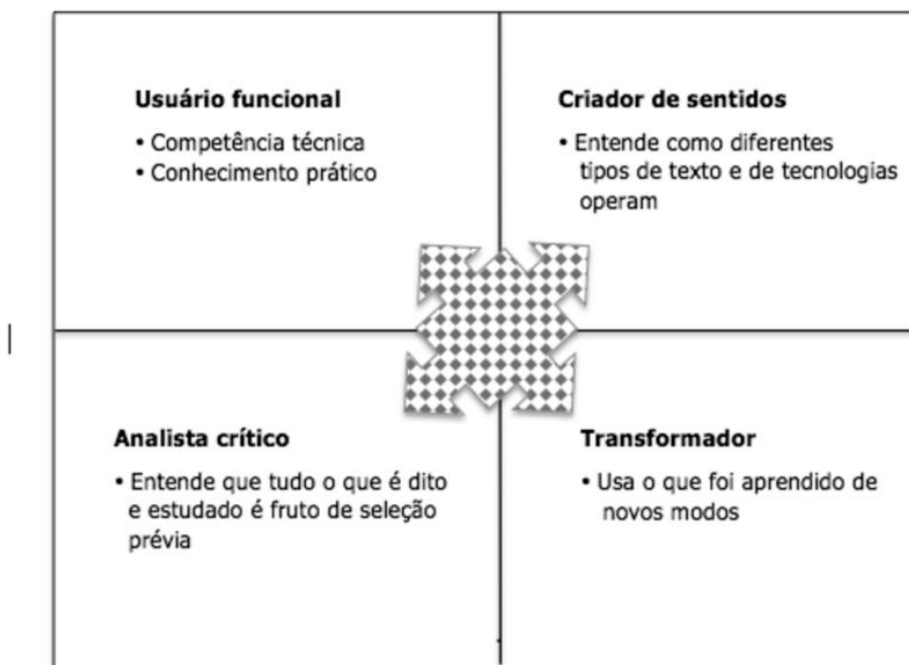
Nesse primeiro momento, a entrevistada afirma que as aulas direcionadas ao uso das TICs foram importantes para sua formação, mesmo sem entender a princípio o porquê da insistência em determinados tipos de uso das tecnologias, como as apresentações de slides. Todavia, ela na sequência da mesma respostas diz o seguinte: “onde eu mais aprendi isso sem ser nas aulas foi no PIBIC. Porque no PIBIC a gente sempre tem que ter ali uma apresentação bonita, apresentável e rápida”.

A partir dessa afirmação, podemos concluir que, mesmo em um espaço de formação de professores, existe uma dinâmica de ensino que funciona de acordo com aquilo que Lemke denomina de paradigma circular de ensino. Segundo o autor, “o paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo” (Lemke, 2010, p. 469) Quando se assume que mesmo o uso das tecnologias digitais precisa corresponder a uma lógica reprodutivista do conhecimento, a superação da condição de “usuário funcional” torna-se uma contingência dos percursos de vida daqueles sujeitos em formação.

Nesse sentido, segundo Roxane Rojo, é desejável que a pedagogia dos multiletramentos promova capacidades para além da compreensão do *design* dos artefatos da cultura digital, é

preciso “conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao redesign, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para ‘criar sentidos transformados e transformadores’.” (Rojo, 2017, p. 10) Esse movimento pode ser compreendido a partir do seguinte diagrama:

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo, R.; Moura, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 29.

Em outro momento da entrevista, a repercussão da formação inicial descrita pela professora é apresentada em situações do cotidiano no qual seu conhecimento é mobilizado para o favorecimento de sua prática. Ela responde sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula:

Então, eu tive que utilizar [tecnologias digitais], porque é muito séria a dependência que eles têm com as telas. E eu tive que acabar adaptando inclusive dentro do plano no SGDE para colocar, recursos digitais sempre, [por exemplo], Datashow. Porque eles não conseguem prestar atenção na sua fala se eles não tiverem visualizando pelo menos uma imagem. E é da geração, é geracional. E aí eu coloquei no planejamento que eu iria levá-los na sala de tecnologia pelo menos uma vez no mês, porque eles não sabem usar ferramentas de busca, eles são viciados em telas, eles consomem muita inteligência artificial, mas eles não sabem usá-las com uma consciência crítica [...] (Joana, entrevista, 2005).

Sobre as características comportamentais de seus alunos ela faz a seguinte observação na sequência da entrevista:

Eu até tava falando com o coordenador, falei: "Nossa, eu nunca dei tanto visto numa sala de aula" [...] eu sempre deixo alguma problemática no final para ser escrita à mão. Por quê? Porque eles têm essa questão das mãos. E aí você começa a dar aula, mostrando as coisas, por mais interessante que seja, eles começam a ficar desinquietos com as mãos [...] (Joana, entrevista, 2005).

“Não habitamos mais o mesmo tempo: eles vivem outra história”, quando Michel Serres (2013, p. 17) realiza essa afirmação, ela pode nos conduzir a questão de como isto se manifesta na formação daqueles que serão responsáveis por conduzir o processo formativo dessas crianças de outro mundo. A referência a respeito das diferenças entre gerações nos serve para a delimitação de um eixo temático que nos permite pensar, a partir dessa diferenciação, os sentidos da formação inicial na prática dessa professora.

O modo como ela se utiliza de seu conhecimento adquirido na graduação reafirma a ideia de Leny Teixeira de que “o saber pedagógico é da ordem da razão prática a qual pertence ao imprevisível, do circunstancial e que exige, na realidade, reflexão e clareza, mas não é uma aplicação de um saber técnico ou científico.” (Teixeira, 2012, p. 118) Nesse sentido, a narrativa da professora sobre seu percurso formativo nos oferece uma ideia sobre como a “razão prática” aplicada no exemplo acima se relaciona com sua formação inicial.

Assim, ao considerarmos que as tecnologias são uma extensão do corpo, como afirma Yuk Hui (2016), percebe-se que cada vez mais as tecnologias se envolvem em nossos processos de pensamento, seja em termos de capacidades lógicas, seja pela operação de máquinas. (Hui, 2016, p. 223) Essa característica da cultura digital é conflituosa com as práticas do âmbito escolar nos quais a cultura do escrito e do impresso ainda são predominantes. (Rojo, 2017, p. 8) Esse conflito é resolvido na prática de Joana pela adoção de recursos nos quais a atenção e a angústia dos alunos (pela falta do celular) são mobilizados para a realização das atividades em sala de aula.

O que diferencia essa prática é este deslocamento do papel de “usuária funcional” para a transformação do próprio ambiente da aprendizagem. A constatação das necessidades dos alunos opera, mesmo que implicitamente, uma mudança no plano ecoformativo, pois esse reconhecimento – que é também uma autoformação – afeta a maneira que a corporeidade dos estudantes se apresenta por meio dessas interações.

Considerações Finais

Quando Michel Serres (2013), publicou pela primeira vez seu livro *A polegarzinha* em 2012, seu espanto se dirige à maneira tão rápida e hábil que as crianças daquela época eram capazes de digitar textos usando apenas os polegares. Seu entendimento parte do pressuposto que a juventude já não compartilha com as gerações anteriores as mesmas capacidades cognitivas nem as mesmas noções de tempo e espaço. O curioso dessa análise está no fato de que em um curto período de tempo a tecnologia mencionada por ele, o SMS, já pode ser considerada um meio obsoleto de comunicação.

Dessa forma, pensar a formação para a cultura digital exige mais do que saberes técnicos, exige uma vigilância para a imprevisibilidade do futuro, pois em poucos anos um saber técnico pode deixar de ser relevante, como no caso daquelas crianças observadas por Serres que já abandonaram o SMS há muito tempo.

Como sugere Lemke, “as habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.” (Lemke, 2010, p. 462) E, nesse sentido, práticas que motivem a criticidade só podem existir se a formação fornecer os subsídios adequados para tanto.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores

da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 2 de abr. de 2025.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era da TIC. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. 1, p. 1–38, 2009.

CARDON, Dominique. Innovation par l’usage. *In*: Ambrosi, Alain; Peugeot, Valérie; Pimienta, Daniel (Org). **Enjeux de mots**: regards multiculturels sur les sociétés de l’information. C & F Éditions, 2005.

CARDON, D. **Culture numérique**. Paris: Presses de Science-Po, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. *In*: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.) **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HUI, Yuk. **On the existence of digital objects**. Mineápolis-EUA: University of Minnesota Press, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2023**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf. Acesso em 3 abr. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guarecia. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São. Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston; BRETON, Hervé. Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77919, 2021.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. *In*: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.) **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REGIÃO NORTE

Jéssika Nogueira da Silva¹
Célia Beatriz Piatti²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo, advindo da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada “Formação de professores para as escolas do campo: um estudo em dissertações e teses”, tem como objetivo analisar produções, dissertações e teses publicadas nos repositórios das universidades federais e, neste estudo, especificamente as pesquisas da região Norte. A questão que norteia esse balanço está pautada no questionamento sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área. Delimitamos como recorte temporal o período de 2012 a 2021. O critério para a seleção das universidades é possuírem a graduação em Licenciatura em Educação do Campo. O estudo está fundamentado na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que há consenso entre os pesquisadores de que é preciso formar professores com criticidade e dialogicidade alinhada aos problemas sociais e que haja respeito quanto à diversidade e à compreensão da importância de sua participação na comunidade e nos movimentos sociais do campo. As pesquisas dialogam na mesma direção, afirmando que é preciso formar professores com consciência política e que reconheçam os territórios como espaço onde a escola se efetiva e tem o seu lugar, identificando os problemas educacionais de forma geral, bem como com aqueles que atingem a escola do campo. Dessa forma, será possível elevar o nível de consciência política dos professores ou de futuros professores na perspectiva de avançar para a sua emancipação.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Produções Científicas.

Introdução

Este estudo apresenta discussões acerca da formação de professores em interlocução com a Educação do Campo e a Escola do Campo na perspectiva de compreender como os pesquisadores têm concebido a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Tal formação tem gerado debates e controvérsias que envolvem desde a sua concepção até as questões que envolvem as políticas públicas que as implementam.

Esbarramos hoje em documentos, tais como a BNCC e a BNC-formação, que conduzem a formação inicial e continuada para o âmbito das competências e habilidades, o que gera formas de processos formativos que seguem a ideia de formação para o mercado de trabalho, com a concepção de avanço e mudanças rápidas na sociedade

Moretti e Moura (2010) explicam que a ideia de competência nasce a partir do final da década de 1980 e, principalmente, no decorrer dos anos 1990, quando o conceito de competência passa a ser fortemente utilizado pelos sistemas de formação profissional, que até então eram direcionados pelo conceito de qualificação, logo:

¹ Acadêmica do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP). Tese que se insere na pesquisa: Formação de professores e gestores de escolas do campo em territórios camponeses e quilombola em regiões de Mato Grosso do Sul financiada pelo CNPq- chamada nº 40/2022 - Linha 1A - Projetos Individuais - Pesquisa em temas livres em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora da UFMS, lotada na FAED (Faculdade de Educação) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo-LeduCampo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nessa concepção, falar em competências é falar em qualificações necessárias para atuar e adaptar-se a essa sociedade. Sendo as competências atributos – inatos ou adquiridos – dos sujeitos, cabe a este mobilizá-las diante de novas exigências de uma sociedade em constante transformação. Desta forma, se por um lado o discurso da formação por competências culpabiliza o sujeito pelo que é entendido como seu fracasso na busca da empregabilidade, por outro, serve para eximir o governo e a sociedade de responsabilidade diante da ausência de projetos coletivos que visem possibilitar condições de emprego e de renda ao cidadão (Moretti; Moura, 2010, p. 352).

Para além desse discurso, há a perspectiva de renovação atrelado ao conceito de inovação, que se amplia cada vez mais, configurando-se em diferentes formatos que nos levam a refletir o que de fato está sendo proposto aos professores e futuros professores para que tenham êxito em sua prática pedagógica nas salas de aula e, além disso, para que tenham a possibilidade da crítica em relação à formação que recebem.

Em se tratando de formação para atuar em escolas do campo, é necessário conceber uma formação forjadora de novas formas de relações, diferentes das vivenciadas na atual sociedade. Para os movimentos do campo, a educação destaca-se como um importante instrumento de luta pela terra em uma busca incansável para a transformação social.

A escola é um espaço que reproduz a sociedade em geral, mas, ao mesmo tempo, é capaz de resistir à lógica dominante dessa mesma sociedade. É nesse espaço que o professor desenvolverá um papel contra-hegemônico, em favor da sua emancipação e, por conseguinte, dos estudantes.

Nesse sentido, sobre a formação dos professores para atuação em escolas do campo, vale indagar: Como vem ocorrendo a formação desses professores, cujo contexto de atuação possui especificidades distintas daquelas encontradas em escolas urbanas? Como as licenciaturas e os cursos de formação continuada vêm pensando a preparação dos professores para atuarem em escolas do campo? De que maneira os cursos de formação de professores podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos sujeitos do campo? Qual a concepção de formação está sendo atribuída pelos pesquisadores da área? São inúmeros os questionamentos a serem alvo de investigação, mas, neste estudo, nos propomos a buscar respostas sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área.

É nessa condução que o presente artigo está organizado em três seções, a saber: Formação de professores, educação do campo e escola do campo; Produção de dados e análises, seguidas das considerações finais.

Formação de professores, educação do campo e escola do campo

A formação de professores é tema recorrente e, de acordo com Martins (2010), tem maior ênfase na década de 1970, ganhando maior destaque na década de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A autora explica que, a partir dessa década, há inúmeros questionamentos sobre como formar os professores.

Martins (2010 p. 14) afirma que a formação de professores perpassa “[...] por uma trajetória de formação de indivíduos, já que ela está relacionada intencionalmente para a colaboração da efetivação de uma determinada prática social. Sendo assim o processo de formação está amplamente ligado à realidade social”.

Freitas (2007, p. 1204) corrobora afirmando que a sociedade brasileira almeja por uma política global de formação e valorização dos professores, “[...] que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la”. Porém, após mais de 20

anos da promulgação da LDB, observamos que tal política tem sido adiada, colocando a formação de professores como complexa, imperando a lógica do capital, que prioriza as políticas do Banco Mundial, bem como adequando a formação dos professores e regulando o trabalho docente às demandas do mercado globalizado (Freitas, 2014; Maués, 2009, Maués e Camargo, 2012).

Outro aspecto que tem marcado a formação de professores em nosso país diz respeito ao descarte, à negligência ou ao recuo da teoria, ou seja, ao esvaziamento teórico. Autores como Diniz e Lima (2010), Moraes (2001), Moraes e Soares (2005) e Martins (2010) averiguaram em seus estudos um enorme esvaziamento teórico tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, apontado na desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais e na negação do ato de ensinar com o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem.

Diante desse pressuposto, muitos professores, não conseguem compreender os fundamentos teóricos de seu papel, encarando a educação como uma atividade complexa, perdendo assim os instrumentos fundamentais que lhes permitem refletir sobre a sua prática e o seu papel fulcral de ensinar.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem pleiteado uma definição de linhas que orienta a formação de professores, defendendo uma educação emancipatória e de “concepção sócio-histórica” de professor, como a perspectiva teórica, que pode contribuir para a formação do professor como um sujeito crítico, comprometido com a efetivação de um trabalho pedagógico intencional, refletido e criativo (Freitas, 2014).

Diante disso, nos reportamos à formação de professores para atuar em escolas do campo que se manteve silenciada por décadas na história da Educação brasileira, pois ela teve como modelo o parâmetro urbano, com experiências e currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho e baixos salários.

Questões como essas citadas são acopladas à ausência de um pensamento político de formação, principalmente a continuada, unida a fatores de ordem cultural e social, gerando entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo.

De acordo com Martins (2013, p. 97), “A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação”. A autora esclarece que: “O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática. [...] A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (Martins, 2013, p. 98).

É importante compreender que na formação de professores é preciso esclarecer que o professor:

[...] tem papel destacado na condução da prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes, pois as atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Portanto, o professor é o adulto que já se apropriou de muitos conhecimentos e, dessa forma, conduz os alunos e os coloca em condições de aprendizagens dos saberes que foram produzidos na cultura, para que haja o domínio de instrumentos e ferramentas disponíveis, possibilitando que se criem possibilidades na perspectiva de contribuir com a transformação da cultura, da qual eles são membros integrantes (Piatti, 2024, p. 136).

É preciso considerar a prática pedagógica como prática social e, dessa forma, como ponto de partida da atividade educativa que:

[...] diz respeito à compreensão, tanto do professor quanto do aluno, acerca da realidade social e do conteúdo de ensino. Retomando o conceito de prática social, pode-se dizer que esse momento se apresenta em duas perspectivas que se articulam, a saber: a) a prática social em termos de entendimento socio-político da realidade por parte do professor e do estudante; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino (Santos, 2016, p. 127).

Martins (2013, p. 98) nos leva a refletir sobre o que hoje é observado na formação de professores é:

[...] que essa prática social, sob a égide do modelo econômico social vigente, não se concretiza. A atuação do educador não se sustenta em modelos teórico-práticos e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con) formando os sujeitos para o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, é preciso seguir em defesa de uma formação sólida em crítica constante às propostas hegemônicas, que são formuladas na condução das formações de professores, tanto inicial quanto continuada, com possibilidades de desenvolver teorias e práticas pedagógicas, consonantes à máxima apropriação do conhecimento científico no que tange ao trabalho dos professores nas escolas e em sala de aula.

Em se tratando de Educação do Campo, é preciso partir de concepções de projeto de educação contra-hegemônica, uma vez que ela “[...] surge da luta de classes e do protagonismo de movimentos sociais do campo, sendo entendida como uma educação emancipatória e crítica” (Batista; Costa, 2025, p. 42).

Ao se considerar uma formação de cunho crítico e emancipatório, a visão de emancipação humana poderá servir de base para concretizar a formação de professores, pois:

[...] quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (Silva, 2019a, p. 282).

Diante dessa intencionalidade de intervenção na realidade, é preciso conduzir a formação de professores tanto inicial quanto continuada de maneira que ambas permitam ao professor obter elementos e “[...] condições objetivas de sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencional e conscientemente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Silva, 2019b, p. 283).

Ao considerar que a educação do campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil (Silva, 2017), é então importante consolidar que não é possível formar professores para atuar em escolas do campo sem considerar o complexo sistema social em que todos da classe trabalhadora são atingidos. É preciso considerar aspectos referentes ao sujeitos em formação em sua concretude social. Portanto,

[...] considerando-se que, entre tantas questões necessárias à discussão e ao debate, referentes à educação do campo, a formação do professor exige ser investigada para que nos permita, cada vez mais, repensá-la para esse lugar, o

campo, que exige, em sua dinâmica, professores que entendam politicamente o seu papel frente às questões sociais que permeiam o campo e a escola do campo (Silva; Piatti, 2025, p. 75).

Frente a essa afirmativa, é importante reafirmar a necessidade de interpretar o campo e apreender os tensionamentos e as contradições que emergem do território/campo, os quais influenciam nas escolas, na formação dos professores e na organização do trabalho pedagógico.

Produção de dados e análises

Com o objetivo de responder ao questionamento sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área, realizamos um balanço das pesquisas produzidas de 2012 a 2021 nas universidades federais das regiões brasileiras. Para este estudo, apresentamos os resultados da região Norte.

O recorte temporal tem como critério um marco para a Educação do Campo, levando em consideração a Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012, que tornou público o resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012.

Selecionamos os repositórios da Universidade Federal do Pará (UFPA) com os campus de Marabá, Abaetetuba, Altamira e Cametá; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Tocantins (UFT) e o Campus de Tocantinópolis; e Universidade Federal de Roraima (UFRR). O critério de seleção das universidades se deu de acordo com a sua classificação no referido edital, portanto, por possuírem a licenciatura em Educação do Campo, o que pode promover maior interesse em pesquisas sobre o tema em pauta.

Foram selecionados três descritores de forma conjunta: “Escola do/no campo formação de professores”; “Escola do/no campo políticas públicas para a formação de professores” e “Escola do/no campo formação de professores inicial e continuada. A escolha dos descritores se justifica por serem temas interligados para o debate em relação à formação de professores em interlocução com a Educação do Campo.

Nesse processo de seleção, foram encontrados 18 trabalhos. Inicialmente, após encontrar o material de interesse, realizamos a leitura dos resumos, do sumário e, posteriormente, da pesquisa na íntegra. Na sequência, realizamos elaboração e preenchimento de uma planilha de identificação para a coleta dos dados encontrados; levantamento dos critérios de análise do material selecionado; preenchimento final da planilha mediante os indicadores de análise; análise das diferentes leituras presentes no material encontrado com o objetivo de desvelar as relações existentes no campo de estudo em questão; desenho do quadro de análises do material encontrado; e registro do material coletado para fazer parte da pesquisa e ser disponibilizado para compor um *corpus* para outras investigações.

Após a organização das produções e leitura na íntegra, buscamos encontrar as concepções de formação que estão sendo atribuídas pelos pesquisadores. É necessário esclarecer que a região Norte, como outras regiões, tem características peculiares com relação à diversidade, às condições de vida local, de saberes populares, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos, camponeses e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades), principalmente levando em conta o contexto amazônico, com a população ribeirinha, os povos das florestas, seus modos e condições de vida e de trabalho.

Vale ressaltar que a região Norte tem uma das maiores diversidades frente à modalidade da Educação do Campo devido às inúmeras dinâmicas de sobrevivência atribuídas aos povos do campo desse espaço, tais como os espaços produtivos, culturais, a dinâmica dos rios, das florestas e da terra, bem como das múltiplas formas de resistência com que cada povo dessa região se define. Gonçalves (2005) esclarece que na região há diferentes “amazônias”: Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a serra dos Carajás, no Pará, das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Dos cerrados, dos manguezais e das florestas, da várzea e a da terra firme.

As pesquisas apontam diferentes temas, como práticas em salas multisseriadas/multianuais, tensões ambientais nos territórios, currículos urbanos relacionados à formação de professores e às escolas, uma vez que estas precisam lidar com os problemas ambientais e se adequar a eles, tais como cheias e vazantes de rios, resultando no cumprimento de calendários especiais de acordo com a realidade local, como também situações envolvendo transporte escolar, que oferece segurança mínima, principalmente quando se é feito pelo rio ou em ramais e rotas vicinais.

Há pesquisas sobre a modalidade de alternância e o seu favorecimento para a formação inicial nas licenciaturas em Educação do Campo, bem como sobre a institucionalização das licenciaturas em Educação do Campo diante de potencialidades e conflitos no interior das universidades. Em relação às políticas públicas, há pesquisas evidenciando Programas como Procampo, Pedagogia da Terra, Proinfantil e PNAIC, considerando-os como promissores e com resultados positivos na formação e, por conseguinte, na prática dos professores nas escolas do campo. Há também pesquisa sobre o Programa Escola Ativa, apresentando suas incongruências na formação de professores e pesquisas que apontam a necessidade urgente de formar professores, pois ainda temos em diferentes regiões do país, professores leigos atuando em escolas do campo.

No que tange aos debates e discussões empreendidos nas pesquisas, há convergência entre os pesquisadores sobre a concepção de formação, revelando que ela deve estar em consonância com os territórios de origem, possibilitando aos professores a reflexão de problemas que estão presentes nesses territórios e que portanto, devem dominar os conteúdos científicos e agregá-los ao pensamento político de entendimento do que é tenso e contraditório nesses territórios e, além disso, que é necessário que isso seja evidenciado no currículo das escolas e na formação dos estudantes.

Considerações Finais

Ao buscar responder qual concepção de formação de professores para atuação em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores, compreendemos que há a necessidade de uma reflexão com os professores a fim de estabelecer uma relação dialética entre os conteúdos acadêmicos, as questões inerentes ao campo e a prática de sala de aula, promovendo análises em relação aos conflitos gerados pelos interesses hegemônicos do capital e as políticas públicas de educação que estão nos territórios campestres.

As pesquisas dialogam na mesma direção, afirmando que é preciso formar professores com consciência política e que reconheçam os territórios como espaço onde a escola se efetiva e tem o seu lugar, identificando os problemas educacionais de forma geral, bem como com aqueles que atingem a escola do campo. Dessa forma, será possível elevar o nível de consciência política na perspectiva de avançar para a sua emancipação.

Há consenso entre os pesquisadores de que é preciso formar professores com criticidade e dialogicidade alinhada aos problemas sociais e que tenham respeito à diversidade e à

compreensão da importância de sua participação na comunidade e nos movimentos sociais do campo. Portanto, a concepção de formação é de cunho crítico e emancipatório.

Referências

- AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **A formação dos educadores das Escolas do Campo no Município de Humaitá-AM**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7777>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ARAÚJO, Maria das Graças de. **Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do Município de Itacoatira/AM**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3580> Acesso em: 05 maio 2024.
- BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis – TO: uma análise das escolas multisseriadas**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6625>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciéllo Marinho da. A contribuição dos movimentos sociais do campo para uma política de formação de educadores no Brasil. *In*: PIATTI, Célia Beatriz. **Formação de professores em diferentes territórios**. Campo Grande: Editora Oeste, 2025. p.41-63
- CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Bragança, 2017. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9386>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5728>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11892>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- DINIZ, Diana Costa; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9-%20para%20alem%20da%20desintelectualizacao%20do%20pedagogo-%20diana%20diniz%20e%20francisca%20das%20chagas.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador:** contribuições da licenciatura em educação do campo a partir da Unifesspa. Orientador: Antonio Salomão Mufarrej Hage. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11465>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FONSECA, Lucia Maria Batista. **Um olhar sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo.** Orientador: Arthur Gonçalves Machado Júnior. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10513>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/4584/pdf> Acesso: 22 fev. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451> Acesso: 28 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2023.

GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.p.170

MARTINS, Ligia Marcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Ligia. Marcia O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Ligia Martins; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010. p. 13-31

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040>. Acesso em: 02 abr de 2025

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete. **O Trabalho Docente na Educação Básica - o Pará Em Questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MELO, Dorilene Pantoja. **O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos:** análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras - Pará. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,

Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6740>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MENEZES, Lilia Reijane Ribeiro dos Santos. **Formação de professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Tocantins campus de Araias (TO)**. 2020. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3687>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso 02 abr. 2023.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v. 10. n. 20. p. 345-361. jul./dez., 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002470400>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOURA, Tercina Vidal; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SENA, Ivania Paula Freitas de Souza. **Educação do Campo: Políticas, práticas e formação**. Curitiba: CRV, 2020.

PIATTI, Celia Beatriz; Silva, Nogueira da Silva. Formação continuada em interlocução com a formação inicial - em pauta, a educação do campo. *In*: PIATTI, Célia Beatriz. **Educação do campo: formação de professores em diferentes territórios**. Campo Grande: Oeste, 2025.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Araias**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SEGTOVICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3120>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da Ledoc-Ufpa-Cametá**. Orientador: Salomao Antonio Mufarrej Hage. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10905> . Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores: reflexões sobre experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.285-220

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. *In*: URT, Sonia da Cunha. (Org.). **Políticas Educacionais e formação**: produção, projetos e ações em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.p.185-200

SILVA, Renata Lourinho da. **Engenharia didática reversa como um dispositivo de formação docente para a educação do campo**. Orientador: Prof. Dr. Renato Borges Guerra. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13946> . Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, Érica de Souza e Souza. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo**: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8863> . Acesso em 24 fev. 2022.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo**: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra. 2012. 149. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas /AM, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4605> . Acesso em: 15 jan. 2024.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA**: formação e atuação no contexto social do campo. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8660>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VIANA, Rosangela da Silva. **Narrativas do formador de professores indígenas em Roraima**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/132>. Acesso em: 15 ago. 2024.

A EDUCAÇÃO EM SOLOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SISTÊMICA

Jucilene de Souza Ruiz¹

Rafael Rossi²

Ana Paula Araujo³

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Os solos são recursos naturais essenciais para uma série de serviços ecossistêmicos indispensáveis para a vida em nosso planeta. Contudo, cotidianamente, eles são alvo de inúmeros processos de degradação física, química e/ou biológica. Entendemos que a Educação em Solos apresenta o potencial para contribuir com reflexões e atitudes educacionais perante as crianças e os jovens no caminho de uma compreensão científica e sistêmica sobre a conservação dos recursos naturais. Nesse artigo, problematizamos o lugar que a temática “solos” ocupa nos documentos da Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Por meio de abordagem sistêmica e documental, concluímos que existem desafios que precisam ser superados para uma perspectiva mais ampla e crítica sobre esse assunto nos referidos documentos.

Palavras-chave: Solos; Educação em Solos; BNCC; DCN.

Introdução

De acordo com Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso do Sul - SEMADESC, 140 milhões de hectares de solos estão degradados no Brasil (SEMADESC, 2016). Nesse aspecto, um grande desafio que temos a lidar do ponto de vista da pesquisa, do ensino e da extensão é a recuperação de solos degradados, bem como contribuir com o avanço de práticas conservacionistas na agricultura em todas as escalas e dimensões.

Os solos desempenham uma série de serviços ecossistêmicos de grande relevância para a natureza e a vida em sociedade. De acordo com a FAO (2015), os solos são responsáveis por: sequestro de carbono; purificação da água; desintoxicação de substâncias químicas; regulação climática; ciclagem de nutrientes; habitat para organismos; regulação de processos de filtração; fonte de materiais para indústria farmacêutica; base para as nossas construções; fornecimento de materiais como madeiras e fibras; produção de alimentos e patrimônio cultural-histórico.

A Educação em Solos, no ensino de Geografia, com efeito, pode contribuir com a disseminação científica, (em comunicação com os saberes populares das distintas comunidades) para a promoção e fortalecimento de práticas sustentáveis na agricultura, mediante a formação dos sujeitos na educação escolar formal e informal. Renegar ou secundarizar a importância dos solos enquanto ecossistemas vivos em múltiplas interações com a natureza e com a sociedade é abrir caminho para a perpetuação de uma série de desastres que enfrentamos enquanto

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa de Práticas em Educação Geográfica em Solos (LAPEGS).

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Líder do Laboratório de Práticas em Educação Geográfica em Solos (LAPEGS).

³ Docente da Faculdade de Engenharias, Arquitetura, Urbanismo e Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa do CNPq: Cultura, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (PPGG UFRJ) e Estudos Fronteiriços (CPAN PPGF UFMS).

humanidade, como, por exemplo, processos erosivos e deslizamentos, dentre outras dinâmicas de degradação física, química e biológica dos solos.

Os objetivos da Educação em Solos, desse modo, são possibilitar uma ampliação do entendimento sobre os solos enquanto recursos naturais indispensáveis para a existência da vida em sociedade; sensibilizar os sujeitos sobre os processos de degradação do solo; ampliar a conscientização sobre a necessidade de pesquisa e prática na área da conservação e popularizar o conhecimento científico (Muggler *et al.*, 2006, p. 736).

Nesse sentido, é fundamental a necessidade de reconhecermos que os solos são um “[...] recurso finito, e que a degradação dos solos leva uma perda econômica de serviços – sendo que esses princípios precisam ser incorporados nas estruturas econômicas e em todos os processos de tomada de decisão” (Koptikke *et al.*, 2019, p. 07, tradução nossa). Para isso, a mediação didática e pedagógica é indispensável no processo de Educação em Solos, de modo a propiciar um diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares para que as compreensões possam superar o plano das aparências mais imediatas, rumo a interpretações sobre os solos mais elaboradas e sistematizadas.

Esse artigo, por sua vez, se configura em um instrumento por meio do qual problematizamos a abordagem da temática “solos” na Base Nacional Comum Curricular na etapa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Entende-se assim, a relevância de analisar os solos como prática pedagógica interdisciplinar. Nossos objetivos são: identificar, catalogar e discutir as diferentes funções que os solos assumem nos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental; demonstrar que os solos precisam ser trabalhados de modo contínuo e interdisciplinar no Ensino Fundamental, para uma compreensão sistêmica dessa temática.

A metodologia que utilizamos é a revisão bibliográfica e a análise sistemática de documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Trata-se de uma problemática que emana, em primeiro lugar, da própria realidade em face dos processos de degradação que os solos no Brasil e no mundo têm enfrentado e que afetam direta e indiretamente toda a humanidade.

Materiais e métodos

O presente artigo se fundamenta em pesquisa qualitativa (Severino, 2013), com procedimentos metodológicos estruturados em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, em abordagem sistêmica humano-processual. A pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p. 106).

Já a pesquisa documental:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p. 107).

A base metodológica sobre a qual compreendemos as relações entre educação, natureza e sociedade, diz respeito à abordagem sistêmica humano-processual. Isso significa, de modo geral, que: 1) os objetos investigados possuem existência efetiva e real; 2) os objetos são extremamente dinâmicos e complexos; 3) os objetos são inter intra-relacionais, isto é, estabelecem conexões entre suas dimensões e com outros objetos; 4) o trabalho do conhecimento científico se conforma em uma aproximação à lógica do movimento essencial de cada objeto sob investigação, não sendo possível “captá-la” em absoluto, pois sendo o objeto um processo real e existente, o papel da ciência será sempre um esforço de aproximação e tradução e; 5) ao pesquisar algo determinado, a pesquisa deve possibilitar compreender o movimento essencial do objeto e, ao mesmo tempo, fornecer as bases para uma reconexão positiva entre os indivíduos que pesquisam e a humanidade, em patamares cada vez mais sensíveis e elaborados (Khatounian, 2001; Rossi, Rossi, 2023).

Resultados e discussão

A Geografia, na BNCC, é compreendida como uma disciplina que fornece “uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive [...]” (Brasil, 2018, p. 359). Nesse sentido, a Educação Geográfica é articulada ao conceito de “identidade”, sendo o raciocínio geográfico “uma maneira de exercitar o pensamento espacial [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade” (Brasil, 2018, p. 359), envolvendo os seguintes princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Para que se possa compreender o mundo, por meio do raciocínio geográfico, com seus princípios, por meio da Educação Geográfica, a BNCC compreende que é necessário “assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático “[...] e para o exercício da cidadania” (BNCC, 2018, p. 360). De acordo com este documento, o conceito de espaço seria o mais amplo da Geografia, em termos de complexidade, sendo que os alunos precisam dominar outros conceitos como o de território, lugar, região, natureza e paisagem, pois estes são “conceitos operacionais” (BNCC, 2018, p. 361).

No âmbito do Ensino Fundamental, a Geografia foi organizada em cinco unidades temáticas: “o sujeito e seu lugar no mundo”; “conexões e escalas”; “mundo do trabalho”; “formas de representação e pensamento espacial” e; “natureza, ambientes e qualidade de vida”. Em todas essas unidades, os objetivos são “aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 364). As “competências específicas”, elencadas pela BNCC, para o componente de Geografia em todo Ensino Fundamental, são:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das

geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 366).

A partir das 7 (sete) competências específicas, trazidas para o componente de Geografia, no Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2018), compreendemos, de modo geral, que elas visam promover uma compreensão crítica da relação sociedade-natureza. Além disso, envolvem o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a análise da ocupação humana e da produção do espaço, bem como a utilização de linguagens cartográficas, iconográficas e geotecnologias para a resolução de problemas. Também incentivam a investigação científica e a construção de argumentos fundamentados em informações geográficas. Ao mesmo tempo, estimulam a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, a resiliência e a determinação. Essas competências buscam formar sujeitos capazes de compreender o mundo em sua complexidade e propor soluções para as questões ambientais com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Tais competências se configuram como aspectos indispensáveis da Educação Geográfica, entretanto, questões socioambientais e, sobretudo, a importância dos solos, são pouco discutidas, chegando a ser secundarizadas. No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento organiza-se em quadros, para cada ano, com informações sobre unidades temáticas, seus objetos de conhecimento e habilidades.

No 1º ano do E.F. a temática de solos não aparece, mas a menção sobre a natureza está presente na unidade temática “conexões e escalas”, com o objeto de conhecimento “ciclos naturais e vida cotidiana” e na unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, com o objeto de conhecimento “condições de vida nos lugares de vivência”.

Já No 2º ano do E.F. a temática do solo aparece relacionada à unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, com o objeto de conhecimento “os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade”, sendo a habilidade correlacionada indica “reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo” (Brasil, 2018, p. 373).

No 3º ano do E. F. o solo volta a não comparecer. No 4º ano do E. F., diretamente a temática solo não está presente, contudo, na unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, está presente o objeto de conhecimento “conservação e degradação da natureza”, na qual há a possibilidade das escolas e dos professores trabalharem o recurso natural solo, contudo, ressaltamos, esta temática não aparece concretamente nesse caso, dependendo da autonomia e escolha de cada instituição e profissional. O mesmo cenário se repete quanto às unidades temáticas e objetos de conhecimento do 5º ano do E. F.

Nos anos finais do E. F. o objetivo presente na BNCC é garantir a continuidade dos estudos realizados nos anos iniciais “[...] em níveis crescentes de complexidade da compreensão

conceitual a respeito da produção do espaço” (Brasil, 2018, p. 381). A temática solo está presente, no 6º ano com o objeto de conhecimento “biodiversidade e ciclo hidrológico” no qual a habilidade apontada é explicar diferentes formas de uso do solo e de apropriação dos cursos hídricos, “bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares” (Brasil, 2018, p. 385). No 7º, 8º e 9º anos, a temática solo não comparece explicitamente.

A falta de centralidade da educação em solos no ensino fundamental é acompanhada por um olhar, economicista e produtivista, que entende os solos apenas como recurso para a produção. Conforme Primavesi (1982, p. 86) a própria ciência agrônoma por muito tempo esqueceu-se do solo e da raiz, centrando sua atenção na parte visível do processo produtivo da planta sem considerar o todo.

A natureza, por seu turno, desde o primeiro ano do ensino fundamental é concebida como algo externo a sociedade. Em relação, porém como estruturas distintas e separadas.

Entretanto, no nosso entendimento, a existência humana é intrínseca, é orgânica e indissociável dos ecossistemas existentes no planeta terra. A natureza de maneira geral e os diferentes tipos de solos em particular, nesse sentido, não são externos a experiência humana, mas sim uma dimensão constitutiva da própria ontologia do ser e de seus territórios. Os solos são componentes vivos de uma estrutura ambiental orgânica que mantém a sustentabilidade do sistema socioambiental.

Tal compreensão rompe com as dicotomias que historicamente separam, fragmentam, dividem sociedade e natureza; sujeito e ambiente. A temática ambiental, presente no BNCC, com suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, apresenta a cultura como algo à parte dos processos naturais. E isso precisa ser reconsiderado em sua forma-conteúdo.

Componente vital para a biodiversidade e manutenção da vida, o estudo dos solos pode contribuir para a reconstrução desses vínculos desde o primeiro ano do ensino fundamental, pois revela culturas, modos de vida, memórias ecológicas, compostas por saberes tradicionais, práticas sustentáveis, concepções epistemológicas que reconhecem a terra como um organismo vivo onde todos os seres fazem parte da mesma engrenagem sistêmica.

Deve ser trabalhado na perspectiva da educação ambiental crítica, alicerçada nos pressupostos de Paulo Freire, voltados a liberdade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos através de vivências e práticas pedagógicas que incorporem as experiências culturais dos alunos e dos professores (Valverde, 2021, Loureiro, 2004, Josetti, 2018). A educação ambiental crítica deve ser participativa, comunitária, criativa e valorizar a ação (Guimarães, 2015). A metodologia de trabalho deve “[...] ser realizada pela articulação dos espaços formais e não-formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento integrado de atividades curriculares e extracurriculares” (Josetti, 2018, p. 25). A construção do projeto político-pedagógico deve ser coletiva e democrática e vinculando as atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida (Loureiro, 2004).

O desenvolvimento de hortas agroecológicas nos espaços escolares pode ser exemplo para uma proposta pedagógica em educação ambiental crítica no estudo dos solos, envolvendo sua abrangência, sua complexidade e sua importância socioambiental. Pode promover ambientes educativos de mobilização e atuação prática, que traga sentido, significado e permita o exercício e o fortalecimento da cidadania.

Delineado em conteúdos escolares com níveis distintos de complexificação, de acordo com a faixa etária trabalhada, o estudo de solos na perspectiva da educação ambiental crítica articula conhecimentos, experiências, valores, subjetividades e crenças. A religação dos saberes, utilizando uma expressão de Morin (2007), envolve o conhecimento popular e científico multidisciplinar, aproximando escola, comunidade e universidade. Essa sinergia é *conditio sine qua non* para que possamos repensar e reestruturar as orientações gerais para a

educação de modo a formar cidadãos reflexivos e críticos com consciência integral e sistêmica sobre a complexidade da realidade socioambiental atual.

A partir de um processo educativo amplo, multidimensional, que abranja várias escalas de formação e articule as diferentes escalas geográficas, da local a global, reorientando as premissas do pensar e do atuar no território transformando situações concretas cujos resultados promovam desenvolvimento e qualidade de vida para a comunidade, entendidos como acesso aos bens básicos e não básicos; materiais e imateriais e justiça socioespacial (Souza, 2006). Uma nova geração capaz de conservar os recursos naturais, recuperar solos degradados e disseminar práticas sustentáveis no campo e na cidade.

Segundo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, volta-se para orientar a organização, implementação e avaliação desse nível de ensino em todo o país. Esta Resolução deverá ser utilizada na formulação de políticas educacionais e para as orientações curriculares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além dos projetos político-pedagógicos das escolas. As diretrizes trazidas propõem garantir a formação integral dos estudantes, respeitando as diversidades regionais, culturais e sociais, e assegurando a qualidade e a equidade na educação básica.

No Art. 9º, desta Resolução, o currículo do Ensino Fundamental é entendido como um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, e que considera as relações sociais e as vivências dos alunos. Assim, o currículo no Ensino Fundamental deve articular os saberes que os estudantes já trazem de suas vivências com os conhecimentos históricos e culturais produzidos pela sociedade, promovendo uma aprendizagem significativa.

As experiências escolares são compreendidas como todos os aspectos que compõem o ambiente escolar, englobando tanto os elementos que contribuem explicitamente para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes quanto aqueles que influenciam os alunos de forma implícita, como valores, atitudes e comportamentos, conforme, podemos analisar no §2º, do Art. 9, da Resolução nº 7/2010.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (Brasil, 2010, p. 3).

Ainda sobre o currículo, a Resolução destaca que o currículo do Ensino Fundamental possui uma base comum, complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada. Isso significa que ele é composto por duas partes: uma, formada por conhecimentos essenciais definidos nacionalmente, visa garantir uma formação básica comum a todos os estudantes do país; e outra, a parte diversificada, considera as necessidades dos alunos, bem como as características culturais, sociais e econômicas da região. A articulação entre essas partes deve assegurar que os conteúdos ensinados façam sentido para os alunos e contribuam para sua formação integral.

Desse modo, o Currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental deve abranger, conforme conta no Art. 14, da Resolução nº 7/2010, bem como no Art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e

natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Além disso, no Art. 16, da Resolução nº 7/2010, destaca-se que os componentes curriculares e as áreas do conhecimento devem articular em seus conteúdos, temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escola global, regional e local, bem como na esfera individual. Entre os temas estão: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural.

A partir do estudo e análise da Resolução nº 7/2010, pode-se dizer que entre as orientações trazidas também direciona que desde os anos iniciais do ensino fundamental, as escolas promovam a formação de sujeitos reflexivos e críticos sobre os problemas ambientais locais, regionais e globais. Assim, a inserção da temática no currículo deve ocorrer também de forma transversal nos componentes curriculares, promovendo atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

Ressalta-se ainda, que o § 2º, do Art. 27º, da Resolução nº 7/2010 aponta a importância de uma organização pedagógica flexível, que valorize diferentes tempos, espaços, linguagens e formas de aprendizagem. Na seção “Escola de Tempo Integral”, no Art. 37, da Resolução nº 7/2010, o currículo é entendido como um projeto educativo integrado, que promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Dentre as atividades citadas, e que deverão ser desenvolvidas estão: o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras.

No currículo, da Escola de Tempo Integral, na etapa do Ensino Fundamental, as temáticas envolvendo a educação ambiental podem contribuir com as atividades de experimentação e no desenvolvimento de práticas de pesquisa científica. Elas podem ser abordadas por meio de projetos que envolvam a observação de diferentes tipos de solo, produção de hortas escolares, compostagem, estudos sobre a degradação ambiental e práticas sustentáveis. Essas ações podem também ocorrer fora do espaço escolar, por meio de visitas a propriedades rurais, áreas de preservação, cooperativas agrícolas ou centros ambientais.

Na seção “Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola”, da Resolução nº 7/2010, é destacado no Art. 38 que a Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativista. Sobre o atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas, o Art. 40, da Resolução nº 7/2010, traz que requer respeito às suas condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, deve respeitar os modos de vida dessas populações, valorizando e preservando suas culturas e a relação com seus territórios. Reconhece-se que os espaços de vivência desses grupos estão ligados ao meio ambiente e ao uso do solo, como a agricultura, o extrativismo, a pesca e a pecuária. Desse modo, o currículo da “Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola” deve reconhecer suas culturas, tradições e memórias coletivas; bem como, valorizar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam.

Assim, por meio da análise da Resolução nº 7/2010, compreende-se que a educação ambiental integra o currículo previsto para o Ensino Fundamental, podendo ser desenvolvida

nos diversos componentes de forma interdisciplinar. Para isso, destaca-se a importância da formação continuada dos professores da Educação Básica, e para o atendimento as modalidades específicas, para que essa temática seja abordada de forma científica e significativa, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, conforme estabelecido nas diretrizes dessa Resolução.

Pelo que podemos observar da organização e conteúdo presente na BNCC, com relação ao conceito de solo, seu tratamento é esporádico e circunstancial. Em todas as unidades temáticas que trabalham com “natureza, ambientes e qualidade de vida”, poderiam ser apontados conteúdos e temáticas relacionadas aos solos, respeitando a faixa etária e o nível de complexidade avançando progressivamente.

Como a BNCC é um documento norteador da organização dos currículos escolares e dos programas de ensino, é preciso uma maior aproximação entre as universidades, os legisladores e a educação básica.

A Educação em Solos, muito pode auxiliar nesse caminho, pois se trata de uma mediação didática e pedagógica, cujo objetivo é converter e disseminar os conhecimentos científicos na área das Ciências do Solo, em conteúdos escolares com níveis distintos de complexificação, de acordo com a faixa etária trabalhada.

Se o objetivo é desenvolver um processo educativo amplo, multidimensional e que abranja várias escalas para a formação de uma nova geração capaz de conservar os recursos naturais, então, a base de toda essa empreitada começa pela recuperação de solos degradados e pela disseminação de práticas sustentáveis edáficas no campo e na cidade.

Considerações Finais

Com base nas discussões apresentadas, é possível compreender que, embora as 7 (sete) competências específicas, do componente de Geografia, na BNCC (2018) traga para o currículo do Ensino Fundamental a importância da discussão socioambiental, essa discussão é tratada na perspectiva da relação sociedade-natureza e, ainda assim, é abordada de forma insuficiente, especialmente no que se refere à temática dos solos. Ao analisar os objetos de conhecimento no componente da Geografia, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, observamos que o solo aparece de maneira esporádica e, muitas vezes, depende dos professores para ser efetivamente abordado.

Desse modo, a ausência de uma abordagem sistêmica do solo no currículo do Ensino fundamental pode comprometer a formação de uma consciência ambiental crítica, uma vez que limita a compreensão dos alunos sobre os processos de produção e reprodução dos espaços naturais e urbanos. Diante disso, precisamos com urgência fortalecer o diálogo entre universidades e legisladores, de modo a repensar os currículos escolares, a partir de uma perspectiva crítica, integrada e sistêmica. A Educação em Solos pode ser um objeto de conhecimento estratégico na reconstrução curricular, ao promover o ensino de práticas sustentáveis desde os primeiros anos escolares e contribuir para a formação de uma consciência socioambiental, bem como para o respeito à biodiversidade.

A análise da BNCC (2018), bem como da Resolução nº 7/2010, evidencia a relevância atribuída à formação integral, contextualizada e crítica dos estudantes. No entanto, quando se observa como a temática dos “solos” é tratada nesses documentos, nota-se que sua presença ainda é pontual e, muitas vezes, dependente da iniciativa dos professores. Embora as diretrizes apontem para uma educação ambiental integrada e transversal, a temática “solos” permanece fragilizada no currículo do Ensino Fundamental.

Portanto, é necessário que a temática dos “solos” seja incorporada de forma sistemática e intencional, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, articulando-se com experiências significativas e com os contextos locais dos alunos. A valorização dos solos como objeto de

ensino é um conhecimento geográfico importante para desenvolver nos estudantes uma consciência crítica, ambientalmente responsável e capaz de compreender a complexidade das interações entre sociedade e natureza.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

FAO, Food and Agriculture Organization. **Soil Functions**. 2015. Disponível em: fao.org/soils-2015. Acesso em: 16 abr. 2025.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

JOSETTI, Augusto C. L. **Horta escolar: vivências pedagógicas para uma educação ambiental crítica em escola da rede municipal de Campo Grande (MS)**. Campo Grande: PPGE, 2018. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências).

KHATOUNIAN, C. A. **A Reconstrução Ecológica da Agricultura**. Botucatu: Agroecológica, 2001.

KOPTIKKE, P. M. et al. Soil and Intensification of Agriculture for Global Food Security. **Environment International**, 132, p. 01-08, 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MUGGLER, C. C. et. al. **Educação em Solos: Princípios, Teoria e Métodos**. Revista Brasileira de Ciência do Solo, vol. 30, p. 733-740, 2006.

PRIMAVESI, Ana. **Manejo ecológico dos solos**. São Paulo: Nobel, 1982.

SEMADESC, Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. **EMBRAPA coordenará mapeamento completo dos solos brasileiros**. 2016. Disponível em: [https://www.semades.ms.gov.br/embrapa-coordenara-mapeamento-completo-dos-solos-brasileiros/#:~:text=Dados%20do%20Minist%C3%A9rio%20do%20Meio,Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Agricultura%20\(FAO\)](https://www.semades.ms.gov.br/embrapa-coordenara-mapeamento-completo-dos-solos-brasileiros/#:~:text=Dados%20do%20Minist%C3%A9rio%20do%20Meio,Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Agricultura%20(FAO).). Acesso em: 16 abr. 2025.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. Método Humano-Processual: Contribuições à Pesquisa em Educação. **Revista GESTO-Debate**, vol. 23, n. 22, p. 225, 263, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, M. **Mudar as cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

VALVERDE, Luiz H. O. **Educação ambiental crítica**: utopia ou desafio? experiências em formação continuada de professores na educação de jovens e adultos na atualidade. Campo Grande: PPGEC, 2021. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências).

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A CATEGORIA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Kharen Paes de Albuquerque²
Hellen Jaqueline Marques³

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo, vinculado a uma pesquisa de mestrado na linha “Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS) tem como objetivo analisar a produção acadêmica de teses e dissertações que articulem a formação de professores de maneira explícita à perspectiva da emancipação humana, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no materialismo histórico-dialético (MHD) a fim de identificar contribuições, limites e lacunas teórico-metodológicas neste campo de pesquisa. A pesquisa foi realizada nas bases nacionais Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre as 15 produções encontradas, apenas 5 atenderam integralmente aos critérios teórico-metodológicos. A análise revelou a escassez de pesquisas que abordam com profundidade e rigor a formação docente sob um viés crítico e emancipador, além de apontar lacunas relacionadas ao uso superficial da PHC e à influência de políticas neoliberais. Os resultados indicam a necessidade urgente de fortalecer a pesquisa educacional comprometida com a transformação social, reafirmando a educação como instrumento de mediação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente; Emancipação Humana; Materialismo Histórico-Dialético.

Introdução

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria que tem como base o materialismo histórico dialético e dialoga com a teoria da psicologia histórico cultural, no intuito de compreender o desenvolvimento histórico do ser humano, o papel da educação e seu potencial transformador. A PHC, elaborada pelo professor Dermeval Saviani na década de 1980, aponta a importância da socialização dos conhecimentos de maneira sistemática e intencional, utilizando-se dos clássicos e sem desassociar a educação com a práxis social, em uma relação dialética. A educação, nesta perspectiva, é um meio para a transformação social, uma atividade humana voltada para a emancipação.

Neste sentido, a emancipação humana, para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apreende os aspectos mais profundos da práxis, compreendendo as potencialidades do conhecimento — não de qualquer conhecimento, mas daqueles eruditos, produzidos historicamente. Assim, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 14).

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Acadêmica do curso de mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). Bolsista pela CAPES.

³ Professora da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE).

É neste contexto que no processo de formação do professor deve perpassar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, nas suas formas mais desenvolvidas. Mas, para além do conhecimento técnico de conteúdos a serem ensinados, é preciso que o professor desenvolva uma consciência crítica, política sobre seu papel na formação humana. Esta função está ancorada na compreensão dos modos como as pessoas aprendem e suas necessidades histórico-sociais.

Estas relações não se constroem naturalmente ao longo do tempo, mas dependem do processo histórico no qual estamos inseridos. Daí a importância da intencionalidade do papel da práxis para a formação e para a construção da visão de mundo do indivíduo (Saviani, 2011). O indivíduo se torna humano através das relações sociais e o que determina sua visão de mundo são as condições materiais a partir das quais ele se relaciona. Assim, o trabalho educativo tem papel fundamental na assimilação da cultura e na formação do gênero humano.

É sabido que o trabalho educativo é algo produzido historicamente pelo homem, deste modo pode-se perceber os elementos constitutivos pertencentes a cultura do indivíduo. Porém, para que estes elementos se façam presentes é necessário que eles sejam assimilados pelos sujeitos a fim de que se tornem humanos, concomitante as maneiras adequadas de atingir esse objetivo (Gonçalves, Gonçalves, 2024, p. 399).

Para não correremos o risco de nos render a idealismos, é importante ressaltar que, apesar de ser um instrumento essencial na luta por transformação e emancipação, a educação não tem, por si só, a capacidade de transformar a realidade. Daí a necessidade de uma educação escolar comprometida com a formação da consciência crítica dos indivíduos.

Com base nesse referencial teórico, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a produção acadêmica nacional – especificamente teses e dissertações – que articulem de forma explícita a formação de professores à perspectiva da emancipação humana, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e do método do materialismo histórico-dialético. A questão que orienta o estudo é: Quantas e quais pesquisas abordam explicitamente a categoria da emancipação humana na formação de professores na educação?

A investigação justifica-se para depreender o modo dessa relação de emancipação humana ao longo do processo dialético da educação atualmente. Com o avanço de reformas educacionais com viés pragmático e tecnicista, especialmente após a consolidação da BNCC e das diretrizes voltadas à lógica das competências, evidencia-se a urgência de estudos que reafirmem o papel formativo da educação como prática social transformadora.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico, adotando procedimentos de busca em três bases nacionais de dados: o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O levantamento foi orientado por critérios específicos: a presença do referencial da PHC, a utilização do materialismo histórico-dialético como método e a vinculação explícita da formação docente à emancipação humana.

O texto organiza-se em três partes: a primeira apresenta o papel da pesquisa em educação e seu potencial transformador, a segunda aponta o levantamento realizado e a terceira aprofunda a análise das produções que se aproximam do recorte teórico-metodológico. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, nas quais se discute os limites, desafios e possibilidades de avanço da produção acadêmica voltada à formação de professores na perspectiva de uma pedagogia crítica e emancipadora.

A pesquisa em educação e seu potencial transformador

Para a Pedagogia Histórico-Crítica teoria e prática são indissociáveis e devem ser inerentes ao trabalho educativo. Neste ponto, os estudos de Colares e Lima (2021) nos apontam a necessidade de os professores terem os conhecimentos sobre os fundamentos desta teoria e os caminhos metodológicos a serem adotados com coerência em seus trabalhos. Tal necessidade é uma forma de contraposição às pedagogias hegemônicas, que esvaziam a formação docente de cientificidade, de conhecimentos teórico-acadêmicos, em prol de um percurso formativo aligeirado, imediatista e pragmático.

Entretanto, é importante não confundir a PHC como um simples manual didático.

Os limites e possibilidades de se adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-metodológico na formação de professores e a necessidade de o professor conhecer os momentos da metodologia PHC que devem nortear o trabalho pedagógico sem necessariamente serem reduzidos a procedimentos didáticos (Colares; Lima, 2021, p. 384).

O debate acerca das pesquisas no campo da formação de professores não caminha descolado da totalidade social, ao contrário, está atrelado às sínteses das múltiplas relações entre as condições econômicas, sociais, científicas e culturais. Paradoxalmente, um dos indícios desta relação é que o caminho das pesquisas teóricas tem sido, em sua maioria, pautado por abordagens hegemônicas, especialmente aquelas vinculadas às chamadas teorias do “aprender a aprender” (Saviani, 2013; Duarte, 2001; Marques, 2008), que priorizam a prática cotidiana em detrimento da apreensão teórica e crítica da realidade.

Estas perspectivas fragmentam a realidade social, recusando a historicidade e negando aspectos fundamentais da ciência, como a objetividade, a racionalidade e a busca por uma verdade universal (Marques, 2008). Ao limitarem-se aos fenômenos mais imediatos e aparentes, estas teorias reduzem o papel da ciência à mera descrição do cotidiano, esvaziando seu potencial de expor as contradições estruturais da sociedade. Como consequência, reforçam o caráter reprodutor da sociedade vigente, dificultando uma formação de professores que se comprometa com a transformação social e a emancipação humana.

Neste cenário, a formação docente passa a ser orientada por uma lógica reprodutiva, que distancia o professor do conhecimento sistematizado e o aproxima de saberes fragmentados, muitas vezes naturalizados. Estas teorias dificultam a compreensão crítica das determinações sociais que estruturam a realidade educacional, e, por isso, precisam ser superadas por uma concepção de pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético, capaz de articular teoria e prática à totalidade concreta da vida social. Daí a importância de nos apropriarmos da PHC de maneira integral, aprofundada, coerente e comprometida.

Vivemos em uma sociedade dinâmica e contraditória, nada está descolado ou isolado por si só. Diante disto, sabemos que o desenvolvimento da história humana não é determinado de forma natural, mas, um processo dialético, histórico e em movimento diante de contradições, transformações, avanços e retrocessos. Como aponta Saviani (2011, p. 88):

Com reflexões e análises do tipo das aqui apresentadas, procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.

É neste movimento que devemos pensar a práxis, não como algo posto e definido, mas que precisa ser consciente, para podermos efetivar toda sua potencialidade em um dado momento histórico. A educação neste ponto não é a única condição para a transformação, mas um instrumento essencial para conhecermos o mundo real, “permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas; mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (Saviani, 2015, p. 27).

Neste processo entremeiam-se a individualidade (subjetividade) e a condição do ser social, em uma espiral de formação e revolução de si e do mundo externo. Assim, “neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integrarão à sua personalidade passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo” (Marques, 2017). Trata-se, portanto, de um complexo percurso para a emancipação humana, cujo ponto de partida não pode estar restrito às aparências: é preciso que haja intencionalidade no processo formativo. Como afirma Duarte (2001, p. 197-198):

Para que os seres humanos possam formar humanamente as circunstâncias que os formam, é preciso [...] conhecer essas circunstâncias e esse conhecimento não pode se limitar à superfície, às aparências, ao imediato do cotidiano, ele precisa ir aos processos que movem a realidade.

Este entendimento exige reconhecer que toda apropriação individual é, em essência, social. A articulação entre as dimensões objetivas e subjetivas do desenvolvimento humano está sempre orientada por finalidades historicamente situadas (Duarte, 2013). Assim, ao considerar a formação docente em sua complexidade, torna-se necessário romper com visões idealistas e hegemônicas que descolam o processo educativo da totalidade social.

A apropriação crítica do conhecimento científico torna-se, portanto, uma urgência para quem compreende a educação como mediação histórica da emancipação. É pela busca dos elementos essenciais da realidade – para além do imediato – que se pode reconhecer tanto os limites quanto as potencialidades do trabalho educativo na transformação social.

Pedagogia histórico-crítica, formação de professores e emancipação humana: caminhos investigativos

O levantamento da produção foi realizado através de três plataformas: “Portal Brasileiro de Publicações de Dados Científicos em Acesso Aberto” – (Oasisbr), Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses - (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A questão norteadora que impulsionou a pesquisa foi a seguinte: Quantas e quais pesquisas abordam explicitamente a formação de professores vinculada à perspectiva da emancipação humana na educação? Como tem se constituído a representatividade desta perspectiva teórica na área?

Sendo assim, os critérios para análise deveriam se encaixar pontualmente nos seguintes recortes: a) ter base na Pedagogia Histórico-Crítica e consequentemente, no materialismo histórico dialético; b) ter como tema a formação de professores; c) estar explicitamente vinculada à emancipação humana.

Foram utilizados quatro descritores para realizar a pesquisa: “formação de professores”, “formação docente”, “pedagogia histórico-crítica” e “emancipação humana”. Entretanto, a forma de usar os descritores, alterou a busca, ainda sendo extremamente pequena. Nesta primeira análise os descritores foram usados da seguinte maneira - visando uma busca extremamente específica: “formação de professores” OR “formação docente” AND “pedagogia histórico-crítica” AND “emancipação humana”.

Esse primeiro levantamento resultou em um total de quatro trabalhos encontrados na plataforma Oasisbr, quatro na BDTD e três no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ressalta-se que, entre as bases Oasisbr e BDTD, os resultados eram duplicados e neste momento inicial, ainda não haviam sido aplicados integralmente os critérios de recorte definidos, o que seria feito nas etapas seguintes da análise. Além disso, não foi utilizado um recorte temporal, com o objetivo de analisar a relação desse tema desde o surgimento da teoria, na década de 1980, até o momento atual (2025).

Diante da escassez de produções encontradas na primeira busca, realizou-se uma nova etapa, nas mesmas plataformas, utilizando os descritores de forma mais ampla, sem recorrer aos recursos de pesquisa avançada. Nesta etapa, mantivemos como critérios apenas a seleção por tipo de produção (teses e dissertações) e utilizamos, de forma combinada e livre, os termos: **“formação de professores”**, **“pedagogia histórico-crítica”** e **“emancipação humana”**. Tanto a primeira, quanto a segunda busca visaram buscar a explicitação do termo “emancipação humana” no levantamento de dados.

As produções destacadas de azul no quadro a seguir incluem os trabalhos já identificados na pesquisa anterior, além dos novos resultados obtidos a partir da busca ampliada, que não se encontram em destaque. Ainda assim, o número total de produções continuou reduzido: foram encontradas 5 teses e 10 dissertações, com predominância de trabalhos oriundos da região Sudeste.

Além da análise dos títulos, realizou-se um levantamento das palavras-chave e dos resumos das produções, com especial atenção à identificação do referencial teórico adotado e à indicação explícita do método materialista histórico-dialético. A partir deste exame mais aprofundado, foram estabelecidos critérios de exclusão com base no seguinte aspecto: a produção se relaciona com o tema dentro dos critérios definidos?

Considerando o total de 15 produções analisadas, entre teses e dissertações, apenas 5 atenderam plenamente aos critérios estabelecidos, ou seja: fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica, uso do materialismo histórico-dialético como método e articulação entre formação docente e emancipação humana. Estes resultados reforçam a escassez de produções que tratam da formação de professores sob o viés crítico e emancipador, além de apontarem desigualdades regionais na produção do conhecimento educacional fundamentado no referencial marxista. Ressalta-se aqui que o viés emancipador ao qual estamos nos referindo toma como base os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo assim, é de suma importância compreender o enfoque teórico que as pesquisas abordam ao trazerem a categoria de “emancipação humana”.

Neste ponto, as bases do materialismo histórico nos oferecem sustentação para compreender a categoria da emancipação a partir de uma perspectiva do real em sua essência – diferentemente de outras teorias, que projetam sobre essa categoria ideais inalcançáveis diante das determinações concretas da realidade. Por isso, salientamos novamente, a importância de nos apropriarmos de uma teoria que contribua, de maneira crítica e efetiva, para a práxis social.

Quadro 1 – Síntese do levantamento de produção

Ano	Título	Região	Palavras-chave	Tipo de produção
2023	O relativismo neopragmatista das pedagogias do "aprender a aprender" na formação do pedagogo da UFES (2006 e 2018)	SE	Pedagogias do “aprender a aprender”, Curso de Pedagogia, Pedagogia Histórico-Crítica, Formação de professores	D

2024	A formação continuada na educação infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise histórico-crítica	S	Pedagogia Histórico-Crítica Formação de professores Educação infantil Foz do Iguaçu	D
2010	A Dimensão Prática na Licenciatura em Química da Ufba: Possibilidades para além da Formação Empírico-Analítica	NE	Dimensão prática. Licenciatura em química. Formação de professores. Trabalho como princípio educativo.	T
2023	Reflexões na formação em pedagogia nos cursos EAD: uma análise histórico-crítica	SE	pedagogia histórico-crítica; formação de professores; educação a distância.	D
2012	Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA	NE	Formação de Professores. Educação do Campo. Pedagogia Histórico Crítica. Sistema de Complexos.	

Fonte: autora, 2025

Apesar de fazerem parte do critério de exclusão, duas obras chamaram a atenção pelo fato de associarem a teoria de Paulo Freire à Pedagogia Histórico-Crítica. A obra de Bernardes (2013), em um primeiro momento, ao se considerar o título **“Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória”**, parecia alinhar-se à questão norteadora desta pesquisa. A autora dialoga com o método do materialismo histórico-dialético; entretanto, seu referencial teórico está ancorado em Paulo Freire. Embora a teoria freiriana se autodefinha como libertadora e a autora utilize o termo “perspectiva emancipatória”, não se pode afirmar que essa abordagem dialoga diretamente com a Pedagogia Histórico-Crítica. Pelo contrário, no livro *Escola e Democracia* (2009), Saviani apresenta críticas contundentes às limitações desta teoria, evidenciando que os conceitos de “emancipação” assumem sentidos distintos e não coincidentes nas duas perspectivas.

Na mesma linha, encontra-se a produção de Costa (2022), cujo título, **“Disciplina, Indisciplina e Formação Humana Integral: um estudo sobre os discentes do Ensino Médio Integrado”**, já indica certo distanciamento dos critérios estabelecidos. No entanto, ao se analisar com mais atenção o resumo, observa-se que a autora trabalha com dois referenciais teóricos: a Pedagogia Histórico-Crítica e o pensamento de Paulo Freire.

Quando Saviani (2009) critica a escola nova, relaciona algumas características deste movimento ao pensamento de Freire, apontando:

[...] a escola nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas [...] Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. [...] É nessa direção que surgem as tentativas de constituição de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia de Freinet’, na França, e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’, no Brasil (Saviani, 2009, p. 60-61).

Diante disso, torna-se necessário enfatizar a importância do rigor teórico-metodológico, especialmente quando se trabalha com o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica. É preciso cuidado para que nossas expectativas pessoais e anseios não direcionem previamente os resultados da pesquisa. O rigor deve ser garantido desde a fundamentação teórica até o tratamento metodológico.

Conciliar autores cujas concepções são incompatíveis entre si pode comprometer a coerência do trabalho, transformando-o em uma espécie de “colcha de retalhos” teórica, construída para justificar conclusões previamente idealizadas. Tal prática vai na contramão da concepção de ciência defendida pelo materialismo histórico-dialético, que exige apreender o objeto em sua totalidade concreta. Nesse sentido, como alerta Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 294):

Quando surgem formulações teóricas realmente novas e de significação abaladora, os grupos dominantes tudo fazem por apoderar-se de tais ideias; encarregam-se, por obra de acólitos, que alugam, de dar-lhes uma interpretação distorcida, que elimina sua presumível virulência. Aparecem imediatamente os divulgadores, os intérpretes, os expositores que se incumbem de reformar os termos das novas e originais criações ideais e dar-lhes o sentido que convém à manutenção das conceituações habituais. Igualmente por este artifício, como se vê, o autêntico criador se encontra defraudado e alienado do produto da sua elaboração.

Assim, atentar-se à rigorosidade do método evita a possibilidade de criarmos uma pesquisa que esteja de acordo com os aspectos alienantes. A análise das obras de Sartori (2023), Silveira (2012), Costa (2023), Moradillo (2010) e Lippert (2024) revela uma união teórica expressiva: todas se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no materialismo histórico-dialético (MHD) como base para repensar criticamente a formação de professores e sua relação com a emancipação humana. Os autores concordam que a formação docente não deve se limitar a técnicas pedagógicas, mas deve possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e a superação das relações sociais alienantes impostas pelo modo de produção capitalista.

Lippert (2024) contribui significativamente para esse debate ao demonstrar as contradições entre os fundamentos teóricos da PHC e a implementação prática das políticas educacionais sob influência neoliberal, especialmente nas redes municipais de educação. Esta crítica é reforçada por Sartori (2023), que denuncia a mercantilização da formação docente via EaD, e por Costa (2023), que aponta o esvaziamento teórico causado pelas pedagogias de “competências”. Silveira (2012) e Moradillo (2010) enfatizam a centralidade do **trabalho como princípio educativo**, sobretudo no contexto da Educação do Campo e da formação em Química, respectivamente.

Todas as obras evidenciam algumas lacunas recorrentes no campo educacional: (1) uma compreensão superficial ou incompleta da PHC entre os profissionais da educação; (2) a influência estruturante das políticas neoliberais sobre currículos, avaliações e condições de trabalho docente. Aliada a estes desafios, concluímos que há uma evidente escassez de pesquisas que abordem de forma rigorosa a articulação entre formação de professores e emancipação humana.

Mesmo sem a delimitação de recorte temporal, com campos amplos e termos utilizados de maneira livre, foram encontrados apenas 15 trabalhos nas bases consultadas. Dentre estes, apenas 5 atenderam aos critérios teóricos e metodológicos estabelecidos, o que revela uma lacuna significativa na produção acadêmica da área.

Este cenário reforça a urgência de se investigar o tema com seriedade e profundidade, comprometendo-se com uma abordagem crítica e transformadora da educação. É preciso lembrar que as transformações sociais não ocorrem de forma espontânea ou natural: elas exigem intencionalidade, fundamento teórico e compreensão profunda da realidade concreta.

Considerações Finais

O levantamento realizado evidenciou que as pesquisas que articulam, de forma consistente, a formação de professores à perspectiva da emancipação humana, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, são poucas, dada a abrangência da pesquisa – sem recorte temporal e uso de descritores livres. Das 15 produções localizadas, apenas 5 atenderam plenamente aos critérios estabelecidos, o que revela um distanciamento e até mesmo um ecletismo metodológico acerca da abordagem no campo da educação.

Além das poucas produções encontradas, constatou-se uma tendência ao ecletismo teórico e à conciliação acrítica de referenciais incongruentes, como o freireano e o histórico-crítico, o que enfraquece a coerência epistemológica e compromete o rigor científico. Ao mesmo tempo, observa-se que a influência das reformas educacionais neoliberais tem estruturado parte significativa das políticas de formação docente, promovendo práticas que esvaziam a potência crítica e emancipatória da educação.

Diante dos achados, reafirma-se a urgência de retomarmos o projeto pedagógico comprometido com a transformação social, fundado em bases teóricas sólidas e rigorosamente articuladas com a realidade concreta. É necessário romper com as apropriações simplificadas da PHC que a reduzem a um método didático e restaurar sua essência crítica, totalizante e dialética. A educação, enquanto mediação histórica, precisa ser compreendida como prática social intencional que, embora não seja o centro da transformação, é um instrumento fundamental para a superação das condições alienantes produzidas pelo modo de produção capitalista (Saviani, 2011). Retomar essa perspectiva exige intencionalidade política, compromisso ético e rigor teórico-metodológico no campo da pesquisa educacional.

Referências

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira. A pedagogia histórico-crítica nos periódicos da região Norte e Nordeste: interlocuções sistematizadas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 374–395, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11971>. Acesso em: 25 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p374-395>.

COSTA, Antonio Niuvan Rodrigues da. **O relativismo neopragmatista das pedagogias do aprender a aprender na formação do pedagogo da UFES (2006 e 2018)**. 2023. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2023.

COSTA, Hélis Regina de Sousa. **Disciplina, indisciplina e formação humana integral: um estudo sobre os discentes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Curso de Eletroeletrônica do IFMA – Campus Timon**. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

GONÇALVES, Mirelle Cristina; GONÇALVES, Suzany Faíny. Saviani: pedagogia histórico-crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 2, p. 399-415, 2022. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7987>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LIPPERT, Vanilda Silva. **A formação continuada na educação infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise histórico-crítica**. 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Foz do Iguaçu, 2024.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Reflexão ou inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco.** 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

MORADILLO, Edilson Fortuna de. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica.** 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Física) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Salvador, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SARTORI, Andressa Pereira Silva. **Reflexões na formação em pedagogia nos cursos EAD: uma análise histórico-crítica.** 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. **Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA.** 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

POTÊNCIAS DE UMA ANÁLISE À LUZ DAS FERRAMENTAS DE FOUCAULT SOBRE A PERMANÊNCIA DE PEDAGOGOS HOMENS NOS ANOS INICIAIS

Lucas de Oliveira Souza Mendes¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este trabalho, desenvolvido como parte do processo avaliativo da disciplina Produção do Conhecimento em Educação, no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, busca analisar de que modo as ferramentas teóricas de Michel Foucault podem auxiliar na investigação sobre a permanência de pedagogos homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo parte de uma perspectiva pós-crítica, articulando conceitos como poder, discurso e disciplina e para problematizar os modos pelos quais as normas de gênero operam na constituição da docência nesse segmento educacional. A análise evidenciou que a presença masculina nessa etapa desafia normas socialmente instituídas que associam o cuidado e o ensino infantil ao feminino, gerando tensões e resistências. Conclui-se que as ferramentas foucaultianas, juntamente aos estudos de gênero, oferecem subsídios para compreender os mecanismos reguladores que operam na escola como espaço generificado.

Palavras-chave: Pedagogos homens; Permanência docente; Relações de poder; Gênero.

Introdução

Permanecer em uma carreira envolve diferentes etapas, cada uma com suas particularidades e desafios. Ao ingressar, o indivíduo se depara com as expectativas, os aprendizados iniciais e as primeiras experiências profissionais. Em seguida, surgem os desafios do cotidiano, que podem envolver desde questões estruturais e relações interpessoais até o desenvolvimento de habilidades e a adaptação às dinâmicas próprias da função. Assim, no contexto da carreira docente, a permanência diz respeito à continuidade e à estabilidade dos profissionais da educação que permanecem atuando, de forma consistente, em uma mesma escola, rede de ensino ou no próprio sistema educacional ao longo dos anos, que se dá como um percurso repleto de experiências e não como um caminho linear.

Sob essa perspectiva, a carreira docente se organiza a partir de um ciclo de vida profissional que se desenvolve de forma processual, podendo envolver “[...] patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Nóvoa, 1992, p. 38). A compreensão da docência como um percurso dinâmico também é evidenciada por Veenman (1984), ao apontar que os docentes em início de carreira lidam, com frequência, com o choque de realidade, termo que expressa a diferença entre as expectativas construídas durante a formação e os desafios encontrados no exercício da docência. Esse choque não se limita a um episódio pontual, mas se configura como um processo contínuo de enfrentamento das demandas cotidianas da profissão, afetando tanto a dimensão pessoal quanto o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Percebe-se, desta maneira, que permanecer na carreira docente implica não apenas na superação dos diversos desafios que podem surgir ao longo do percurso, mas, principalmente, na relação de satisfação com a própria profissão.

Deste modo, Gomes, Nunes e Pádua (2019), ao analisar os fatores que contribuem para a permanência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de entrevistas com docentes que atuam nesta etapa, descrevem que alguns dos principais elementos que impactam diretamente para isso são: 1) a remuneração docente, que é apontada como um dos principais aspectos que impactam a valorização e a satisfação profissional, pois além de garantir melhores

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

condições de vida, reflete o reconhecimento social da profissão; 2) a existência de um plano de carreira que seja claro, acessível e efetivamente implementado, uma vez que ele proporciona estabilidade, desenvolvimento profissional e projeta perspectivas de crescimento na carreira, além de funcionar como mecanismo de valorização; 3) a avaliação de desempenho, que deve ser conduzida de forma justa, criteriosa e orientada para a melhoria da prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional, e não como instrumento de punição ou controle excessivo, o que pode gerar sobrecarga e adoecimento; e 4) as condições estruturais das escolas, que compreendem tanto a infraestrutura física quanto a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos necessários, fatores que são indispensáveis para a realização de um trabalho docente de qualidade e para a construção de um ambiente profissional digno e motivador.

Se, por um lado, os fatores estruturais e profissionais são determinantes para a permanência na carreira docente, por outro, é impossível ignorar outros fatores que também operam como um elemento central nesse processo, como o gênero dos docentes. Uma vez que, de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, nos Anos Iniciais, 87,2% das docentes são do “sexo”² feminino e 12,8% do “sexo” masculino. Nota-se, ainda, que nesta pequena porcentagem estão inclusos profissionais de área, como professores de Educação Física e Artes (Brasil, 2025).

Em razão disso, a escassez de pedagogos homens nesta etapa de ensino torna o gênero uma categoria central a ser discutida em diversos aspectos, sendo a permanência um dos elementos diretamente atravessados por essa realidade.

Isto posto, ao lecionar nas etapas iniciais da Educação Básica, o pedagogo pode sofrer estranhamento por parte da comunidade escolar. Esse estranhamento surge da ativação de saberes sociais que vinculam, de forma naturalizada a docência ao cuidado, ao afeto e ao contato físico com crianças, que são práticas associadas ao feminino. Isso ocorre porque, historicamente, o trabalho com crianças pequenas é socialmente atribuído às mulheres, sendo percebido como uma extensão dos papéis de gênero³ que naturalizam o cuidado como uma função feminina.

Quando um homem ocupa esse espaço, ele rompe com essas expectativas e desafia os enquadramentos normativos de gênero, gerando desconforto e desestabilizando as referências dos sujeitos que compartilham desse imaginário, como os pais e responsáveis. Para recompor esses enquadramentos, surgem novos mecanismos de interpretação, muitas vezes atravessados por suspeitas sobre a sexualidade desses professores, que podem passar a ser classificados como homossexuais ou possíveis pedófilos (Fonseca; Ferrari, 2021).

Torna-se relevante também compreender por que os pedagogos que chegaram a atuar em sala de aula não permaneceram nessa etapa. Essa indagação encontra suporte na pesquisa de Lima (2018), que investigou as pretensões profissionais de 66 estudantes homens do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante a pesquisa, seis deles manifestaram interesse em atuar em sala de aula. No entanto, após oito anos, ao revisita-los para continuar a pesquisa, observou-se que, ao contrário do esperado, apenas dois foram localizados. Ambos não estavam mais lecionando, mas atuavam em cargos de coordenação, um deles nos Anos Iniciais. Entre os fatores que contribuíram para a não permanência desses sujeitos na docência, a pesquisa revelou que “embora tenham tentado de alguma maneira atuar

² Embora o documento original utilize o termo “sexo” para distinguir homens e mulheres, neste trabalho adotamos a perspectiva dos estudos de gênero a partir de Judith Butler (2008; 2000), compreendendo os corpos não como entidades puramente biológicas, mas como construções sociais e culturais, moldadas por normas e discursos. Assim, optamos por trabalhar com a categoria analítica “gênero”.

³ Os papéis de gênero são construções sociais que atribuem funções, comportamentos e características específicas aos gêneros com base em expectativas historicamente construídas.

como docentes, houve resistência das escolas em aceitá-los, conduzindo os processos seletivos para o âmbito da atuação administrativa” (Lima, 2018, p. 7).

Contudo, é relevante destacar que esses educadores não estão necessariamente sujeitos, em todos os casos, a experiências negativas, podendo, inclusive, ter sua presença reconhecida como uma potência, como evidencia Mendes (2023, p. 25): “é possível superar estereótipos de gênero e estabelecer uma relação de respeito e cuidado com os alunos, independentemente do gênero do professor”. Porém, ainda que a atuação do pedagogo homem possa ser entendida como uma potência, essa valorização, muitas vezes, está ancorada em uma compreensão dicotômica de gênero, que associa às mulheres características como o cuidado materno e aos homens, a disciplina e a autoridade, conforme destacam Fonseca e Ferrari (2021, p. 8-9):

Ao mesmo tempo em que causa estranhamento e mesmo temor, também causa expectativa e agrado, uma vez que outro conhecimento e enquadramento vai definindo os homens como aquele [sic] que tem maior autoridade e mais capacitado para a disciplinarização. A partir do momento que conseguem convencer quanto a sua competência no exercício da docência, assim como afastar as ameaças de uma ligação entre as homossexualidades e a pedofilia, o gênero masculino passa a ser valorizado num modelo de disciplinarização que nos constitui.

Logo, a temática vem, progressivamente, ganhando visibilidade e relevância no campo da pesquisa em educação. Contudo, apesar dos avanços, ainda se configura como um campo incipiente, pouco explorado e que demanda maior aprofundamento empírico, teórico e metodológico. Bem como aponta Lopes (2023, p. 63-64), em sua dissertação que consiste em uma revisão de literatura acerca do tema, conclui que

Os resultados foram escassos para um estudo de retomada bibliográfica mais aprofundada, considerando a pequena produção científica sobre o tema nos programas de pós-graduação stricto sensu ao longo de uma década (2011-2021) – de menos de um trabalho por ano. [...] Assim, constata-se que, mesmo que os conteúdos sejam importantes para o cenário acadêmico contemporâneo, os estudos sobre professores homens nos anos iniciais do Ensino fundamental [sic] e sobre gênero e masculinidades na educação, principalmente nesta etapa de ensino, ainda são muito recentes.

Partindo dessas considerações, este trabalho, desenvolvido como processo avaliativo da disciplina Produção do Conhecimento em Educação, do Mestrado em Educação (PPGEdu/UFMS), tem por objetivo explorar as possibilidades analíticas, à luz da perspectiva foucaultiana, que emergem ao se investigar a permanência de pedagogos homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem pós-crítica e compreendendo as relações de poder como dinâmicas, capilares e multifacetadas, ancorando-se nos escritos de Foucault (1996; 2006; 2008; 2014; 2024). Complementarmente, articulam-se os estudos de gênero e educação, especialmente os aportes de Butler (2000; 2008), Louro (1997) e Vianna (2001), que fornecem o arcabouço teórico central para articular essas relações.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Segundo Farias, Impolcetto e Benites (2020), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, valorizando a subjetividade, os sentidos e a complexidade dos dados, que são analisados por meio de codificação e categorização. Ao mesmo tempo, configura-se como pesquisa bibliográfica por utilizar obras teóricas como principal fonte de dados. De acordo com Günther (2006) e Ferreira (2015), esse tipo de pesquisa interpreta

fenômenos sociais com base em documentos e referenciais teóricos já produzidos, o que está alinhado à proposta deste trabalho de revisitar e problematizar o campo já explicitado.

Logo, o texto é organizado em cinco seções. A “Introdução” apresenta o tema da permanência de pedagogos homens nos Anos Iniciais, destacando os desafios da carreira e a centralidade do gênero. A seção “As relações de poder na instituição escolar” discute a contribuição de Foucault para entender a escola como espaço atravessado por dinâmicas de poder. Em “Análise do discurso foucaultiano como estratégia de investigação”, aprofunda-se a noção de discurso como prática reguladora do saber e sua aplicação na análise de possíveis entrevistas com pedagogos homens. A seção “O gênero da docência” articula os estudos de Butler, Louro e Vianna para refletir sobre a performatividade e a normatividade de gênero na docência. Por fim, as “Considerações finais” retomam os principais pontos e apontam lacunas na produção sobre o tema.

As relações de poder na instituição escolar

Compreender as ideias de Foucault é um trabalho complexo e sujeito a equívocos, em parte porque o autor não oferece definições explícitas de seus conceitos em seus escritos. Utilizá-lo como referencial teórico exige mais do que simplesmente decodificar palavras, trata-se de ativar uma experiência cognitiva que demanda preparo e repertório para acessar o sentido de sua obra.

O autor não se preocupa em definir soluções ou categorizar o mundo de forma fixa. Seu objetivo é oferecer ferramentas e conceitos que permitam questionar, refletir e construir nossos próprios entendimentos. As categorias e definições, para ele, são sempre secundárias diante da necessidade de compreender os processos de construção do saber e como eles moldam a realidade. Conforme o próprio autor expõe:

Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método (Foucault, 2006, p. 229).

A partir do exposto, longe de estabelecer um modelo de pesquisa foucaultiana, esta seção tem como objetivo apresentar algumas das potências de suas ferramentas teóricas, especialmente aquelas relacionadas às relações de poder e à disciplina, discutindo de que forma elas contribuem para a análise crítica das dinâmicas de poder que atravessam a docência.

Justifica-se, então, analisar a educação sob a ótica foucaultiana uma vez que

Os estudos de Foucault sobre a educação oferecem ferramentas de análise que inspiraram abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma vasta gama de tópicos: genealogias dos alunos, estudantes, professores e conselheiros/orientadores; as construções sociais das crianças, da adolescência e da juventude; epistemologias sociais da escola em formas institucionais mutantes, bem como estudos sobre o surgimento das disciplinas e de sua relação com os regimes de disciplina e punição; estudos filosóficos sobre os conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, em especial nas formações do Iluminismo e especificamente kantianas – homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade. Em todos os casos, o arquivo foucaultiano apresenta uma abordagem para problematizar conceitos e práticas que pareciam resistentes a uma análise futura antes de Foucault, que pareciam, em outras palavras, institucionalizados, ossificados e destinados à repetição interminável na compreensão e nas interpretações

acadêmicas. Depois de Foucault, é como se tivéssemos de revisitar a maior parte das importantes questões relacionadas ao poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação (Peters; Beasley, 2008, p. 21).

Com essa compreensão, é possível avançar para a análise das relações de poder. Foucault (2024) concebe o poder não como algo que se possui, nem como uma estrutura, instituição ou instrumento de opressão constante. Sua análise rompe com a ideia de que o poder emana de um centro soberano, como o Estado. Ao contrário, o poder é onipresente justamente porque circula e se produz nas relações, provindo de múltiplos pontos. Por isso, está presente em todas as esferas da vida social, dos espaços mais íntimos, como a família, às instituições mais complexas, como a escola. Como afirma o próprio autor, “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 2024, p. 112).

Deste modo, essas relações não são estáticas nem absolutas, mas sim dinâmicas, mutáveis e constantemente atravessadas por micro conflitos e resistências. O poder se exerce através de forma intencional a partir de técnicas, métodos e estratégias específicas, que variam de acordo com o contexto histórico, social e cultural. Assim, as relações de poder são, ao mesmo tempo, relações de enfrentamento e possibilidade de resistência, pois onde há poder, há sempre resistência. Consequentemente, o que se observa na sociedade não é uma dominação fixa e permanente, mas um movimento constante entre dominação e rebeldia, onde todos, em diferentes posições – seja pais e filhos, homens e mulheres, professores e alunos ou quem sabe e quem não sabe – exercem e sofrem o poder de formas diversas, mas nunca definitivas (Foucault, 2006).

Analisar o campo educacional a partir das relações de poder permite ao pesquisador compreender as dinâmicas plurais que atravessam a instituição escolar, considerando que a escola se configura como um espaço permeado por saberes e poderes, sendo especialmente evidente a atuação do “poder disciplinar”. Nesse contexto, Foucault (2014, p. 135) define as disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]”. Por efeito desse processo, o corpo passa a ser alvo de uma lógica de poder que forma sujeitos dóceis, moldados para atender às demandas institucionais.

Alguns dos métodos pelos quais a disciplina é operada podem ser observados na organização dos indivíduos no espaço. Nas escolas, por exemplo, as carteiras são dispostas em filas, e a posição ocupada pelos alunos pode representar uma forma de classificação. Um aluno considerado indisciplinado, por exemplo, pode ser colocado na primeira carteira, sob a vigilância mais próxima do professor. A lógica das filas se estende também aos corredores, aos pátios e a outros espaços da escola. Além disso, há uma hierarquia definida nas classes, em que os alunos são organizados por idade, fazendo com que aqueles que repetem o ano se sintam deslocados. Soma-se a isso a “economia do tempo”, outro elemento central da lógica disciplinar, que organiza rigorosamente o cotidiano escolar por meio de horários, sequências de atividades, sinalizações sonoras e regras, definindo o que deve ser feito em cada momento e evitando qualquer forma de ociosidade (Foucault, 2014; Tragtenberg, 1985).

Essa forma de poder, no entanto, não é exercida somente sobre os alunos. Os professores também sofrem vigilância dos gestores escolares, tendo cuidado para que as normas específicas da escola e dos órgãos educacionais sejam cumpridas. O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Essa vigilância constante produz um efeito disciplinar que regula não apenas suas ações, mas também seus discursos, posturas e modos de ensinar, moldando sua atuação profissional dentro dos limites instituídos. Compreendemos, desta maneira, que o poder disciplinar permeia toda a estrutura escolar, instaurando uma rede

complexa de controles que configuram os papéis e as relações entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como exemplo dessa vigilância sobre o corpo e as ações do pedagogo homem, que pode se manifestar de diversas maneiras, a pesquisa de Menezes (2022), realizada com esses sujeitos, revela que, em determinados momentos de suas trajetórias, surgiu a suspeita de abuso sexual e pedofilia. As acusações e insinuações ocorreram exclusivamente com base na desconfiança de que homens que trabalham em ambientes infantis teriam interesse sexual em bebês e crianças. Como não havia nenhuma base probatória mínima, tais insinuações não tiveram desdobramentos.

Diante do exposto, torna-se evidente que a instituição escolar não pode ser compreendida apenas como um espaço neutro de transmissão de saberes, mas como um campo intensamente atravessado por relações de poder, que produzem e regulam comportamentos. O olhar foucaultiano possibilita analisar essas dinâmicas muitas vezes naturalizadas, revelando como o poder opera, por meio de técnicas disciplinares que moldam tanto os corpos discentes quanto os docentes. Nesse cenário, a vigilância e a hierarquização tornam-se centrais na instituição “escola”. Reconhecer esses processos é fundamental para que se possam pensar formas de resistência e de criação de espaços educativos mais democrático, onde as relações de poder sejam constantemente interrogadas.

Análise do discurso foucaultiano como estratégia de investigação

Para Foucault (2008), o discurso não é apenas um conjunto de palavras ou um meio neutro de comunicação entre indivíduos. Ele o compreende como um conjunto de práticas que sistematicamente formam os objetos de que tratam e, ao mesmo tempo, como enunciados atravessados por formações discursivas que expressam e organizam relações entre saber e poder. O discurso, portanto, não apenas reflete o mundo, mas o constitui, moldando o que pode ser dito, pensado e conhecido em determinada época e contexto social.

Outrossim, o discurso está submetido a regras, que determinam o que pode ser enunciado, quem pode enunciar e sob quais condições esse discurso é reconhecido como legítimo. Desse modo, é o discurso que constitui as práticas sociais, que não existem fora dos sistemas discursivos que as organizam. Então, não há discurso fora das relações materiais que o estruturam, ou seja, todo discurso está imerso em condições históricas, políticas e institucionais que moldam seus efeitos de sentido (Veiga-Neto, 2007).

Nesse processo, o discurso exerce também uma forma de violência ao nomear, classificar e delimitar, impondo uma ordem às coisas. Essa organização não é isenta de efeitos, ela exclui sentidos, silencia vozes e determina o que pode ser compreendido como legítimo. Assim, o discurso opera como um mecanismo regulador que define posições possíveis dentro de um campo e estabelece fronteiras entre o que é aceito e o que é descartado (Foucault, 1996).

Sob essa lógica, sob a luz de Foucault (1996; 2008) e Fischer (2001) a análise do discurso busca compreender como certas regras e regulações não apenas organizam o saber, mas também definem os limites dos campos discursivos, determinando o que pode ser reconhecido como válido, novo ou legítimo. Essa abordagem ultrapassa a análise da fala, incorporando também gestos, olhares, comportamentos e silêncios que revelam sentidos implícitos. Na prática, investiga os fatores que tornam certos conceitos inteligíveis e que constroem as fronteiras entre diferentes campos. Ao fazer isso, a análise do discurso expõe o desejo de classificar e organizar o mundo sob a aparência de compreensão, o que, na verdade, implica formas de controle. Em síntese, trata-se de desvendar os códigos que regulam o que pode ser dito, pensado e reconhecido como saber, delimitando categorias e disciplinas que estruturam os campos do conhecimento.

Logo, é potente utilizar a análise do discurso a partir das falas de pedagogos que atuam nos Anos Iniciais, porque possibilita identificar as relações de poder e saberes presentes em suas falas, compreender como esses sujeitos se subjetivam e de que forma explicam sua permanência na profissão, considerando os fatores que a influenciam. Uma vez que, a realidade desses profissionais é atravessada por discursos históricos e culturais que definem o que é normativo e o que é subversivo. Suas falas não emergem do vazio, mas refletem normatividades, resistências e reinvenções, elementos que revelam os significados mais profundos de suas experiências.

O gênero da docência

A articulação entre os estudos de gênero e as formulações foucaultianas revela-se fundamental, sobretudo a partir da obra de Judith Butler. Inspirando-se nas noções de construção discursiva propostas por Foucault e outros autores, Butler (2008) propõe uma compreensão do gênero como um construto performativo, ou seja, não como algo que se é, mas como algo que se faz. O gênero, nessa perspectiva, é produzido e reproduzido continuamente por meio da performance, sendo, portanto, passível de construção e desconstrução constantes.

Para a autora, tanto o sexo quanto o gênero são constituídos discursivamente, o que implica uma ruptura com a dicotomia tradicional entre natureza e cultura. Embora o feminismo tenha historicamente distinguido o sexo como dado biológico e o gênero como construção social, Butler desafia essa separação ao demonstrar que ambos são efeitos de práticas discursivas normativas. Assim, categorias como masculino e feminino não expressam essências naturais, mas são formadas e mantidas por estruturas de poder que visam à regulação dos corpos e das identidades (Butler, 2000).

Essa concepção do gênero como construção discursiva permite compreender como as normas que o constituem operam não apenas na esfera simbólica, mas também na materialidade dos corpos e dos comportamentos. O deslocamento da origem do gênero para os processos que o produzem abre caminho para a análise de como essas normas são mantidas, reforçadas e, eventualmente, subvertidas. É nesse ponto que a heteronormatividade se impõe como uma das principais forças reguladoras, sendo fundamental observar como sua repetição cotidiana garante a inteligibilidade dos sujeitos dentro de uma lógica binária e normativa.

De acordo com Cyfer (2015), a partir de Butler podemos compreender a heteronormatividade não como uma vivência privada da sexualidade, mas como um padrão público que regula comportamentos associados à masculinidade e à feminilidade. O reconhecimento social de alguém como homem ou mulher depende da repetição de atos que performam essas normas de gênero. Essa repetição cria a ilusão de uma essência natural masculina ou feminina anterior à vida social. A noção de gênero como performance implica também uma crítica performativa, como não há um gênero fora do poder, a resistência às normas de gênero se dá dentro do próprio campo normativo, por meio de ações que desestabilizam as regras que procuram fixar as identidades.

A partir do exposto, evidencia-se a presença de saberes que sustentam a ideia de que a docência nos Anos Iniciais deve ser exercida por pessoas do gênero feminino, reforçando a associação desse papel a características como o cuidado e a empatia, atributos considerados essenciais para a atuação docente nesse nível de ensino. Dessa forma, a pedagogia passa a ser socialmente vinculada à feminilidade, sustentando a expectativa de que as mulheres ocupem esse espaço.

No entanto, quando um homem assume o papel de educador, ele desafia essa normatividade. Por isso, as noções de performance de gênero sustentam a análise de como os pedagogos homens acabam se inserindo ou desafiando a normatividade do campo educacional na etapa explicitada por meio de sua presença nessa profissão. A ocupação de tais posições

podem ser vista como uma transgressão que desafia a ordem tradicional sem necessariamente criar uma nova, mas provocando questionamentos sobre as associações entre gênero e o trabalho docente.

Conforme aponta Louro (1997) a escola é um espaço generificado porque ela participa ativamente da construção e reprodução de normas e discursos sobre o que é ser homem ou mulher, atribuindo expectativas, comportamentos e papéis distintos com base no gênero. Ela fabrica sujeitos generificados por meio de práticas educativas que disciplinam os corpos, regulam as condutas e naturalizam diferenças que, na verdade, são construções sociais. Ela mostra que os discursos escolares, mesmo os mais banais e rotineiros, estão impregnados de valores que reforçam desigualdades de gênero, legitimando certas identidades e silenciando ou marginalizando outras.

A esse debate, somam-se as contribuições de Vianna (2001), que demonstra como a docência passou por um processo histórico de feminização que não se restringe à presença majoritária de mulheres, mas à própria construção simbólica da profissão como uma extensão do trabalho feminino. A autora aponta que a associação entre docência, cuidado e afetividade consolidou-se socialmente como uma prática naturalmente feminina, o que, por um lado, reforça estereótipos de gênero e, por outro, contribui para a desvalorização profissional do magistério. Essa construção produz tensões para os homens que atuam nesse campo, pois, ao ocuparem um espaço tradicionalmente vinculado à feminilidade, desafiam convenções.

Considerações Finais

Conclui-se, então, que a partir das ferramentas analíticas baseadas nas ideias de Foucault, como as relações de poder, a vigilância e a noção de discurso, torna-se possível lançar um olhar mais agudo sobre os mecanismos que permeiam a permanência de pedagogos homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola, compreendida não como espaço neutro, mas atravessada por poderes e saberes, organiza comportamentos, molda corpos e impõem fronteiras normativas. Nesse contexto, o lugar do pedagogo homem emerge como um ponto de tensão, que desestabiliza ordens pré-estabelecidas e torna visíveis os modos como o poder circula e se inscreve nas relações cotidianas da prática docente.

A presença masculina nessa etapa da educação desafia normas que associam o ensino de crianças e o cuidado às mulheres. Tais desafios não se limitam a dimensões simbólicas, mas se expressam em experiências concretas de controle, suspeita e expectativa, acionadas por discursos historicamente sedimentados sobre gênero, masculinidade e docência. A análise permite compreender como essas experiências se articulam não apenas ao gênero, mas também a outras dimensões, como a estrutura institucional da escola, a lógica avaliativa do desempenho profissional e os discursos sociais sobre autoridade e afeto.

Por fim, este trabalho evidencia a importância de se ampliar o campo de estudos que investiga o tema. Trata-se de uma temática ainda pouco explorada, mas fundamental para repensar os modos como se organizam os espaços escolares e para construir formas mais plurais e justas de exercício da docência.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2008.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e "a questão do sujeito" na teoria crítica feminista. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 94, p. 41-77, 2015.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a prática**, v. 23, 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. Estranhamentos e homossexualidades: professores homens nos anos iniciais e educação infantil. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 521-535, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico). Tradução de: L'archéologie du Savoir.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Estratégia saber e poder. Coleção: **Ditos e Escritos v. VI**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006: 223-40.---. Sobre a prisão. Microfísica do poder.(Org). Machado, R. Rio de Janeiro, Graal, p. 129-144, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 18. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2024. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (13. reimpr. 2024). Título original: Surveiller et punir. ISBN 978-85-326-0508-5.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 277-296, 2019.

LIMA, Maria da Conceição Silva. SOBRE PROCESSOS E ELEMENTOS PRESENTES NAS RECONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS. **Educação e (Trans)formação**, v. 3, n. 1, p. 69-81, 2018.

LOPES, Luis Fernando Martins. **A presença de profissionais homens nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de revisão. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6648>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MENEZES, Cíntia De Paula Borges. Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 74-90, 2022.

MENDES, Lucas de Oliveira Souza. **TRAJETÓRIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UM PROFESSOR HOMEM NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Artmed Editora, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 1, p. 68-72, 1985.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of educational research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p. (Pensadores & Educação, v. 5). ISBN 978-85-7526-105-7.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, p. 81-103, 2001.

O PAPEL DA ASSESSORIA TÉCNICA NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

Luciane de Jesus Velasquez¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência profissional vivenciado em uma unidade escolar do município de Corumbá-MS, no contexto da atuação como assessora técnica do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação. Com o propósito de contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas e qualificar o processo de ensino e aprendizagem, a Secretaria promoveu formações continuadas para toda a Educação Básica da rede municipal. O objetivo deste estudo é relatar a experiência da primeira formação continuada voltada especificamente aos profissionais de apoio educacional que atuam nas escolas municipais. A proposta formativa teve como foco principal o esclarecimento sobre as atribuições desses profissionais, o reconhecimento do perfil dos estudantes acompanhados e o aprofundamento do conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência. Os relatos evidenciaram dúvidas recorrentes quanto às responsabilidades da função, à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e à compreensão dos marcos legais que regem a Educação Especial. Os achados revelam a importância da escuta ativa, da formação continuada contextualizada e da atuação colaborativa como estratégias para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas.

Palavras-chave: Educação especial; Formação continuada; Inclusão.

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Educação Especial e Inclusão, promove, no início de cada ano letivo, a Jornada Pedagógica, destinada a todos os profissionais da rede municipal de ensino. Paralelamente a essa ação coletiva, o Núcleo, por intermédio de sua Assessoria Técnica, realiza formações continuadas nas unidades escolares, organizadas de acordo com as demandas específicas de cada instituição, considerando as particularidades dos estudantes atendidos. A experiência aqui relatada reforça a relevância da formação permanente, com ênfase nos profissionais de apoio educacional, que atuam diretamente nas salas de aula regulares, acompanhando e auxiliando alunos com deficiência. Tais formações têm como objetivo fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o desenvolvimento de competências que contribuam para a aprendizagem, a autonomia e a participação efetiva de todos os educandos no contexto escolar.

O Núcleo de Educação Especial e Inclusão atende alunos com deficiência, assegurando o suporte necessário para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade no âmbito da rede municipal de ensino. Esse atendimento abrange estudantes com diferentes tipos de deficiência, respeitando as singularidades de cada caso e promovendo ações que favoreçam a participação plena e o desenvolvimento integral desses educandos no ambiente escolar, que consiste em:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra

¹ Mestre em Educação, Universidade Católica Dom Bosco UCDB (2024). Graduada em Pedagogia pela FAEL (2012), Graduada em Artes Visuais pela UNIP (2022), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2020), membro do Grupo de Pesquisa Formação, trabalho e Bem estar docente (GEBEM).

especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 17).

A formação continuada desses profissionais é um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva, pois promove o aprimoramento de práticas pedagógicas, assegura o suporte adequado aos alunos e contribui para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

Atualmente, a unidade escolar em que o presente relato se insere atende aproximadamente 60 estudantes público-alvo da Educação Especial, entre manhã, tarde e noite, acompanhados pelo NEEI. Esses estudantes apresentam diferentes tipos de deficiência, entre elas: síndrome de Down, deficiência física, deficiência auditiva e surdez, deficiência visual, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto, este relato tem como objetivo apresentar a formação continuada ofertada aos profissionais de apoio de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino. As atividades foram organizadas de forma diversificada, incluindo a leitura e discussão das atribuições desses profissionais, o registro de dúvidas pertinentes à prática cotidiana e a socialização de experiências relacionadas ao atendimento de alunos com deficiência no ambiente escolar.

O grupo participante era composto por profissionais com diferentes formações e níveis de experiência, entre eles docentes com habilitação em nível médio (curso normal), professores com formação superior, estagiários em processo de formação inicial, além de profissionais com vivência prévia na área e outros que estavam ingressando recentemente na Educação Especial. Essa heterogeneidade evidenciou a importância de propostas formativas que considerem os distintos saberes, trajetórias e necessidades dos participantes, promovendo espaços de escuta, orientação e construção coletiva de conhecimentos voltados à prática inclusiva.

Desenvolvimento

O presente estudo visa destacar a importância da formação continuada como estratégia de apoio e valorização dos profissionais que atuam com alunos com deficiência, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme preconizado nas diretrizes nacionais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Destaca-se, nesse contexto, a importância de investigar e propor estratégias que orientem a oferta de formação na unidade escolar, considerando as demandas concretas apresentadas no cotidiano pedagógico. À luz das dificuldades enfrentadas pelos docentes em anos anteriores, faz-se necessário repensar as ações formativas com o intuito de minimizar fragilidades recorrentes e fomentar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas neste ano. No entanto, esse processo exige o enfrentamento de desafios relacionados ao planejamento e à implementação de propostas formativas que realmente atendam às necessidades específicas desses profissionais, possibilitando reflexões significativas, ressignificação da prática e qualificação contínua do trabalho docente.

Ferreira e Santos (2016), ao abordarem a estrutura da formação continuada de professores, destacam a importância de que essa formação esteja alinhada com as reais demandas do cotidiano docente. Os autores defendem que as práticas formativas devem ser construídas de maneira contextualizada, considerando as especificidades da atuação pedagógica e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no ambiente escolar. Dessa forma, a formação continuada não deve ser pensada de forma genérica ou desvinculada da prática, mas sim

articulada às necessidades emergentes da escola, promovendo espaços de escuta, reflexão, troca de saberes e ressignificação das práticas pedagógicas.

Uma formação mais sintonizada com as necessidades dos professores será tanto mais efetiva considerando que, assim, mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade do processo educativo e, consequentemente, de todo o sistema educacional (Ferreira; Santos, 2016, p. 1).

Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 23), “[...] a escolarização implica, historicamente, na construção e institucionalização de um novo campo de trabalho, à docência escolar, no qual os métodos de socialização e educação anteriores são reestruturados, eliminados, adaptados ou transformados”. Os autores evidenciam que o processo educativo vem sendo, ao longo da história, constantemente moldado e reorganizado, o que exige dos profissionais da educação uma permanente atualização e adaptação de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a docência é compreendida como uma atividade em constante reconstrução, que demanda compromisso com a formação continuada, visando responder de forma eficaz às transformações sociais, às novas exigências educacionais e às necessidades dos estudantes.

Para Tardif (1991), o saber fazer do professor está diretamente relacionado à sua experiência prática, sendo construído ao longo dos anos por meio de estratégias e conhecimentos adquiridos no cotidiano da profissão. No entanto, com a chegada da pandemia, muitos desses saberes precisaram ser revistos e adaptados, o que gerou incertezas e desconforto no exercício docente diante das novas exigências do contexto educacional.

Sendo assim, a formação *in loco*, pode compreender a realidade vivenciada pelos docentes no seu ambiente de trabalho, suas dificuldades, suas práticas docentes, assim como, contribuir com sugestões, apoio pedagógico e conhecimentos técnicos específicos.

Tendo em vista a formação destaca-se uma reflexão sobre o trabalho que venho desenvolvendo. Ao revisitar minha prática profissional e registrar essas experiências, uma citação presente na obra “Educação Inclusiva na Prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um” chamou particularmente minha atenção, por dialogar diretamente com os desafios e compromissos envolvidos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Rodrigo não pergunta apenas “Como consigo fazer a diferença na vida de pessoas com deficiência?”, mas também “Como podemos causar o maior impacto possível na vida da maior quantidade de pessoas possível?”. Sua abordagem estratégica envolve desenvolver uma boa análise sobre quais são algumas das barreiras que precisam ser removidas, refletir muito sobre maneiras alternativas de removê-las, pensar em escala e sustentabilidade e decidir qual é a melhor opção possível, para então executá-la (Mendes, 2000, p. 09).

Diante da citação mencionada, torna-se evidente a relevância do preparo e do aprimoramento necessários para a construção de uma formação continuada que dialogue com a realidade dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Devido ao olhar voltado para a realidade dessa Unidade Escolar, foram elaboradas previamente perguntas direcionadas ao cotidiano escolar dos profissionais de apoio, com o objetivo de compreender melhor suas vivências, percepções e níveis de conhecimento sobre a atuação na Educação Especial. As profissionais foram respondendo e se apresentando para que todos pudessem se conhecer. As questões abordaram aspectos essenciais da prática diária e se

configuraram da seguinte forma: Você conhece o tipo de deficiência do(a) aluno(a) que acompanha? Sente-se preparado(a) para exercer a função de profissional de apoio? Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino e, especificamente, na área da Educação Especial? Qual é sua experiência prévia com alunos com deficiência? Você participa da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)? Caso não participe, quem é o responsável por esse documento? Possui conhecimento sobre a legislação que rege a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O AEE é ofertado aos alunos que você acompanha?

Essas perguntas foram fundamentais para subsidiar a reflexão coletiva, identificar as principais demandas formativas e promover o aprimoramento das práticas inclusivas no contexto escolar.

Nos relatos apresentados pude perceber que alguns profissionais já tinham uma certa experiência e outros nem tanto assim, alguns com muitas dúvidas e outros não, percebi a necessidade de ofertar a legislações e esclarecer dúvidas dos profissionais.

No segundo momento da formação, foi oportunizado um espaço de escuta ativa, voltado à manifestação das necessidades e vivências dos profissionais de apoio. Esse diálogo revelou demandas significativas relacionadas ao cotidiano escolar junto aos alunos com deficiência, proporcionando subsídios importantes para o aprimoramento das práticas inclusivas.

As informações foram organizadas a partir de registros institucionais, documentos produzidos no processo formativo (como roteiros de atividades, fichas de acompanhamento e documentos orientadores), observações diretas e reflexões da autora enquanto agente formadora. O intuito foi sistematizar e analisar as práticas adotadas, destacando os desafios, os avanços e as contribuições da formação no fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Entre os principais pontos destacados pelos participantes, chamaram a atenção as dificuldades nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar, o sentimento de isolamento, a ausência de planejamento prévio compartilhado para a organização das atividades, bem como a constatação de que, em muitas situações, a inclusão não se concretiza de forma efetiva em sala de aula resultando, por vezes, na ociosidade dos estudantes.

Fomentar o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente de trabalho não apenas contribui para um clima organizacional mais saudável, como também influencia positivamente o bem-estar dos profissionais. Nessa perspectiva, Codo (1999) ressalta que vínculos saudáveis no contexto laboral favorecem o equilíbrio emocional e promovem melhorias significativas na saúde física e mental, além de impactarem diretamente na satisfação e realização pessoal dos indivíduos.

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho (Codo, 1999, p. 274).

Outro aspecto recorrente nos relatos diz respeito à valorização profissional: os docentes que acompanham alunos com deficiência recebem por meio de horas excedentes, o que impacta negativamente na remuneração mensal e na estabilidade da função.

O aspecto socioeconômico diz respeito à relação entre fatores sociais e econômicos que influenciam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos em determinado contexto social. Esse componente envolve diversos elementos, como a renda familiar, o acesso a recursos financeiros, as oportunidades de trabalho e de formação educacional. Também inclui

questões relacionadas à desigualdade social, à forma como os recursos são distribuídos, à possibilidade de ascensão social e à equidade econômica dentro da sociedade.

Segundo Jesus (2002), é fundamental que os salários dos professores sejam significativamente aumentados, especialmente nos primeiros anos da carreira, com o objetivo de torná-la mais atrativa em comparação a outras profissões que exigem o mesmo nível de formação e qualificação.

[...] os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente “competitiva”, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas. Tal medida permitiria atrair candidatos com melhores resultados acadêmicos e, logo, provavelmente mais eficazes, podendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o reconhecimento da importância da profissão docente na nossa sociedade (Jesus, 2002, p. 84).

Esses relatos evidenciam que a inclusão escolar, embora prevista em diretrizes legais e pedagógicas, ainda enfrenta múltiplos desafios estruturais, pedagógicos e institucionais, os quais precisam ser enfrentados coletivamente para garantir uma educação de qualidade para todos.

O relato evidenciou a importância da formação continuada oferecida aos profissionais de apoio que atuam na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS. Busca-se analisar como esses processos formativos contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, considerando os desafios cotidianos enfrentados por esses profissionais no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. A qualificação constante ofertada é fundamental para garantir uma atuação mais consciente, ética e comprometida com os princípios da inclusão, promovendo, assim, o desenvolvimento integral dos educandos e o fortalecimento das ações interdisciplinares no ambiente escolar.

No município de Corumbá-MS, a Rede Municipal de Ensino é composta por trinta e sete unidades escolares, distribuídas entre Centros de Educação Infantil (CEMEIs) e escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Essas unidades estão localizadas em áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, incluindo as chamadas Escolas das Águas, que atendem comunidades em regiões de difícil acesso.

Atualmente, cerca de 900 estudantes são acompanhados pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusão, número que abrange tanto alunos com laudo médico quanto aqueles que se encontram em processo de investigação diagnóstica, em acompanhamento com especialistas como neurologistas, em busca de uma definição clínica mais precisa.

Para garantir o apoio necessário aos estudantes público-alvo da educação especial, o município conta com aproximadamente 235 profissionais de apoio educacional, entre estagiários, profissionais com formação em curso normal médio e docentes habilitados em nível superior. Esses profissionais exercem um papel fundamental no processo de inclusão escolar, atuando diretamente nas salas de aula regulares e colaborando com os demais membros da equipe pedagógica para promover a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

É importante destacar que o número de estudantes atendidos pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusão não é fixo, uma vez que oscila ao longo do ano letivo, conforme a matrícula de novos alunos na Rede Municipal de Ensino. Esse número pode se alterar tanto pela inclusão de estudantes com laudo médico já emitido, quanto por aqueles que ingressam na rede com indícios de deficiência e que se encontram em processo de avaliação diagnóstica, muitas vezes

encaminhados para acompanhamento com especialistas, como neurologistas, psicólogos e fonoaudiólogos.

Esse dinamismo exige do Núcleo de Educação Especial uma constante reorganização do atendimento, visando garantir que nenhum estudante tenha seu direito à educação inclusiva negligenciado. Assim, a oferta de suporte pedagógico especializado e a alocação de profissionais de apoio precisam ser continuamente ajustadas às novas demandas, reforçando a importância de um sistema flexível, responsivo e comprometido com a equidade no processo educacional.

Tabela 1 – Dados do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS

Unidades Escolares	Profissionais de Apoio (Estagiários)	Profissionais de Apoio (Normal Médio)	Profissionais de Apoio (Professores)	Alunos Atendidos pelo NEEI
37	39	103	93	840

Fonte: do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS (2025)

Os profissionais de apoio desempenham um papel fundamental ao prestar suporte individualizado aos alunos com deficiência no ambiente da sala de aula, contribuindo para sua participação efetiva nas atividades escolares. Durante o encontro, foi enfatizada a importância de favorecer a autonomia dos estudantes, respeitando suas potencialidades e incentivando o desenvolvimento de habilidades já adquiridas.

No final da formação foram propostas práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autoestima e à promoção da independência por meio de atividades de vida diária (AVD), tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar. Tais atividades visam estimular a funcionalidade e a autoconfiança dos alunos, favorecendo sua inclusão plena e significativa.

No município há suas legislações próprias que foram homologadas no diário oficial da cidade, são essas atribuições dos profissionais de apoio na rede municipal de ensino de corumbá:

Auxiliar na participação do estudante em sala junto aos professores, na organização dos materiais, rotinas e tarefas; Interagir com os professores regentes, de áreas e coordenação para o bom andamento dos trabalhos pedagógicos; Auxiliar o estudante na participação das atividades escolares e extracurriculares, desenvolvidas na unidade escolar, mediação que precisa ser orientado pela equipe pedagógica quanto às suas ações para realizar a intervenção de acordo com o planejamento dos professores; Obter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas trabalhados pelo professor; Oportunizar autonomia, independência e valorizar as ideias dos estudantes desafiando-os a otimizar o planejamento de sua atividade; Incentivar o relacionamento interpessoal do estudante na turma e na comunidade escolar; Auxiliar na locomoção do estudante e nas atividades de vida diária, por meio de cuidados, orientações e estímulos, visando à aquisição de hábitos saudáveis de alimentação; de higiene e demais condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento; Priorizar a necessidade e/ou especificidade de cada estudante, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem; Atuar de forma colaborativa com os profissionais que atendem o aluno, na elaboração do Plano Educacional Individualizado/PEI do aluno da Educação Especial; Elaborar relatório e/ou diário de bordo com registro preciso do acompanhamento e o progresso e desenvolvimento do estudante. (Corumbá, 2022).

Os profissionais de apoio que atuam nesta unidade escolar apresentam perfis formativos distintos, compondo um grupo heterogêneo em termos de formação e experiência. Em sua maioria, são profissionais com habilitação em curso normal médio — uma formação técnica de nível médio, com duração de dois anos — que os capacita a atuar no atendimento educacional de estudantes com deficiência, conforme a demanda da Rede Municipal de Ensino.

Para atender às necessidades dos alunos da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, são designados, conforme a especificidade de cada caso, profissionais com formação em curso normal médio ou estagiários em formação nas áreas de Educação. Esses profissionais exercem um papel fundamental no apoio direto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além desses, há também profissionais com formação superior em Pedagogia ou áreas afins, que possuem especialização em Educação Especial. Esses docentes geralmente acompanham os alunos do Ensino Fundamental II, com um olhar mais direcionado e uma atuação intencional, favorecendo intervenções pedagógicas mais qualificadas, de acordo com as especificidades apresentadas por cada estudante.

Essa diversidade formativa entre os profissionais de apoio evidencia a importância da formação continuada e da atuação colaborativa no contexto escolar, promovendo ações inclusivas e assegurando o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência e demais condições que caracterizam o público-alvo da Educação Especial.

O profissional de apoio que atua diretamente na sala de aula com alunos com deficiência desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Sua atuação vai além do acompanhamento físico: trata-se de um agente mediador que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da aprendizagem, a partir de propostas pedagógicas intencionais e intervenções adequadas às necessidades educacionais específicas de cada aluno.

A designação de um profissional de apoio tem origem na necessidade pedagógica identificada pela unidade escolar e encaminhada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No contexto do município, o laudo médico não é considerado uma condição obrigatória para a inclusão escolar; o que determina a necessidade de apoio é a avaliação pedagógica da escola, baseada no grau de comprometimento do estudante nas atividades de vida diária (AVDs). A partir dessa análise, e em diálogo com os responsáveis, é ofertado ao aluno o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, como forma de promover os estímulos adequados ao seu desenvolvimento global.

Considerações Finais

O presente estudo evidenciou a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e no atendimento qualificado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A qualificação constante desses profissionais revela-se imprescindível para garantir uma atuação ética, reflexiva e alinhada às demandas específicas de cada aluno, favorecendo sua autonomia, participação efetiva e desenvolvimento integral no ambiente escolar.

Foi possível identificar, por meio das vivências e relatos dos próprios profissionais, que os desafios enfrentados são múltiplos e complexos, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais e socioeconômicos, como o fortalecimento das relações interpessoais, a valorização profissional, a adequação do planejamento pedagógico e a superação das barreiras estruturais à inclusão. Esses elementos apontam para a necessidade de ações articuladas e contínuas que promovam o suporte necessário, tanto na formação quanto no acompanhamento das práticas diárias, garantindo a efetividade do Atendimento Educacional Especializado e a real inclusão dos estudantes com deficiência.

Além disso, destaca-se a relevância da construção colaborativa entre equipe pedagógica, profissionais de apoio, famílias e demais atores envolvidos, de modo a assegurar o respeito às singularidades e o exercício pleno dos direitos educacionais dos alunos. A compreensão do papel do profissional de apoio como mediador e agente facilitador do processo ensino-aprendizagem reforça a centralidade desse trabalho para a concretização de uma educação democrática, acessível e equitativa.

Por fim, reafirma-se a importância do compromisso institucional e político na garantia de condições adequadas para que a inclusão se efetive, desde a valorização salarial e formação adequada dos profissionais até a oferta de recursos e planejamento pedagógico integrado, elementos indispensáveis para o avanço e a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no município de Corumbá.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 192, p. 17-20, 9 out. 2009.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília: **Laboratório de Psicologia do Trabalho**, 1999.

CORUMBÁ (MS). **Diário Oficial do Município de Corumbá**. Corumbá, MS, ano XI, n. 2.555, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERREIRA, Janaina da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 01-15, set./dez. 2016.

JESUS, S. N. D. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: **Fundação Santillana/Moderna**, 2020. ISBN 978-85-63489-48-7. Prefácios: Fernando Reimers; Lino de Macedo.

TARDIF, Maurice *et al.* Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p.215 - 233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INVISÍVEL: A SUPEREXPLORAÇÃO COMO OBRIGAÇÃO

Rodrigo Augusto de Souza¹
Maria Eduarda Crisanto da Silva²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O presente trabalho, resultado de atividade de pesquisa na disciplina Educação e Trabalho, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresenta como objetivo analisar a jornada de trabalho do professor e investigar como a superexploração profissional afeta no ensino. Para isso, recorrerá às contribuições da obra “A experiência do trabalho e a educação básica”, de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta e “O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, de Maurice Tardif e Claude Lessard com o intuito de problematizar os dados levantados na pesquisa. Essa análise será feita com base em pesquisa empírica, realizada a partir de entrevista feita a uma docente temporária da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Palavras-chave: Docência; Trabalho Docente; Superexploração do trabalho.

Introdução

Este trabalho é resultado de atividade de pesquisa referente à disciplina Educação e Trabalho do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Seu objetivo consiste analisar a jornada de trabalho do professor e identificar como a superexploração do trabalho docente afeta no ensino. Com o intuito de fomentar a problematização na análise dos dados obtidos se recorrerá à “A experiência do trabalho e a educação básica”, de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta e “O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, de Maurice Tardif e Claude Lessard. Os dados analisados no trabalho foram obtidos por meio pesquisa empírica, de entrevista voluntária feita com uma docente temporária da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Por razões éticas, o nome da docente será omitido para garantir a privacidade e a confidencialidade da colaboração. Outras informações consideradas pessoais também serão preservadas pela pesquisa.

Tendo por objetivo fazer correlação com a prática educacional e a jornada exaustiva de trabalho do docente no contexto atual, a fim de ter um pensamento crítico a respeito da sobrecarga e invisibilidade do docente, onde no atual momento a profissão vem deixando marcas permanentes, e de certa forma, passando a ser vista de forma idealizada por pessoas que vêm do outro lado a docência. Dessa forma o docente passa a deixar de ter sua liberdade e naturalidade, se tornando mais uma peça de todo o sistema onde seu trabalho é visto apenas na escola (o momento prático) e suas muitas horas de trabalho em casa são inferiorizadas como não contantes. Com base na pesquisa é que o presente ensaio foi elaborado, podendo-se compreender como a carga horária dos docentes ultrapassa as horas formais, e como essa rotina da dupla face do trabalho hiper romantizada é esgotante.

A jornada de trabalho do docente como superexploração

Ao longo da história, o conceito de trabalho passou por diversas transformações, mas tornou-se comum associá-lo apenas à atividade remunerada, especialmente no contexto capitalista moderno. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2010) o trabalho tem se resumido ao

¹ Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Subjetividade, Filosofia e Psicanálise (CNPq/UFMS).

² Acadêmica do curso Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

seu sentido de produção de bens úteis materiais que visa seus valores de uso, uma condição constitutiva da vida dos seres humanos. Essa visão restringe o significado do trabalho às funções que geram retorno financeiro, deixando de lado outras formas de trabalho igualmente exigentes, como o trabalho doméstico ou intelectual.

O docente exemplifica bem essa realidade já que além das horas em sala de aula, ele carrega para casa um volume significativo de tarefas, como planejamento, confecção de atividades novas que são constantemente exigidas pela instituições e relatórios pedagógicos. Esse esforço, muitas vezes é considerado invisível, não recebendo o devido reconhecimento, pois tudo aquilo que está fora do ambiente formal costuma a não ser visto como parte do trabalho e da jornada estipulada. Dessa forma, a dupla jornada do educador evidencia como o trabalho se estende para além da escola, sem necessariamente ser valorizado proporcionalmente ao impacto que gera na formação dos alunos e na sociedade.

Os autores Frigotto e Ciavatta tratam sobre a dupla jornada de trabalho e como esse trabalho se resume apenas às horas remuneradas, as outras horas têm sido constantemente deixadas de lado como se não fossem necessárias, sem prestígio ou nulas. Nesse sentido, em uma pesquisa feita por esses autores com donas de casa evidencia esse olhar casual visto do trabalho.

Assim, por exemplo, num diagnóstico feito em bairros populares da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, mais de 90% das donas de casa respondiam negativamente quando indagadas se trabalhavam. Ao se pedir que descrevessem o que faziam durante o dia, nenhuma tinha jornada de trabalho menor que doze horas (Frigotto; Ciavatta, 2010, p. 11).

Deste modo, assim como ocorre com as donas de casa na pesquisa citada, o professor que leva trabalho para casa vivencia essa relação do trabalho onde o retorno financeiro teria que ser bem maior se comparado ao trabalho realizado por eles, mas neste local está a desvalorização, onde seu esforço adicional não é contabilizado dentro da carga horária formal. A desvalorização da jornada extraclasse do professor não pode ser analisada isoladamente, pois está inserida em um contexto mais amplo de organização social do trabalho.

A escola, como espaço de formação, não é um ambiente fechado e independente, mas sim um reflexo das estruturas econômicas e sociais que a permeiam. As demandas impostas aos docentes, muitas vezes invisibilizadas, dialogam diretamente com as condições de trabalho vigentes e com a forma como a sociedade reconhece (ou não) o valor da educação. Assim, o trabalho docente está intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais e políticas, tornando-se parte de um sistema que exige dedicação contínua, contudo, sem oferecer suporte proporcional a essa entrega. Como afirmam Tardif e Lessard (2012), a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita.

O ensino exige um comprometimento contínuo que ultrapassa os muros da escola, tornando-se uma função que demanda atenção constante e dedicação pessoal, sem que essas horas sejam devidamente consideradas parte essencial do exercício da docência. Esse cenário reflete uma estrutura que naturaliza a sobrecarga de trabalho e evidencia a necessidade de uma maior valorização das atividades extraclasse realizadas pelos educadores. Dessa maneira, a sobrecarga enfrentada pelos educadores não deve ser vista apenas como um problema individual da categoria, mas sim como um reflexo das políticas educacionais e do reconhecimento social do ensino como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A imprevisibilidade e o trabalho invisível do docente

O trabalho docente se distingue por sua complexidade e imprevisibilidade, pois lida diretamente com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A educação envolve processos que não podem ser reduzidos a fórmulas fixas ou resultados previsíveis pois cada estudante carrega consigo uma história, uma subjetividade e necessidades específicas que desafiam qualquer tentativa de padronização. Nesse contexto, o professor se depara constantemente com a impossibilidade de total controle sobre os desdobramentos de sua atuação, uma vez que o aprendizado se dá de forma singular para cada indivíduo e em grupo com todos. Essa característica inerente ao ensino exige dos docentes uma capacidade de adaptação contínua, flexibilidade na abordagem pedagógica e sensibilidade para compreender os diversos ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

Além disso, lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades nos quais o objeto de trabalho fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer (Tardif; Lessard, 2012, p. 43).

O trabalho assalariado passa a ser uma moeda de troca como se fosse um tesouro, fazendo com que os indivíduos sejam capazes de fazer qualquer coisa por esse trabalho “seguro”. No caso da docência, essa busca por estabilidade financeira muitas vezes leva o professor a aceitar cargas horárias exaustivas fazendo com que o compromisso com o ensino seja algo indiferente. Essa sobrecarga compromete não apenas o bem-estar do docente, mas também sua capacidade de oferecer um ensino mais personalizado e atento às individualidades dos alunos. Já que muitas das vezes para se manter, é necessário que o docente trabalhe os dois períodos fazendo um verdadeiro malabarismo com os planejamentos e práticas distintas.

Em meio às exigências de cumprir currículos e metas, o professor, por falta de tempo e estrutura, vê-se obrigado a uniformizar o ensino, reduzindo as possibilidades de explorar as individualidades de cada estudante. Através das suas análises, Tardif e Lessard (2012) afirmam que é preciso considerar é que o trabalho do professor possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo. A escola, que deveria ser um espaço de valorização das diferenças, acaba se tornando um ambiente que poda a espontaneidade e a criatividade dos alunos, encaixando-os em um modelo padronizado que pouco dialoga com suas necessidades individuais. Dessa forma, a combinação entre a carga horária imensa e a pressão por resultados cria um cenário onde tanto o educador quanto o aluno perdem as oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Considerações Finais

Ser docente vai muito além da sala de aula e dos conteúdos ensinados, sendo uma responsabilidade que ultrapassa horários e fronteiras pessoais. A exaustiva carga horária e a sobrecarga de atividades fora do ambiente escolar transformam a docência em uma jornada de constante entrega, onde muitas vezes não há espaço para a vida pessoal. O compromisso com o ensino passa a consumir horas que deveriam ser dedicadas ao descanso, à família e ao lazer, deixando o docente em um ciclo de desgaste físico e emocional. Não sendo considerado um “trabalho” porque não está prevista na folha de pagamento, indo muito além das horas de planejamento e se tratando da criação de atividades novas que surpreendam os alunos.

Essa superexploração do tempo do professor não apenas compromete sua qualidade de vida, mas também impacta diretamente o próprio processo educativo. Um educador que precisa

cumprir metas incessantes e lidar com um volume excessivo de trabalho acaba perdendo a liberdade de inovar, de adaptar sua abordagem às necessidades dos alunos e de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. O ensino, antes pautado pela criatividade e interação humana, se torna mecânico e previsível, reforçando um modelo monótono e robotizado que prioriza prazos e resultados, mas ignora o verdadeiro papel da educação que é de propiciar condições para que o aluno aprenda e possa se tornar um indivíduo com suas próprias ideias e características individuais, que possa entender que todos são diferentes e que isso não é um problema mas, muito pelo contrário com a autonomia/independência eles são capazes de transformar sua realidade.

Ao longo deste ensaio, ficou evidente que a condição do docente reflete um problema estrutural maior, enraizado na desvalorização do ensino e na normalização da sobrecarga de trabalho como parte inerente da profissão. Pensando que, pela sociedade, o professor é considerado em muitos casos, como alguém que não conseguiu fazer outra coisa, esquecendo que, para exercer tal função, precisou graduar-se em uma área específica e, portanto, possui capacidade para lecionar. Para que essa realidade mude, é necessário um olhar mais humano sobre os educadores, reconhecendo sua dedicação e proporcionando condições de trabalho que permitam que o ensino seja, de fato, um ato de construção coletiva, sensível e enriquecedor. A educação não pode ser reduzida a números e burocracias, ela precisa ser vista como um espaço vivo, onde professores e alunos têm a liberdade de explorar, questionar e aprender de forma plena. Afinal, se o docente é sufocado por suas obrigações, quem perde, no fim, são todos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis, R: Vozes, 2012.

Anexo

Roteiro para entrevista com docente

Entrevista com professores da rede pública

1) Identificação: nome, formação, trabalho (efetivo ou temporário), e rede municipal, estadual ou federal; Nome omitido por razões éticas.

Pedagoga pela UFMS, professora convocada (temporário) na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

2) Fale sobre sua formação profissional. Onde estudou? Quais as dificuldades encontradas durante sua formação?

Ingressei na UFMS em 2020, logo após me formar no Ensino Médio, através do vestibular. Estava realizada pela oportunidade de estar na instituição, que sempre foi um sonho e modelo de formação para mim. Mas, infelizmente, logo no primeiro ano de curso, enfrentamos a pandemia que exigiu a utilização do sistema de ensino a distância. Nesse período enfrentei grandes dificuldades em me concentrar nos estudos estando em casa, considerando que meus familiares também estavam de quarentena e havia muitas distrações, além da falta de disciplina e do desânimo gerado pela falta de experiências que o presencial proporcionaria em condições normais. Já em 2022, foi possível retomar ao presencial, e a partir daí sinto que a trajetória foi muito mais prazerosa e proveitosa. No penúltimo ano passei a participar de um projeto de extensão no CEI Detran, e sou muito grata pelas vivências, que me ajudaram muito na formação, e foram possíveis através da universidade.

3) Você considera suficiente a formação que recebeu? Ela ajudou no seu trabalho como docente hoje? Há muita diferença entre a formação acadêmica e a prática pedagógica na escola?

A formação proporciona uma base importante, mas não suficiente por si só. Eu vejo que as teorias nos ajudam muito a entender e refletir sobre o que acontece criticamente, e os estágios nos mostram um pouco da realidade, mas só se aprende de fato, estando em sala de aula, vivendo o dia a dia do professor, já que este está em uma realidade específica e singular.

4) Conte-nos como você chegou ao cargo de professor(a) da rede pública? Foi por meio de concurso público?

Logo que me formei tive a oportunidade de fazer o processo seletivo para professor temporário do município. Felizmente, como tudo o que vimos no curso estava ainda muito “fresco” na mente, fiquei bem colocada e consegui, nos dois anos (2024 e 2025) de vigência do processo, um cargo em sala de aula.

5) Quais foram suas dificuldades para o seu ingresso no magistério da rede pública?

Na verdade, não houve muitas dificuldades no ingresso, já que não precisei estudar além do estava vendo no curso, e consegui uma nota boa na primeira tentativa. Acredito que a parte mais difícil foi passar a enfrentar as dificuldades da realidade das salas de aula pela primeira vez, sem experiência como professora, apenas com o que vivemos nos estágios como uma base não tão sólida.

6) Sobre o seu salário. Você considera o salário adequado às suas necessidades como docente? Precisa complementar a sua renda com outras formas de trabalho?

Hoje, como não tenho dependentes e moro ainda com meus pais, é suficiente. Mas eu acredito que em outra realidade, em que a pessoa precisa sustentar casa e família, pode fazer falta um

salário maior, considerando também os gastos específicos com recursos, impressões, locomoção, etc.

7) Há diferença entre os professores temporários e efetivos na escola pública? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

No dia a dia percebemos poucas diferenças. Mas, no geral, há distinção com relação a ausências, quebra de contrato no meio do ano, que no caso de efetivo não acontece, salário no caso da regência no 1º ano, enfim, professores temporários não possuem os mesmos direitos e garantias que os docentes concursados.

8) Segundo a sua opinião, quais são as principais dificuldades para o seu trabalho como docente?

Hoje percebo uma dificuldade muito grande relacionada à indisciplina e falta de interesse dos alunos, bem como a comunicação com as famílias e trabalho em equipe em favor da aprendizagem.

9) Como você prepara suas aulas e realiza atividades docentes fora da sala de aula?

Tento fazer os planejamentos nos horários destinados a esse fim, mas quase sempre se leva trabalho para casa. Nessas aulas procuro trabalhar os conteúdos de formas variadas, sempre apontando para o que os alunos já sabem, permitindo também que eles exponham hipóteses e participem das aulas ativamente. As aulas fora da sala de aula não acontecem com tanta frequência, a não ser que esteja programada uma ida ao parquinho ou à biblioteca, por exemplo, principalmente porque as salas são bastante numerosas, e na maioria das vezes, não há local propício.

10) A docência foi uma opção para você? Por que tornou-se professor?

Eu sempre soube que queria trabalhar com crianças, sempre gostei e tive muita facilidade com elas. Cogitei ficar na área da saúde voltada à pediatria, mas tendo uma família em que a maioria das mulheres é pedagoga, também já tinha um olhar voltado para a docência, desde as brincadeiras na infância. Tendo a oportunidade do vestibular, tentei e consegui ingressar na faculdade, que aos poucos foi me encantando mais.

11) Você sente-se valorizado como professor (a)? Seja pelo Estado ou pela sociedade?

Sinto que não somos valorizados como merecemos. Principalmente se considerarmos todo o trabalho desenvolvido dentro, e também, fora da escola para atender a necessidade dos estudantes.

12) E a relação professor(a) e aluno(a). O professor (a) é uma autoridade em sala de aula? É respeitado (a)? Quais são as dificuldades encontradas?

Como já mencionado, percebo que hoje enfrentamos um grande problema com relação a indisciplina, e isso afeta diretamente essa questão do respeito e autoridade em sala de aula. Percebo que os alunos não veem mais os professores como autoridade, e por muitas vezes, testam os nossos limites estando desinteressados na aprendizagem, nos desrespeitando e desrespeitando os colegas, sem serem afetados pelas consequências dos seus atos, que geralmente estão relacionados a uma conversa com a coordenação, uma reunião com os pais, etc.

13) Como é a relação com a gestão da escola? Fale sobre a direção e a coordenação pedagógica.

Felizmente, as minhas experiências foram todas muito boas. Trabalhei com gestores muito humanos e solícitos a nos atender em nossas necessidades.

14) O seu trabalho é avaliado pelos alunos(as), pela escola ou pelo Estado?

Geralmente somos acompanhados e avaliados mais efetivamente pelos coordenadores, que acompanham as nossas trajetórias desde os planejamentos, e por isso tem mais propriedade.

15) Como você avalia o seu trabalho?

Eu sei que ainda tenho muito o que aprender, considerando que este é o meu 2º ano como professora de fato, mas acredito que, na medida do possível, tenho entregado um bom trabalho, que percebe de fato as crianças, procurando atendê-las em todas as suas necessidades.

16) Você já teve algum problema de saúde ocasionado pelo seu trabalho como docente? Preciso de afastamento para tratamento de saúde? Poderia nos falar sobre isso? Como você avalia a sua saúde (física e mental)?

Me ocorreu na volta das férias do meio do ano em 2024, um problema de alergia das tintas que utilizaram para pintar o interior e exterior das salas, que ocasionou uma falta de voz por aproximadamente 4 dias, porque, infelizmente, o trabalho foi feito muito próximo ao nosso retorno, e o cheiro ainda exalava muito forte. Mentalmente eu acho que enfrentamos, ao decorrer do ano, uma “montanha russa” de emoções e sentimentos, em relação aos problemas em sala de aula e as demandas, que são muitas e por vezes nos desmotivam. Mas acredito que, quando se ama o que faz, aos poucos vamos nos restabelecendo e persistimos.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

17) Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o seu trabalho como docente na pandemia de COVID-19?

Eu ainda não atuava como docente durante a pandemia.

18) Como você avalia o retorno das atividades presenciais? Como está sendo o trabalho docente no pós-pandemia?

Eu acredito que o retorno tenha sido muito desafiador, como foi para mim enquanto aluna, tendo que me readaptar. Vejo que ainda hoje colhemos frutos da pandemia em muitos alunos com defasagem de aprendizagem, principalmente com relação a alfabetização, já em séries finais do ensino fundamental.

OBSERVAÇÕES

O professor/a é livre para realizar ou não a entrevista;

A participação é voluntária;

Por razões éticas, deve-se evitar ataques pessoais. Toda vez que se fizer necessário, o nome dos envolvidos pode ser protegido pelo anonimato ou por um nome fictício, que deve ser justificado em nota de rodapé. O/a docente pode solicitar o anonimato para participar da pesquisa. O nome da escola, se for o caso, também pode ser omitido. A pesquisa deve garantir que a privacidade dos participantes seja preservada, bem como a sua idoneidade.

Campo Grande, 23 de março de 2025.

O PAPEL DAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS COMO LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA UFMS

Milene Bartolomei Silva¹

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato²

Luciene Cléa da Silva³

Hellen Jaqueline Marques⁴

Sandra Novais de Sousa⁵

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o papel das brinquedotecas universitárias como espaços pedagógicos e laboratórios de formação docente, com base na experiência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir da realização do projeto de extensão “Brinquedoteca Aberta: Centro de Formação”, implantado desde 2017, na cidade Universitária de Campo Grande e coordenado por professoras do curso de Pedagogia. Buscamos compreender como as práticas realizadas na brinquedoteca, que, neste ano de 2025 atende cerca de 50 crianças, filhos e filhas de servidores e estudantes, contribuem para a formação de futuros docentes. Respalgadas pelas vivências cotidianas, consideramos que a brinquedoteca universitária da UFMS representa uma experiência significativa de integração entre ensino, pesquisa e extensão e, enquanto laboratório formativo, contribui para a construção de saberes docentes, favorecendo o desenvolvimento de competências fundamentais à docência, como a escuta atenta, a mediação lúdica, o planejamento pedagógico contextualizado e a reflexão crítica sobre a prática. Ao mesmo tempo, cumpre importante papel social ao oferecer atendimento qualificado a crianças da comunidade acadêmica. Assim, a consolidação de brinquedotecas universitárias como centros de formação docente e de pesquisa sobre as infâncias pode contribuir significativamente para a qualificação dos cursos de licenciatura e para a construção de uma educação mais sensível, democrática e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Brinquedoteca Universitária; Formação Docente; Brincar;

Introdução

O brincar pode acontecer de forma espontânea, livre, ou de forma dirigida, organizada, e para contemplar tais propostas o professor pode exercer a função de mediador, organizando espaços que inquietem, despertem o interesse, acolham e possibilitem interações lúdicas entre crianças, entre crianças e adultos e entre as crianças e os objetos, que ao serem significados e ressignificados pelos pequenos, tornam-se brinquedos.

Para Kishimoto (2002) quando a criança brinca, externa toda sua espontaneidade diante da exploração livre do momento, experimenta, cria, imagina e constrói, sem se preocupar com o resultado daquele ato. Estabelece relações de curiosidade, prazer, motivação e, “[...] por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer” (Kishimoto, 2002, p. 146).

¹ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁴ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁵ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Diante da importância de se garantir espaços e tempos para que a criança brinque, neste artigo destacamos o papel das brinquedotecas, em especial daquelas que são construídas em espaços voltados à formação de profissionais que atuam diretamente com o público infantil, como é o caso do curso de Pedagogia.

Kishimoto (2007) ressalta que o brincar na brinquedoteca oferece oportunidades e experiências significativas que favorecem a expressão, a comunicação e a aprendizagem, possibilitando à criança experimentar diferentes linguagens e formas de interação. Assim, a brinquedoteca se constitui como um território de múltiplas aprendizagens, em que a curiosidade, a imaginação e a criatividade são valorizadas e estimuladas em consonância com os princípios da Educação Infantil.

Este artigo apresenta uma análise da experiência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que, desde 2017, desenvolve o projeto de extensão "Brinquedoteca Aberta: Centro de Formação" para filhos de servidores e estudantes.

Destacamos, neste estudo, que, além de ser um espaço de lazer e recreação para crianças, a brinquedoteca vem se consolidando nas últimas décadas como um espaço educativo e formativo. No contexto universitário, a brinquedoteca assume uma dimensão ainda mais significativa ao se configurar como um laboratório de práticas pedagógicas, contribuindo diretamente para a formação de professores em cursos de licenciatura, como veremos na próxima seção.

A brinquedoteca como espaço formativo: fundamentação legal e teórica

A brinquedoteca é um espaço planejado para estimular o brincar livre, criativo e educativo, promovendo a ludicidade como eixo estruturante das práticas voltadas à infância. Trata-se de um ambiente que respeita as especificidades do desenvolvimento infantil e que reconhece o brincar como direito da criança, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Além do ECA há outras bases legais que ressaltam o brincar como uma forma de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, reforçando a importância de criar ambientes que promovam o brincar livre e espontâneo, e que respeitem a autonomia e a criatividade das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), ressalta a importância do brincar na Educação Infantil e estabelece a promoção de ações lúdicas e interativas como responsabilidades das instituições de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) enfatizam a importância do brincar como uma das linguagens fundamentais da criança, que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) contribui com esta discussão ao destacar a importância do brincar e estabelecer que as crianças devem ter oportunidades para brincar e explorar o mundo ao seu redor.

Seguindo os estudos de Brougère (2001), o brinquedo e o brincar têm valor cognitivo, social e cultural, sendo centrais para o desenvolvimento infantil, pois permitem à criança elaborar sentidos sobre o mundo e sobre si mesma. Além disso, o autor destaca que o brincar é uma prática social mediada pela cultura, na qual a criança constrói conhecimentos e desenvolve habilidades.

Brougère (2001) ainda destaca que o brincar é uma atividade simbólica que envolve a utilização de símbolos e signos, os quais possibilitam que as crianças expressem suas ideias e sentimentos por meio das interações, pois ao experimentarem e descobrirem coisas novas e de forma lúdica, as crianças aprendem. Por isso, segundo o autor, o brincar das crianças deve ser respeitado, permitindo que elas sejam autônomas e criativas em suas experiências lúdicas.

Nesta mesma perspectiva, é possível dialogar com Moyles (2002), quando a autora destaca a importância de reconhecer o brincar como uma atividade séria e valiosa, e não apenas como uma ação recreativa ou de entretenimento.

O brincar é uma atividade que é ao mesmo tempo séria e alegre, intensa e relaxada, pessoal e social. É uma atividade que é fundamental para o desenvolvimento das crianças e que pode ser uma fonte de prazer e satisfação tanto para as crianças quanto para os adultos que trabalham com elas (Moyles, 2002, p. 39).

As atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças e para a constituição de novos conhecimentos, uma vez que possibilitam a ampliação da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Por meio destas atividades, a criança reconhece a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente. Desta forma, é possível considerar, segundo Negrine, que “[...] as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente” (Negrine, 1994, p. 41).

Estudos como os de Oliveira (2012) e Machado (2014) reforçam que a mediação do adulto - especialmente de educadores em formação - é fundamental para que o brincar se transforme em experiência pedagógica. A presença de estudantes em processo de formação permite que o brincar seja não apenas observado, mas também planejado, documentado e refletido.

A brinquedoteca, portanto, configura-se como um território de múltiplas aprendizagens, em que a curiosidade, a imaginação e a criatividade são valorizadas e estimuladas em consonância com os princípios da Educação Infantil. Além disso, o ambiente contribui para o desenvolvimento emocional, motor e social da criança, ao mesmo tempo em que possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do ato educativo mediado pela ludicidade.

Tardif (2002) argumenta que o saber docente é construído na interseção entre diferentes tipos de conhecimentos - prático, experiencial, teórico, curricular e institucional -, e que esses saberes são mobilizados e ressignificados no exercício cotidiano da docência. Assim, a formação inicial deve criar oportunidades para que os licenciandos possam vivenciar práticas reais, refletir sobre suas ações, enfrentar desafios concretos da profissão e construir repertórios pedagógicos consistentes.

Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) enfatiza a importância dos componentes curriculares que contemplem a prática como eixo articulador da formação. Essa diretriz reafirma a necessidade de vivências formativas em contextos diversos, que favoreçam a observação, o planejamento, a intervenção pedagógica e a avaliação crítica. Nesse sentido, as brinquedotecas universitárias constituem-se como espaços privilegiados para o exercício desses processos formativos.

A experiência prática na brinquedoteca permite aos futuros professores experimentar situações de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, desenvolver sensibilidade às necessidades das crianças, elaborar estratégias didáticas criativas e refletir sobre aspectos éticos e relacionais da docência. Trata-se, portanto, de um ambiente formador que articula ensino, extensão e pesquisa, favorecendo o desenvolvimento profissional de maneira integral e significativa.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), a extensão deve ser concebida como um processo acadêmico indissociável do ensino e da pesquisa. Ela propicia a articulação entre saberes acadêmicos e saberes da comunidade, contribuindo para a formação cidadã e profissional dos estudantes.

A extensão universitária, ao colocar os estudantes em contato direto com contextos reais e demandas sociais concretas, amplia sua compreensão sobre a complexidade da prática docente e o papel social da educação. Ao atuarem em projetos como o brinquedoteca universitária, os acadêmicos são desafiados a desenvolver competências profissionais para além do domínio técnico, envolvendo aspectos como empatia, observação atenta, escuta ativa, planejamento colaborativo, tomada de decisão e compromisso ético com as crianças e com a comunidade atendida.

Nesse processo, a universidade cumpre sua função social ao promover o diálogo de saberes e contribuir com soluções para os problemas enfrentados por diferentes segmentos da sociedade. A brinquedoteca da UFMS, por exemplo, não oferece apenas um serviço de acolhimento e cuidado às crianças, como também constitui um espaço de investigação pedagógica e de experimentação metodológica, possibilitando aos estudantes a produção de conhecimento e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

Além disso, a extensão fortalece a formação integral dos estudantes ao favorecer experiências que rompem com a lógica fragmentada dos currículos e incentivam uma postura crítica, reflexiva e transformadora diante da realidade. A vivência em ações extensionistas como a da brinquedoteca permite aos futuros docentes compreenderem a educação como prática social comprometida com a equidade, a inclusão e os direitos das crianças, consolidando, assim, uma perspectiva de formação docente mais sensível, engajada e conectada com os desafios contemporâneos da escola e da sociedade.

A experiência da brinquedoteca universitária da UFMS

Criado em 2017, o projeto de extensão "Brinquedoteca Aberta: Centro de Formação" funciona de segunda a sexta-feira nas dependências da UFMS. Atende cerca de 50 crianças, com idades entre 2 e 10 anos, filhos de servidores e estudantes da universidade. O espaço é equipado com brinquedos educativos, materiais pedagógicos e ambientes planejados para diversas faixas etárias.

As atividades são planejadas e desenvolvidas por monitores e bolsistas dos cursos de licenciaturas, dentre eles: Letras, Educação do Campo, Educação Física e, principalmente, Pedagogia. Entretanto, acadêmicos dos cursos de Psicologia, Odonto, Direito, Nutrição, Artes Visuais e Ciência da Computação já desenvolveram projetos na brinquedoteca, ampliando assim as possibilidades de aprendizagens de crianças e adultos, nas diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, Santos (1997) destaca que a brinquedoteca

[...] é um espaço privilegiado onde os alunos de diversos cursos podem não só observar a criança, mas também desenvolver atividades com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Docentes vinculados às unidades universitárias conduzem pesquisas a partir de situações de brincadeiras que ocorrem no interior das Brinquedotecas (Santos, 1997, p. 23).

Os estudantes elaboram planos de atividades, organizam o espaço, discutem situações do cotidiano, do atendimento e participam de momentos formativos com os docentes coordenadores. O projeto permite aos acadêmicos vivenciar situações reais de interação com crianças, aplicar conhecimentos teóricos na prática, desenvolver autonomia pedagógica e refletir sobre sua ação. A brinquedoteca constitui-se, assim, em um espaço de formação continuada e colaborativa, que amplia as competências profissionais dos futuros docentes.

Por meio das ações realizadas na brinquedoteca os estudantes, bolsistas e voluntários se organizam em grupos que atendem crianças de idades variadas (2 a 4 anos; 5 a 7 anos; e 8 a 10 anos), a partir do contato com os grupos, precisam refletir sobre a organização da rotina para as

crianças, realizar um planejamento que contemple brincadeiras tradicionais, contação de histórias, atividades e brincadeiras com os temas, personagens, espaços e tempos da história contada; atividades de artes visuais que envolvam a expressão corporal, a dança, a música, o teatro; a proposição de jogos educativos, cooperativos, jogos de tabuleiros, reforçando as regras e combinados que podem guiar tais interações ou criando novas regras e combinados. Ainda são realizadas propostas de construção de jogos e brinquedos, o brincar livre, brincadeiras de faz de conta, rodas de conversas, desenho livre com suportes e riscantes diversificados, dentre outras.

Os estudantes também precisam pensar no tempo e espaços em que estas ações serão realizadas, pois além do prédio da brinquedoteca o espaço externo também é bastante utilizado. As áreas comuns da UFMS, tais como a quadra de esportes, o Paliteiro, o Teatro Glaucê Rocha, o estacionamento, o auditório são lugares em que o brincar também acontece, desde que as ações sejam planejadas, intencionalmente organizadas e previamente informadas aos responsáveis pelas crianças, de forma que sejam acolhedores e seguros para os pequenos.

Além das ações lúdicas, dos encontros formativos, dos momentos de planejamento e reflexão sobre as experiências empíricas e as bases teóricas, estudadas nas diversas disciplinas dos cursos, alguns acadêmicos têm realizado pesquisas na brinquedoteca e temas que perpassam pela importância do brincar, a escuta ativa das crianças, a observação atenta e respeitosa, o reconhecimento das narrativas infantis, a contação de histórias, a formação dos pedagogos, as ações de extensão em espaços não escolares, práticas inclusivas, o brincar de fazer cinema, lógica e programação para crianças, dentre outros, têm se tornado discussões presentes em artigos, projetos, trabalhos de conclusão de curso e até dissertação de mestrado.

Assim, a brinquedoteca da UFMS pode ser considerada como um laboratório de formação docente, pois oportuniza a acadêmicos das licenciaturas e até mesmo dos bacharelados o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, em um ambiente lúdico, interativo e diverso, permitindo que os estudantes estejam em constante processo de formação, além de realizarem ações de pesquisa e extensão, em um local que promove o trabalho em equipe, a colaboração entre estudantes, professores, técnicos e a comunidade, representada pelas crianças e seus familiares.

Considerações Finais

A brinquedoteca universitária da UFMS representa uma experiência significativa de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Enquanto laboratório formativo, contribui para a construção de saberes docentes, fortalecendo a formação prática dos estudantes das licenciaturas. Ao mesmo tempo, cumpre importante papel social ao oferecer atendimento qualificado a crianças da comunidade acadêmica.

A vivência dos estudantes nesse espaço possibilita a aproximação com os cotidianos da infância, favorecendo o desenvolvimento de competências fundamentais à docência, como a escuta sensível, a mediação lúdica, o planejamento pedagógico contextualizado e a reflexão crítica sobre a prática. Trata-se de um processo formativo que vai além da simples aplicação de técnicas ou métodos, promovendo uma compreensão mais ampla da educação como prática social, cultural e ética.

Para além de sua função pedagógica, a brinquedoteca também se configura como espaço de acolhimento, cuidado e valorização das infâncias, contribuindo para o bem-estar das crianças e das famílias que compõem a comunidade universitária. Esse aspecto reforça o compromisso da universidade pública com a promoção dos direitos da criança e com a articulação de políticas institucionais mais inclusivas e humanizadas.

Defendemos que iniciativas como essa devem ser reconhecidas e fortalecidas no âmbito das universidades públicas brasileiras, tanto por seu potencial formativo quanto por sua

relevância social. A consolidação de brinquedotecas universitárias como centros de formação docente e de pesquisa sobre as infâncias pode contribuir significativamente para a qualificação dos cursos de licenciatura e para a construção de uma educação mais sensível, democrática e comprometida com a transformação social.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: jul. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: jul 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> . Acesso em: jul.2025.

BRASIL, PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em: jul.2025.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedoteca**: o lúdico institucionalizado. São Paulo: Pioneira, 2007.

MACHADO, M. A. **Brincar na escola**: o desafio da aprendizagem na educação infantil. Campinas: Papyrus, 2014.

MOYLES, J. R. (2002). **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Ed. Artmed Editora.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil, Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Brinquedoteca**: espaço de brincar, tempo de aprender. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: O lúdico em diferentes contextos. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educação e Realidade, 1993.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE E CRÍTICA

Milla Benetti Felipe¹
Hellen Jaqueline Marques²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo propõe analisar criticamente as representações sociais construídas historicamente sobre a infância e refletir como tais visões influenciam o imaginário social e, consequentemente, a prática pedagógica. Compreender as concepções de infância na sociedade é essencial para os professores em todas as etapas da educação básica, uma vez que tais concepções podem influenciar diretamente suas práticas pedagógicas. A forma como se enxerga a criança impacta o modo como ela é tratada, as expectativas estabelecidas sobre seu comportamento e o modo como ela aprende e se desenvolve. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão de literatura sobre a temática, tomando como referencial teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica, por meio das obras de Saviani. Concluímos que a infância está imersa em concepções historicamente elaboradas, as quais moldam a forma de ensinar e se relacionar com as crianças no cotidiano. Cabe aos professores conhecerem tais concepções para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ser criança e o seu processo de educação.

Palavras-chave: Infância; Concepções históricas; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

A infância nem sempre foi compreendida como uma fase distinta e protegida da vida. Ao longo da história, a forma como a sociedade enxerga a criança passou por profundas transformações. Na Idade Média, a infância era pouco valorizada e crianças eram tratadas como pequenos adultos, inseridas precocemente no trabalho e na vida social. Este cenário começou a mudar com o pensamento iluminista, especialmente com Jean-Jacques Rousseau, que marcou uma ruptura ao defender a infância como uma etapa especial do desenvolvimento humano, que exige cuidado, tempo e educação adequados.

No Brasil, o conceito de infância foi moldado por contextos históricos como a colonização, a escravidão, o processo de urbanização e a ditadura militar, influenciando a criação de políticas públicas voltadas à infância. Por muito tempo, o foco das ações estatais foi assistencialista e repressivo, principalmente no trato com crianças pobres, vistas como "menores em situação irregular". Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, o que impulsionou mudanças na forma de atendimento e proteção à infância. Este artigo tem como objetivo analisar as principais mudanças nas concepções de infância ao longo da história e refletir como tais visões podem influenciar o imaginário social e, consequentemente, podem interferir na prática pedagógica.

Nossa intenção é contribuir para a formação de uma consciência crítica e reflexiva por parte de professores de diversas áreas, para que, por meio da apropriação do conhecimento, possam intervir intencionalmente para a transformação da realidade escolar. Esta medida é necessária e urgente diante da hegemonia de perspectivas educacionais que naturalizam o desenvolvimento infantil. Tais concepções não surgem magicamente em nossa sociedade, estão

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Agência de Educação Digital e à Distância (AGEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação.

atreladas às diferentes explicações sobre o modo de ser, viver, aprender e se desenvolver na infância.

O estudo de cunho qualitativo, pautou-se na revisão de literatura e, fundamenta-se, especialmente, nos autores clássicos da área, tais como Ariès (1981), Rousseau (2004) e Saviani (2007).

A evolução da visão de criança e de infância ao longo da história: um estudo a partir de Philippe Ariès

O conceito de infância é uma construção social, ou seja, não é um período naturalmente diferenciado entre a sociedade. Esta diferenciação, e todas suas especificidades, são frutos de muitas transformações que moldaram o conceito de infância e de criança que temos hoje. Isso significa que, dentro do imaginário social, a forma que os adultos se relacionam com as crianças provém da produção de conhecimentos históricos e de visões de mundo sociais, que determinam as qualidades e a natureza daquelas.

Ariès (1981) defendia que a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida, com estatuto social próprio, sendo uma construção que se consolidou ao longo da modernidade. O que hoje chamamos de sentimento de infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil, que diferencia essencialmente a criança do adulto, não existia até a idade média, período no qual essa consciência começou a ser construída (Ariès, 1981). Durante anos na história da humanidade, o período inicial da vida permaneceu oculto quanto às suas características de desenvolvimento e particularidades que a diferenciam do indivíduo jovem ou adulto.

Assim, a divisão do ciclo de vida em períodos é também uma construção social. Prova disto é a própria utilização da idade como dado científico. Segundo Airés (1981) a idade passa a se tornar um dado científico durante a idade média, pois, até então, “a cronologia das idades não era, para os homens da Idade Média, um critério muito significativo para ordenar os estágios da vida humana” (Ariès, 1981, p. 36).

Mesmo que com o reconhecimento cronológico do tempo no que tange a idade, a ideia que marca a visão de criança durante a idade média é a visão de um mini adulto, ou seja, segundo Ariès (1981, p. 99), “assim que a criança que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia deles”. Essa não distinção podia ser percebida em diversos símbolos, como nas roupas, na participação nos jogos e festividades e na relação com o sexo oposto. Ou seja, a criança vivia misturada no mundo dos adultos sem que houvesse percepção alguma sobre as especificidades e os processos de desenvolvimento que ocorrem nesta fase.

Um símbolo que reflete a inserção da criança dentro do mundo adulto são os jogos e as brincadeiras. Na Idade Média, as brincadeiras eram práticas comuns a crianças e adultos, só mais tarde passaram a ser associadas exclusivamente à infância, ou seja, adultos e crianças brincavam juntos – não havia uma separação cultural entre o brincar infantil e o lúdico adulto. “A brincadeira não era privilégio da infância, mas uma prática comum entre todas as idades; só mais tarde é que se restringiu o jogo ao mundo infantil” (Ariès, 1981, p. 44).

As crianças participavam das festividades e das mesmas atividades dos adultos e no que tange os brinquedos, podemos atestar que alguns deles, sua maioria, surge do que o autor chama de espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos. Daí temos como exemplos o cavalo de pau e as pás como imitação a técnica do moinho de vento. Outro aspecto importante que o autor levanta provém justamente do fato de adultos e crianças compartilharem entre si não só as mesmas brincadeiras como também os mesmos brinquedos. Somente por volta do ano de 1600 é que começa a ocorrer a especialização infantil dos brinquedos.

Com isso, conclui o autor que: “A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (Ariès, 1981, p. 49). Uma ideia controversa que nos leva a refletir sobre a própria construção da infância, que nessa visão, desconsidera as especificidades da fase e despreza a emergência de traços específicos dela, limitando a sua diferenciação ao abandono de certas práticas pelos adultos e deposição disso na infância. Vale ressaltar que, essa especialização da qual o autor nos fala atingia somente a primeira infância e que depois dos três ou quatro anos, justamente pela “adultização” que as crianças sofriam, a criança participava das mesmas brincadeiras e jogos dos adultos, marcando o forte estigma já citado. Isto prova que o fenômeno da adultização das crianças persistiu por muitos anos.

Um outro aspecto importante que consolida este conceito e ao mesmo tempo nos leva a uma transformação importante na visão de criança e de infância é a questão do despudor. De acordo com a moral contemporânea, qualquer alusão jocosa ou assuntos sexuais são reprimidos de forma imperiosa. Contudo, nem sempre ocorreu desta forma. Como destaca Ariès (1981, p. 75), “esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade”. Foi apenas com a renovação religiosa do século XVII e o início da reforma (tardia) dos costumes da sociedade que escrúpulos relacionados à temática aparecem.

Isto prova que o sentimento de pudor e a crença na inocência da infância não são naturais ou universais, mas sim, construções históricas e culturais que se desenvolveram a partir dos séculos XVII e XVIII. Esta reforma moral não foi uma lei ou evento pontual, mas sim, uma transformação profunda nas mentalidades, ligada à ascensão da família burguesa, à pedagogia cristã e à centralização dos afetos no ambiente doméstico.

Com a família nuclear moderna, o espaço doméstico fechou-se e o afeto tornou-se centralizado na criança, exigindo vigilância e disciplina. Além disso, a partir do século XVII, a diminuição do número de filhos e a crescente valorização afetiva de cada criança (ligada à transição demográfica) transformou o status infantil. A família e os pais passaram a nutrir um sentimento intenso pelo filho, o que preparou o terreno para sua proteção simbólica e moral (Ariès, 1978).

Assim, o sentimento de infância cresce e chegamos a um ponto importante na evolução da visão de criança, que é justamente a imputação do conceito de inocência, que surge nessa época. A infância, portanto, passa a possuir a necessidade de proteção da corrupção do mundo adulto. Neste momento de mudanças chegamos ao desenvolvimento de um sentimento chamado por Ariès (1981) de “paparicação” vindo justamente da ingenuidade, gentileza e graça das crianças que se tornavam, portanto, uma fonte de relaxamento para o adulto. Sentimento este que, inicialmente, pertenceu às mulheres, amas, encarregadas de cuidar das crianças, mas que se estendeu mais tarde aos homens também.

Este divertimento que os adultos tinham frente às crianças também se deve ao maior sentimento de apego que a diminuição na taxa de mortalidade infantil permitiu. A alta taxa de mortalidade aparece como uma das justificativas para a indiferença que por muitos anos os adultos sentiam pelas crianças. Este novo sentimento que a infância despertou pode ser melhor percebido também pelas críticas que recebeu no final do século XVI e sobretudo no século XVII. Segundo Ariès (1981, p. 101), “algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava às crianças”. Isto ficou marcado como um sentimento novo de infância, chamado de “exasperação” (irritação).

Alguns moralistas e educadores do século XVII assim como o famoso historiador Coulanges e o filósofo Montaigne partilhavam desse mesmo sentimento (Ariès, 1981). E é entre esses mesmos moralistas e educadores que se formou outro sentimento da infância importantíssimo, pois inspirou toda a educação até o século XX: o apego à infância e sua particularidade seriam agora exprimidos não mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral.

Existem relatos que trazem essa ideia de que a infância, dentro deste conceito, deveria ser um estágio a ser superado, ou ainda “curado”. Isto foi considerado por muitos historiadores como uma ignorância da infância, contudo foram apontamentos importantes no sentido de superar a visão de “bibelô” imputada à infância e inicializar um sentimento sério e autêntico, desprezando essa antiga ideia de leviandade.

Nesse sentido, inicia-se uma exploração maior do campo da sua infância e suas características, pois, segundo Ariès (1981, p. 104), a concepção da época dizia: “era preciso conhecê-la para corrigi-la”. Pontapé inicial para importantes observações com relação à psicologia infantil.

Da infância moderna à contemporânea: a naturalização da infância

É importante ressaltar que sendo a visão de criança e de infância uma construção social, as mudanças culturais ocorridas no período de transição moderna (séc. XVII–XVIII) que abarca toda linha do tempo acima citada, possibilitam um cenário propício para que pensadores como Rousseau reformulem o papel da infância na sociedade. Rousseau foi um importante pensador no campo dos estudos sobre a infância, visto que as suas ideias inauguraram a chamada pedagogia moderna e influenciam diversos autores como Pestalozzi, Froebel e, mais tarde, Piaget e Vygotsky. Portanto, é importantíssimo reconhecer o cerne e o processo de desenvolvimento de suas ideias a fim de compreender como estas influenciam na prática pedagógica atual.

Rousseau inaugurou um novo pensamento ao afirmar que “O homem é naturalmente bom; é a sociedade que o corrompe” (Rousseau, 2004, p. 37). Desta forma, ele rompe com a ideia cristã tradicional (especialmente a agostiniana) de que o homem nasce pecador e precisa ser corrigido. Esta posição marca uma mudança antropológica e pedagógica radical. Segundo o autor, o progresso da civilização não levou à moralidade, mas à corrupção, desigualdade e alienação (Rousseau, 2004). A preposição que sustentava essa ideia era “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem.” (Rousseau, 2014, p. 7).

Partindo deste contexto, surge a ideia de educação negativa. Como um idealizador da natureza, da ordem natural dos fenômenos e processos de formação, a premissa principal no campo educativo era a contrária à visão moralista e repressora que defendia que a criança deveria ser moldada. De acordo com essa ideia, a educação deveria respeitar a ordem natural e não interferir artificialmente no crescimento da criança, permitindo que a natureza da criança se desenvolvesse livremente (Rousseau, 2004).

Houve aqui um ponto chave muito importante na visão de criança que era o respeito a sua própria condição de criança, já que o contexto da época “preocupava-se” com a criança apenas no sentido futuro, no porvir, na idade adulta, negando-lhe toda a especificidade da criança enquanto criança, no estado presente, ou seja, a infância era caracterizada por traços de negatividade. Château (1962), um dos estudiosos acerca do pensamento de Rousseau, amplia o argumento defendido ressaltando que “a criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma” Château (1962, p. 165). Este seria um marco essencial no estudo da infância. Foi centralizado então, a abordagem na criança e não no seu “vir a ser”.

Segundo Rosseau (2004, p. 72), nessa época “A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão”. E quanto à educação e à prática pedagógica do professor, foram tecidas muitas críticas que viriam a moldar a atuação docente. Segundo a análise de Rosseau (2004), a educação estabelecida em seu tempo tinha a tendência adultocêntrica de querer moldar a criança de acordo com seus interesses. Para ele, essa prática poderia significar tudo menos educação.

Um dos problemas com esse tipo de “educação” era a possível futura inversão de vivências que produziria segundo o autor “frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e teremos jovens doutores e velhas crianças” Rousseau (2004, p. 91). Fato que modernamente é comprovado pela psicologia no sentido de inverter, postergar vivências específicas de cada fase, ou seja, com Rousseau (2004) o sentido de especificidade da infância começa a surgir de uma forma mais forte e marcada, entendendo-se como os processos de desenvolvimento da natureza humana. Dessa forma, nesta fase, foi defendida uma educação natural.

Cambi (1999, p. 346) apresenta como deve ser a educação segundo a natureza na perspectiva rousseauiana:

A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino, finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno. Trata-se, deste modo, de operar uma “naturalização” do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano democrático do “pequeno estado”.

Neste contexto, na educação com foco no “retorno à natureza do homem”, a criança é tirada dos pais, isolada da sociedade e entregue às mãos de um preceptor ideal que se propõe a educá-la em contato com a natureza, buscando respeitar os ritmos de crescimento e valorando as características específicas da criança. Podemos analisar que tal afirmação também começa a formar uma visão de professor atrelada aos conceitos que hoje chamados de dons ou dotes, muitas vezes até considerados de certa forma sobrenaturais.

Na compreensão rousseauiana o princípio afetivo-sensitivo indispensável para o desenvolvimento cognitivo-moral da criança, temos aqui o princípio de uma forte corrente defendida por muitos autores da pedagogia afetiva, como por exemplo Pestalozzi. Podemos concluir, portanto, que Rousseau trouxe uma importante mudança no conceito de infância e de criança conceituando-a como uma fase que possui especificidades e, por isso mesmo, precisa ser estudada com atenção e percebida como tal. Evidencia seu interesse pelas crianças ao elaborar a concepção moderna de infância, compreendida como uma forma particular de existência, uma condição específica de ser criança. Essa visão, foi, na época, revolucionária.

Após Rousseau, a concepção de infância sofreu grandes transformações, especialmente no século XIX e XX. Rousseau foi um divisor de águas ao afirmar, em *Emílio ou Da Educação* (1762), que a criança não era um “adulto em miniatura” e é apresentada como símbolo da inocência e da virtude. Assim, ao defender a criança como essencialmente boa em sua natureza, Rousseau se torna um precursor do que alguns autores chamam de Romantismo pedagógico (Kuhlmann Jr, 2003).

Esta ideia viria a se expandir com teóricos como Pestalozzi. Este buscou formas de proteger e desenvolver essa bondade inata, defendida por Rousseau, por meio de uma educação afetiva, moral e adaptada ao ritmo infantil (Kuhlmann Jr, 2003). Porém, Pestalozzi foi além de Rousseau por se dedicar não apenas à reflexão filosófica, mas à prática pedagógica: ele criou escolas, experimentou métodos e atuou diretamente com crianças pobres e órfãs, colocando em ação os princípios que Rousseau havia formulado teoricamente.

Uma das contribuições principais de Pestalozzi se deu quanto à questão do afeto, ou o que é chamado de "educação pelo amor". Para ele, o afeto e a compreensão eram fundamentais para o processo educativo. Ele acreditava que o ambiente familiar tinha um papel crucial na formação moral e emocional da criança e via a escola como uma extensão do lar, onde o professor atuaria como uma figura parental, guiando os alunos com cuidado e respeito. Podemos atestar que essa visão é ainda muito marcante no período contemporâneo, visto que, é difusa a ideia de amor maternal quando falamos do trabalho do professor, principalmente aqueles ligados à primeira infância, na qual o cuidado e a formação são aspectos duplos de suas funções (Falcão; Medeiros Neta, 2024).

Outro autor importante nessa linha do tempo do pensamento sobre a infância foi Fröbel, que, inspirado nas ideias de Pestalozzi, criou o conceito de jardim de infância (Kindergarten), reforçando a ideia da infância como fase de florescimento espontâneo. Paralelamente, no decorrer do século XIX, a Revolução Industrial alterou profundamente as relações sociais, econômicas e familiares, impactando diretamente as concepções de infância (Falcão; Medeiros Neta, 2024).

No início da industrialização, as crianças eram amplamente utilizadas como força de trabalho nas fábricas, minas e campos, em jornadas extenuantes e condições insalubres. Isto gerou uma reatividade popular e política à medida que a situação ia caminhando para algo mais extremo. Tal contexto favoreceu e impulsionou a criação de leis trabalhistas posicionando a criança como sujeito vulnerável, necessitando de proteção legal e de formação sistemática (Heywood, 2021).

Começa o olhar assistencialista, um marco importante na formação da visão de infância. Paralelamente há uma dicotomia no sentimento de infância provocado pelas ebulições causadas pela revolução industrial. Ao mesmo tempo que a criança passou a ser vista como um ser a ser protegido, tal cenário também mostrou e encucou a visão de uma necessidade de preparação para a inserção produtiva na sociedade capitalista. (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003).

Pedagogas como Maria Montessori e Ovide Decroly propuseram métodos educativos baseados na observação científica da criança e na criação de ambientes preparados, capazes de favorecer a autonomia, o movimento e a atenção aos períodos sensíveis do desenvolvimento (Heywood, 2021). Estes avanços impulsionaram um importante movimento na história da educação da criança: a valorização do sujeito infantil, com ênfase na sua singularidade e potencial.

A primeira metade do século XX foi marcada pela ascensão do movimento da Escola Nova, liderado por pensadores como John Dewey, que propôs uma educação centrada na experiência, na resolução de problemas e na participação ativa do aluno. (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003; Saviani, 2007). A criança foi concebida como agente ativo de sua aprendizagem, e o currículo passou a se organizar em torno de interesses e projetos, consolidando a ideia de uma pedagogia democrática e interativa.

Na mesma direção, as contribuições dos psicólogos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon ofereceram novos fundamentos para uma pedagogia do desenvolvimento. As contribuições das ciências psicológicas inauguram uma virada epistemológica ao reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e em constante interação com o meio (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003).

Piaget concebeu a criança como alguém que constrói o próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente, organizando suas experiências em estágios sucessivos de desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, por sua vez, destacou o papel essencial da linguagem e da cultura, afirmando que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro, especialmente por meio da mediação de adultos e pares mais experientes. Wallon propôs uma visão integrada da

criança, considerando que a afetividade, a motricidade e a cognição são dimensões indissociáveis no processo de formação humana (Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Juntas, estas abordagens ajudaram a consolidar uma concepção de infância como uma etapa complexa, dinâmica e interativa, que exige práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral da criança e valorizem sua participação ativa no processo educativo (Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Paralelamente aos avanços teóricos, o século XX também foi marcado por uma crescente mobilização internacional em torno dos direitos das crianças. A Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e, sobretudo, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989), consolidaram juridicamente a criança como sujeito pleno de direitos civis, sociais, culturais e educacionais. No Brasil, documentos como a Constituição Federal de 1988 (art. 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reforçam a concepção de criança como sujeito histórico, relacional, cultural e detentor de direitos à proteção integral e à aprendizagem significativa.

É importante destacar que, apesar de construir uma linha histórica que nos leve a compreensão gradual da visão de infância, não podemos conceituá-la tomando como base uma linha evolutiva linear, permeada apenas por mudanças de paradigmas. Há sim continuidades e descontinuidades, contradições, avanços, superações, transformações e involuções. Este é o movimento dinâmico da produção histórica do conhecimento. O autor Heywood (2021) reforça a ideia de que não devemos ver a história da infância como uma marcha constante rumo à valorização crescente da criança já que nesse processo houve perdas e ganhos, tensões e contradições.”

Nesta linha de pensamento, temos o surgimento de uma visão importantíssima que viria a marcar profundamente o trabalho com a infância, que são os trabalhos de Piaget, base de estudos na área da educação. Com Piaget temos o desenvolvimento biológico da criança explicado através da marcação bem delineada das fases e etapas de desenvolvimento. Esse conceito foi importantíssimo para a área da educação na medida que contrasta diretamente com a visão de adultização da criança, muito enraizada no imaginário dos muitos pela construção sócio histórica da infância. (Piaget, 1975; Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Um ponto de destaque aqui é o entendimento das etapas da infância levando em consideração principalmente no que tange o desenvolvimento sócio-afetivo e emocional da criança. Muito além da questão meramente cognitiva, já que, um dos maiores desafios enfrentados pela educação é o desconhecimento dos processos de desenvolvimento e maturação da criança no que tange aspectos simples da sala de aula, como a forma de lidar com situações desafiadoras, problemas de socialização e dificuldades socioemocionais (Kuhlmann Jr., 2003).

Daí a importância de se trabalhar os aspectos relacionados à visão que o adulto tem da criança, por que, se como no exemplo supracitado, o professor exige de forma inconsciente uma reação madura, adulta, da criança, ou se, por carregar em seu imaginário a visão de que a criança deve ter reações mais “formadas” e maduras para aquela idade o professor exige comportamentos que não são correspondentes a ela, ele não contribui com o desenvolvimento e ao contrário, sua prática pedagógica leva-o a corromper os objetivos do processo educativo enquanto formação integral e equilibrada do aluno.

A criança e a infância brasileiras

Na Europa a historiografia sobre a infância só foi produzida a partir de 1960 com Ariès. No Brasil, o início das pesquisas parece ter realmente começado no século XIX, intensificando-se nos séculos seguintes (Frota, 2007). A partir do ano de 1991 surgiu a primeira publicação na historiografia que se propôs a escrever a história da criança brasileira. A obra em questão foi

organizada por Mary Del Priore (1991) e reuniu uma coletânea de textos, de diversos autores, sob o título de História da Criança no Brasil.

A obra (Del Priore, 1991) destaca a heterogeneidade relacionada à forma pela qual a criança era tratada de acordo com a sua condição social, econômica e racial. Ou seja, na história brasileira temos que a criança negra, por exemplo, vem marcada de um estigma fortemente enraizado no imaginário social já que essa era vista e tratada, somando-se a ideia de adultização da infância, como o negro escravizado era tratado no Brasil (Del Priore, 1991). A criança era tratada como propriedade dos senhores, inserida no trabalho forçado desde os primeiros anos de vida, sofrendo com abusos, castigos e ausência de qualquer reconhecimento de sua condição de sujeito.

Podemos afirmar que a infância negra era profundamente desigual e violenta. As crianças das elites coloniais, por sua vez, eram criadas sob forte disciplina moral e religiosa, com pouca afetividade e grande rigidez nos papéis de gênero, sendo educadas para o casamento ou para negócios, sem espaço para o brincar ou para o afeto familiar direto. Quanto aos indígenas, sabe-se que o objetivo principal da atuação dos Jesuítas era a catequização indígena e eles tinham nelas, a considerada “tábula-rasa” de John Locke, ideia que inclusive influenciou a atuação dos jesuítas (Del Priore, 1991).

Em resumo, podemos dizer que a atuação dos jesuítas focava a catequização e disciplina, visando moldar as crianças indígenas conforme os valores cristãos – a infância indígena era vista como um “papel branco” a ser reformatado, renovando tradições culturais europeias – um processo de apagamento das línguas e costumes originais.

Aqui temos uma marca importante no processo de construção da ideia de infância no Brasil, na medida que observa-se experiência de infância diferenciada de forma muito marcante por classe e etnia. Durante o Império persistiu esta diferenciação de vivências da infância de acordo com a sua posição familiar. Sendo que essa conferia não apenas acesso a determinados privilégios materiais, mas também determinava formas específicas de educação, socialização e controle moral (Del Priore, 1991).

A infância das crianças pertencentes à elite brasileira era vivida sob rígidos padrões morais, religiosos e sociais, que moldam seus corpos e comportamentos desde os primeiros anos. Mary Del Priore (1991), enfatiza que, mesmo entre os mais favorecidos, a infância não era compreendida como uma fase autônoma e dedicada à liberdade e ao brincar, mas sim como um período de preparação para o cumprimento dos papéis sociais esperados pela elite imperial.

A transição do Império a República proporcionou um impulso à mudança cultural em relação à infância, já que essa fase ficou marcada pela transição da sociedade escravocrata à organização da sociedade livre e de trabalhadores, o despertar do sentimento de nacionalidade e o início da industrialização do país. Além disso, a forte crítica a “Roda dos expostos”, um mecanismo de abandono institucionalizado, criou condições para o advento da pediatria no Brasil e para ações de entes privados, com caráter filantrópico, marcadamente influenciados pelo movimento positivista e higienista que se delineava no cenário internacional.

Neste período a visão de criança é delineada segundo o controle social, ou seja, o Estado começa a se preocupar em, ao invés de proteger a criança da sociedade, realizar o contrário. Por meio de medidas influenciadas pelos médicos-higienistas e também pela filosofia positivista baseadas nos imperativos de ordem e progresso, o estado se colocou como salvador da criança, buscando uma regeneração social, que estava sustentada sob um olhar punitivo principalmente a família dos considerados “menores” no sentido pejorativo do termo. Foi nesse período que surgiu o Código de Menores, promulgado em 1927. Segundo Faleiros (1995, p. 63), esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista”.

No início da Era Vargas, com o golpe de 1930, a infância começa a ser vista como objeto de atenção estatal, principalmente nos discursos sobre família e “futuro da nação”, visto que a prioridade do governo, era, na época, a construção de um estado nacional forte, urbano-industrial e centralizador. É neste contexto que o Estado passa a justificar sua autoridade com base na proteção dos “desvalidos” e a criança pobre passa a ser tratada não como sujeito de direitos, mas como alvo de contenção moral e disciplinar (Rizzini, 1997; Faleiros, 1995).

Em 1937 ocorre a Constituição do Estado Novo, com a outorgação da sua Constituição que menciona explicitamente que a infância e juventude devem receber “cuidados especiais”, porém sob um viés higienista e autoritário. O cuidado com a infância era mais uma ferramenta de propaganda política e de controle social do que uma política voltada ao bem-estar real da criança (Rizzini, 1997).

Com o fim do estado novo e início da redemocratização, o Brasil passa por forte industrialização, urbanização e crescimento econômico. As políticas sociais são ampliadas, mas ainda seguem um padrão seletivo, fragmentado e centralizado (herança do período anterior) e inicia-se então o debate sobre um marco no tratamento à infância no Brasil que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse momento, há um forte embate entre setores laicos e religiosos que, apesar de divergirem em suas propostas, são guiados por um mesmo objetivo: o de manter o domínio social por meio da educação (Brasil, 1996).

Como aponta Saviani (2007), tanto a pedagogia tradicional (de base religiosa) quanto às propostas modernas (cientificistas ou liberais) se inserem em estruturas de dominação, funcionando como mecanismos de reprodução das relações sociais e políticas vigentes. Tal cenário revela que, apesar dos avanços institucionais, a infância seguia sendo compreendida mais como meio de intervenção social do que como fim em si mesma.

Com o processo de redemocratização iniciado em 1985, o Brasil passou a revisar profundamente as políticas públicas direcionadas à infância e juventude. A sociedade civil, fortalecida por anos de mobilização contra as arbitrariedades da ditadura, passou a denunciar amplamente as violações de direitos cometidas contra crianças pobres, especialmente nas instituições de acolhimento (Rizzini, 1997). Estas denúncias revelaram a profunda distância entre a retórica dos direitos universais da infância e a prática excludente ainda vigente no país. O debate nacional começou a ser influenciado pelas diretrizes internacionais de direitos humanos que consolidaram uma nova abordagem: a criança como sujeito de direitos plenos, e não mais como objeto da tutela ou da repressão estatal (Rizzini, 1997).

A nova concepção foi formalizada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 estabeleceu, de forma inédita, a prioridade absoluta da infância e adolescência nas políticas públicas. Essa virada culminou, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representou uma ruptura histórica com a doutrina da situação irregular que havia predominado por décadas. Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, o ECA passou a garantir à criança e ao adolescente o reconhecimento como cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento, titulares de direitos civis, sociais e humanos. Com isso, o Brasil dava um passo importante na direção de uma infância compreendida a partir de sua dignidade, potencialidade e necessidade de inclusão ativa nas políticas públicas.

Como podemos atestar, a história da infância no Brasil é marcada por uma visão repressiva e um atraso marcante no atendimento de necessidades sociais relacionadas à infância. Tudo isso trouxe implicações sobre a forma que a infância é vista e, principalmente, sobre como o professor atua no contato direto com as crianças.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi mostrar como ao longo do tempo o conceito de infância foi se transformando a partir de diversos significados. Significados e explicações que coexistem na

atualidade e interferem diretamente na prática pedagógica do professor, visto que não é possível conceber a educação sem uma ideia de indivíduo. É de suma importância que o professor ou docente compreenda e conheça profundamente de que maneira foi construída a visão que se tem sobre o seu principal objeto de estudo que é o campo da infância.

Como já visto anteriormente, as concepções de infância e de que criança moldam a forma de atuar frente a elas, pois estabelecem limites, objetivos e expectativas sobre o seu comportamento. Mais importante ainda é observar que tais construções, mesmo que não conhecidas de forma direta pelo professor, influenciam mesmo que subjetivamente as relações professor-aluno na medida que estabelece o que já comentamos sobre as expectativas e os alinhamentos no trato com a infância. Por exemplo, na época do Brasil Império e da República, o mau tratamento direcionado às crianças era uma prática padronizada e nada problematizada.

Atualmente, a rudeza e diversas atitudes que já foram comuns em sala de aula causariam, no mínimo, estranheza a muitos professores. Contudo, ainda que com sutileza, muitas atitudes ainda podem estar carregadas de visões que marcam o imaginário social no trato com elas, elemento muito comum pois todos nós tivemos contato com uma forma de se tratar a infância. Por exemplo, pode ser que um professor não tenha visão de adultização da infância tão marcada como aquela estabelecida na idade média. Contudo, pode ser que devido a sua formação como indivíduo ele ainda carregue alguns resquícios dessa forma de pensar somada a maneira repressiva com a qual a educação era tratada no século XIX. Desta forma, ele pode transferir tais visões, ainda que por meio de uma consciência irrefletida, no tratamento com seus alunos, exigindo que estes tenham comportamentos e respostas mais maduras frente a situações sob as quais eles ainda não estão prontos.

Neste sentido, a psicologia do desenvolvimento e seu conhecimento profundo traz nuances que o professor enquanto educador deve conhecer para então superar atitudes guiadas pelo senso comum no trato com a infância. É imperativo que um professor se muna dos conhecimentos da ciência e se aprofunde cada vez nas características da infância para que ele não carregue marcas de visão pessoal e desfundamentada sobre o que é a infância.

Em síntese, não é possível deixar que formas não adequadas no tratamento da infância interfiram no trabalho em sala de aula, visto que, sob a visão de uma formação holística e integral que considera o ser humano como um todo precisamos nos perguntar: qual é a minha concepção de sujeito, de criança e de infância e como elas têm guiado as minhas práticas educacionais?

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República** Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHÂTEAU, Jean. **A criança e o mundo moderno**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

FALCÃO, Rafael Duarte; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. A pedagogia dos sentidos no pensamento educacional de Pestalozzi. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/14407>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político**. São Paulo: Cortez, 1995.

FROTA, Lúcia. A criança no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 260–276, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fn9TXFZKMnyd8MZs66JHbdC>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância**: da Idade Média à era contemporânea. São Paulo: Contexto, 2021.

HEYWOOD, Colin. **História da infância**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 7–35, jul. 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 31 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZINI, Irene. **A criança e a questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula: Centro de Documentação da Criança e do Adolescente, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOCIEDADE DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança**. Genebra, 1924.

COMO A POSTURA EMOCIONAL E CORPORAL DA PROFESSORA INFLUENCIA O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

Nicolly Caetano De Oliveira Alves¹
Agata Medina Lopes de Souza²
Myrna Wolff Brachmann dos Santos³

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O seguinte trabalho é oriundo de reflexões realizadas durante o estágio obrigatório realizado na Educação Infantil. Em decorrência de um grande contraste na postura emocional e corporal das professoras de duas turmas na qual observamos, nos surgiu o questionamento: Como a postura emocional e corporal da professora influencia o comportamento das crianças e suas relações interpessoais? A partir desta indagação, pautadas em nossas vivências, associadas ao estudo teórico de autores que discutem a ética do cuidado, a afetividade e a dialogia nas práticas pedagógicas, buscamos desenvolver uma análise crítica centrada na atuação da professora, com ênfase em seu comportamento e em como suas atitudes atuam no desenvolvimento comportamental das crianças. Defendemos a ideia de que a forma como a professora se comunica verbal e fisicamente é essencial para o desenvolvimento das crianças, reforçando a importância de práticas pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e no afeto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Emocional; Cuidado.

Introdução

O presente texto apresenta reflexões produzidas a partir do Estágio Obrigatório I, disciplina do quinto semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). O estágio foi realizado em turmas de zero a três anos da Educação Infantil, em escola pública municipal de Campo Grande, MS, sob a orientação da professora de estágio.

Como parte das exigências do estágio estivemos organizando o trabalho final que deveria apresentar uma análise de um tema, a partir da vivência do estágio. Tais reflexões foram aprofundadas e constituem o texto aqui apresentado.

Durante o referido estágio realizamos observações em três turmas (Grupo 1, 2 e 3, crianças de 0 a 1 ano, de 2 anos e 3 anos, respectivamente) e em duas destas, notamos um grande contraste. No Grupo 3, nos deparamos com um ambiente mais agitado, no qual as crianças demonstravam comportamento mais impulsivo e desorganizado. Nessa sala, a professora não escutava as crianças com atenção e não as acolhia de maneira calma, o que parecia contribuir para a dificuldade em estabelecer vínculos e reforçar a agitação.

Em contrapartida, no Grupo 2, em que realizamos a observação e a regência, as crianças demonstraram um comportamento calmo e, quase sempre, interessadas nas propostas. Diante disso, buscamos observar mais a professora regente procurando entender como a professora regente lidava com as crianças. Fomos percebendo como ela sempre se mostrava aberta a atender suas necessidades das crianças, com uma escuta sensível, calma e acolhedora.

Em decorrência da observação em salas tão contrastantes onde o comportamento das professoras e das crianças eram tão diferentes, nos surgiu o questionamento: Como a postura emocional e corporal da professora influencia o comportamento das crianças e suas relações interpessoais?

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora orientadora de estágio no mesmo curso.

A partir desta indagação, pautadas em nossas vivências descritas anteriormente, buscamos estudar mais o tema a partir de autores que discutem a ética do cuidado, a afetividade e a dialogia nas práticas pedagógicas com crianças pequenas. Procuramos desenvolver uma análise crítica centrada na atuação da professora, com ênfase em seu comportamento e em como suas atitudes atuam no desenvolvimento comportamental das crianças.

Usamos como referencial teórico os seguintes textos: o texto de Bonfim e Ostetto (2020), “Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações”, que aborda discussões sobre como o ser humano constrói relações a partir do corpo, evidenciando que ele afeta o mundo e, simultaneamente, é afetado por ele.

E o texto “Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia”, de Guimarães e Arenari (2018), cujo eixo central é a defesa da importância da afetividade e dialogia nas práticas pedagógicas, especialmente nos momentos de cuidado, como as trocas, banhos e alimentação.

As autoras também destacam a importância de um planejamento focado na criança e em suas demandas, e não em uma perspectiva adultocêntrica, mostrando como esse posicionamento impacta diretamente as práticas pedagógicas e, consequentemente, o desenvolvimento infantil.

Por fim, o texto “Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente”, de Kramer, Nunes e Pena (2020), que tem como foco principal a ética do cuidado, especialmente nas relações infantis, fundamentada nos direitos das crianças.

Reflexões sobre sentimentos e necessidades na infância: contribuições do texto “na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações”

Como apresentado no texto de Bonfim e Ostetto (2020, p. 115), “com o corpo, o indivíduo suspeita o mundo, afeta e é por ele afetado, constrói relações, significa e expressa a existência”, desta forma é como o corpo da criança se desenvolve, experimenta e investiga o mundo e se relaciona com sua professora e colegas. Entendemos a importância da gestualidade afetuosa e respeitosa como fundamento para uma prática pedagógica eficiente.

Durante o texto Bonfim e Ostetto (2020) explicam que segundo Wallon desde os primeiros anos de vida, as crianças já são seres inteiros e não algo que vai se tornando. Essa ideia é central em seu conceito de “psicogênese da pessoa concreta”, que foca no desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma é a partir da afetividade que o ser humano é impactado ou movido emocionalmente pelo mundo desde muito cedo. Resumidamente as emoções e a capacidade de ser afetado pelo mundo são fundamentais para quem somos, mesmo na primeira infância.

Wallon (2007) discute, em suas teorias, que o ser humano, desde a tenra infância, é uma pessoa inteira. Isso pode ser notado em seu conceito de psicogênese da pessoa concreta [...]. Para o referido autor, a afetividade é a capacidade que o ser humano tem, desde a tenra idade, de ser afetado [...] (Bonfim; Ostetto, 2020, p. 118).

Dentre as diversas formas de gestos, destaca-se que, por meio de olhares e toques, é possível transmitir carinho, segurança e proximidade.

Durante o período em que estivemos no Grupo 2, em diferentes momentos, pudemos perceber que os gestos são primordiais para a execução de uma boa prática pedagógica. Durante uma de nossas observações, estávamos brincando no parque de metal com as crianças, localizado em uma área arborizada da escola. Em determinado momento João (todos os nomes utilizados nesse texto são fictícios) observava atentamente uma arara, que se aproximava das árvores e chamou a atenção da professora com objetivo de mostrar a ave. A professora olhou e comentou sobre a beleza da mesma.

Logo em seguida, a arara faz um som chamando a atenção de outras crianças que acabaram se aproximando da professora e de João. Mariana, que apesar de ter apenas 2 aninhos, falou sobre como as araras são bonitas e coloridas. A professora aproveitou a oportunidade para dialogar sobre as cores, pois as crianças haviam trabalhado as cores anteriormente. Matheus não estava conseguindo encontrá-las, então a professora falou “Olha ali na árvore, a arara é azul e amarela!” orientando-o, de modo que rapidamente o garoto conseguisse localizar.

Prontamente as crianças que haviam encontrado começaram a ajudar umas às outras a visualizarem as araras, como fez a professora, pela discriminação das cores, fornecendo ferramentas para a observação. O momento foi rico pela descoberta das araras, pela observação e identificação delas a partir das cores, pela percepção do som que produziam e pela interação que ali aconteceu, mediada pelo adulto, e depois estendida de criança para criança, produzindo conhecimento do mundo ao redor.

Em contraponto, no Grupo 3, presenciamos um momento em que as crianças estavam lanchando. O lanche do dia era poncã. Observamos que uma criança estava separando todas as sementes da fruta em sua mão, quando uma das auxiliares se aproximou da mesa que a criança estava para limpar a mesa. A criança, animada, mostrou que estava com algumas sementes na mão e que estava guardando-as para poder levar para casa e plantar. A auxiliar se estressou com a criança e mandou que jogasse fora as sementes e, na sequência, a professora reforçou o comportamento da colega de trabalho, brigando com a criança.

Não temos o objetivo de condenar a professora e a assistente, mas entendemos ser necessário lançar um olhar crítico para o acontecido. Acreditamos que aquele momento poderia ter sido guiado de forma diferente e especialmente conduzido com respeito, afeto e um olhar atento sobre a criança e seus conhecimentos.

Uma alternativa seria explicar para a criança que realmente as árvores nascem das sementes da fruta e que outro dia poderíamos fazer uma investigação em como isto acontece, mas que agora era hora de lavar as mãos e se organizar para ir para a roda. Mas se a criança quisesse guardar as sementes na mochila, lavar a mão e voltar, tudo bem. Desta forma, a criança se sente acolhida e suas demandas são consideradas e atendidas, sem desorganizar a rotina da turma.

Podemos dizer que é fundamental o olhar atento para com a criança, constantemente observando suas demandas, para possibilitar descobertas a fim de contribuir com o seu desenvolvimento.

Durante o texto de Bomfim e Osteto é possível compreender como uma linguagem do corpo respeitosa e com intencionalidade é essencial para práticas pedagógicas, pois esta também é importante nas interações entre as pessoas e desta forma é a partir da linguagem corporal que conectamos o que pensamos (aspecto racional), o que fazemos com o corpo (aspecto motor) e o que sentimos (aspecto afetivo), aumentando nossa capacidade de perceber e sentir o mundo (sensibilidade). Como afirmam as autoras Bomfim e Osteto “os corpos encontram-se, dialogam e produzem sentidos, mediados pela linguagem acionada pelos gestos do corpo” (Bomfim; Osteto, 2020, p.115)

Já, em outro momento observado no Grupo 2 presenciamos uma situação em que Rafael empurrou colegas durante um momento de agitação. A professora, ao invés de repreender ou gritar com a criança, chamou-a para perto e perguntou sobre como ela estava se sentindo. Mesmo sem resposta, ofereceu um abraço e disse com gentileza: “Todos temos dias difíceis, podemos nos sentir irritados, tristes ou com saudades, mas precisamos cuidar uns dos outros, não podemos machucar nossos colegas”. Ela permaneceu ao seu lado, acariciando sua cabeça até que o pequeno garoto se acalmasse e voltasse a brincar com tranquilidade. Depois de um tempo, Rafael, agora tranquilizado, voltou a brincar normalmente com os colegas.

Essa situação mostra na prática como a postura da professora, tanto em sua fala, como com gestos físicos afetuosos e acolhedores, promove segurança emocional e ensina as crianças a lidarem com seus sentimentos. Sendo possível apenas porque a professora, mesmo que distante, olhava com atenção a classe e suas demandas.

Bonfim e Ostetto (2020) destacam, como as crianças ainda não têm domínio e não conseguem compreender de forma clara seus sentimentos, são menos perceptíveis e acabam por ficar reservados no campo da cognição. “Isso explica por que as crianças de tenra idade tendem a não conseguir lidar com os processos psíquicos sentimentais que estão em fase de elaboração (Bonfim; Ostetto, 2020, p.119). Portanto, para uma boa prática pedagógica, devemos compreender o porquê de não punir ou reprimir os sentimentos de uma criança e a necessidade de conversar de maneira afetiva e respeitosa para ajudá-la a entender e organizar seus sentimentos. É assim que as mesmas autoras enfatizam que para facilitar o entendimento dos comportamentos das crianças é fundamental perceber e compreender como elas manifestam e estruturam seus sentimentos, realizando, de modo sensível e atento, uma leitura corporal e situacional das atitudes das crianças.

Assim, a atitude da professora foi fundamental para muitos ganhos: a atitude agressiva de Rafael cessou, sua emoção de raiva foi identificada, entendida e acolhida, o que o ajudou a lidar com aquela emoção, controlando-a e substituindo-a, sua atitude agressiva foi reprovada, ele se acalmou e sua interação gentil com os colegas reforçada. A professora entende quais as demandas da criança e como se organiza foi fundamental para que a situação se desenrolasse da forma como aconteceu.

Dessa forma conseguimos compreender a importância da escuta atenta e a mediação afetiva para prática pedagógica, não apenas para o bem-estar emocional da criança, mas também para a construção de relações mais respeitadas e colaborativas no ambiente escolar, as quais são essenciais para o desenvolvimento infantil

Cuidar com afeto e escuta: a importância da relação, da comunicação e do planejamento centrado na criança

Também estivemos observando momentos de cuidados dispensados em diferentes situações da rotina de trabalho com as crianças. Segundo Guimarães e Arenari (2018), os momentos de cuidado, como banho, troca e alimentação, têm um grande potencial para mobilizarem contato, afeto e diálogo.

A imitação pelas crianças de gestos, ações, entonações, e demais comportamentos daqueles com quem convivem vão impregnando o corpo delas, de modo que são pouco a pouco apropriados. Nesse movimento, os sentidos e simbolismos seguem sendo partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo. Os adultos ocupam um lugar de referência ou ponte para a construção de novas formas de atuação por parte da própria criança, que vive o coletivo como engrandecimento de suas possibilidades (Arenari; Guimarães, 2018, p. 10).

Durante as refeições, a professora da segunda turma mencionada se sentava junto às crianças e dialogava sobre o alimento, sobre como estava gostoso, como era importante que elas o experimentassem, como as fazia bem e auxiliava as crianças a ficarem nutridas com o necessário. Entendemos que a professora estar junto das crianças, desse modo, com esse tipo de presença era essencial para o momento de alimentação e para como as crianças se comportavam.

Porém, na turma três, nos deparamos com uma forma diferente de guiar estes momentos, notamos que muitas das vezes o momento de alimentação não era visto como um momento para

mobilizar diálogo e afeto e assim influenciar no desenvolvimento das crianças. O momento das refeições era um momento atribulado, em que as crianças, na maioria das vezes, eram apressadas para terminarem o lanche. Logo entendemos que, em uma prática pedagógica, o adulto é visto como ponte para novas descobertas para as crianças, como por exemplo em como segurar o garfo.

Dessa forma, entendemos como é importante que a professora se sente com as crianças, as demonstre e incentive a, por exemplo, a como segurar o garfo para se alimentar, experimentar novos alimentos, pois assim as crianças vão se apropriando desse comportamento e este vai se impregnando em seu corpo e comportamento, assim transformando os momentos de alimentação entre outros mais calmo se a professora apresentar uma postura mais calma.

Guimarães e Arenari (2018) destacam isto durante o texto como os momentos de cuidado não devem ser encarados apenas como preparação para a ‘atividade principal’, mas como parte integrante do currículo, pois constituem oportunidades privilegiadas de relação, escuta e aprendizagem

Com isso, conseguimos entender a importância do afeto e do diálogo para o desenvolvimento infantil, pois é a partir das interações que elas aprendem a se relacionar de forma respeitosa e afetuosa. Também é a partir do comportamento da professora, como no momento da alimentação, que a criança aprende a se alimentar, se relacionar com o alimento e a experimentar alimentos novos.

Em nossos dias de estágio junto a turma 2 pudemos observar como lidar com os momentos de alimentação e em como estas práticas têm um potencial de ampliação de compreensão de mundo para as crianças.

Durante o texto de Guimarães e Arenari (2018) é apresentado como as práticas educativas, quando atravessadas pela afetividade, pelo diálogo e pela escuta, oferecem à criança condições para que ela participe ativamente da rotina, ampliando a compreensão sobre si e sobre o outro

Um ponto importante a ser ressaltado, a partir da leitura dos textos, é: para que estes momentos de cuidado tenham este potencial é necessário que o professor se determine planejar e agir a partir das necessidades e demandas das crianças e não por uma perspectiva que ignore suas manifestações. Como afirmam Guimarães e Arenari, é necessário “pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças, na contramão de práticas adultocêntricas, a partir da ação direta do professor” (2018, p. 3).

Pudemos observar durante o período do nosso estágio, como um planejamento de espaço e vivência é de suma importância quando falamos em práticas pedagógicas que respeitem a criança e atendam às suas demandas. Na turma do Grupo 2 as crianças tinham uma rotina pré-estabelecida que atendia as demandas da faixa etária das crianças. Existiam momentos pensados previamente para que as crianças durante o dia pudessem correr e explorar ambientes – visto a importância para o desenvolvimento da criança e para forma em como esta se relaciona com o mundo – momentos de alimentação, troca, banho e brincadeiras eram da mesma forma pensados e significados pela atuação da professora, como apresentados em exemplos anteriores

Porém, na turma do Grupo 3, isto não foi observado em nossos dias de estágio. Notamos que não havia necessariamente um planejamento pensado previamente, que tivesse sido pautado nas demandas das crianças. Nos pareceu falho em atender suas necessidades, em entender como o ambiente escolar é um ambiente rico para que a criança interaja com o mundo e seja afetada por ele também, e assim se desenvolva. Em diversos momentos, notamos como as necessidades das crianças não eram acolhidas, como as propostas não eram pensadas para as demandas da faixa etária resultando em proposições pouco contributivas para a fase de desenvolvimento delas.

Em muitos momentos, percebemos que as crianças eram até mesmo reprimidas. Lembremos do relato em que a criança queria guardar as sementes da fruta para plantar, mas não teve essa iniciativa valorizada. Em outra situação, durante uma atividade de pintura, outra criança decidiu misturar as cores em seu papel, formando uma nova cor. Ela ficou animada com o resultado, mas logo foi repreendida pela professora por não seguir a orientação de não misturar as tintas. Também observamos que, quando as crianças passavam muito tempo em um mesmo espaço, brincando com brinquedos que estavam disponíveis sem um planejamento ou intencionalidade, isso gerava irritação em algumas delas. Outras demonstravam uma grande necessidade de se movimentar e correr, mas como essa necessidade não era atendida, acabavam ocorrendo pequenos acidentes, como quedas, ou até conflitos entre as próprias crianças.

Mais proveito há, se o professor planeja e interage com a criança a partir dos referenciais centrados na afetividade e no diálogo, constituindo a criança, desde bebê, como sujeito relacional nos contextos das aprendizagens sociais, como afirmam Arenari e Guimarães (2018).

O cuidado como princípio ético e cotidiano

Além do cuidado ser benéfico para a criança e seu desenvolvimento, é, também, um direito da criança. Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 5) destacam:

O cuidado está presente nos textos base que norteiam a Educação Básica no Brasil, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente [...] quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]. Os documentos apontam a inseparabilidade entre educar e cuidar. Antes compreendida como especificidade da Educação Infantil, essa junção aparece como fundamento de toda a educação básica (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 5).

Dessa forma, o vínculo, a confiança e a presença, que vêm de relações de afetividade e respeito, são direitos das crianças e adolescentes. Vale ressaltar que existem diversos tipos de cuidado:

(i) cuidado autêntico, entendido como interesse pelo outro, não indiferença, responsividade; (ii) cuidado técnico, que se propõe a informar, ensinar, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem; (iii) descuido, em que o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente; e (iv) descuido disfarçado de cuidado, em que a atitude tem formato de cuidado, mas esconde uma indiferença em relação ao outro (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 7).

O tipo de cuidado que procuramos encontrar no trato com as crianças, pois acreditamos ser o adequado para práticas pedagógicas exitosas, é o cuidado autêntico. Kramer, Nunes e Pena (2020) aprofundam essa discussão ao considerar o cuidado na Educação Infantil como uma atitude ética e política.

Nesse sentido, acreditamos em um cuidar que vai muito além de algo técnico, mas sim uma prática intencional, onde a docente tem uma postura emocional e corporal respeitosa, afetuosa e com um olhar atento sobre a criança e suas demandas, as colocando no centro das interações, tendo o objetivo de promover não apenas o atendimento de necessidades físicas, mas, sobretudo, o reconhecimento do outro como sujeito.

Como destacam Kramer, Nunes e Pena (2020), o cuidado ético se realiza no corpo, no olhar e na escuta, exigindo presença ativa, sensibilidade e disponibilidade para acolher o que a criança comunica por palavras, gestos ou silêncios e, desta forma, os direitos das crianças são garantidos.

Posto isso, insistimos sobre como atitudes respeitosas e sensíveis da professora garantem o bem-estar da criança e seus direitos – destaque-se: não apenas dos bebês ou crianças pequenas. Uma prática com respeito e afeto deve estar presente no cotidiano escolar, para muito além dos momentos de troca, banho e alimentação.

Em meio aos momentos do estágio cumpridos na turma do Grupo 2 presenciamos esse cuidado ético em diversas situações. Quando surgiam conflitos ou momentos de tensão naquela turma, a professora evitava qualquer tipo de repressão ou grito. Ao contrário, acolhia as crianças com escuta sensível e falas suaves. Como no episódio narrado anteriormente em que a professora atendeu à necessidade da criança que em seu momento de agitação e raiva foi acolhida e orientada e não repreendida agressivamente. Promovendo segurança emocional e ensinando-a a lidar com suas emoções. A partir de sua postura gestual, seu corpo e sua fala.

Considerações Finais

A partir da observação das duas práticas tão contrastantes, e frente a uma docente acolhedora, fomos entendendo que o modo como a professora se comunica verbal e fisicamente é o pilar para o desenvolvimento cognitivo e de aprendizado. Escutar, acolher e agir com carinho são formas de educar. Os estudos de Guimarães e Arani (2018), Bonfim e Ostetto (2020) e Kramer, Nunes e Pena (2020) são enfáticos ao ressaltar a importância das práticas pedagógicas baseadas no cuidado, afeto e respeito às necessidades e demandas das crianças, e de como elas concorrem para a formação de crianças mais sensíveis, respeitosas e sociáveis desde a Educação Infantil.

O estágio foi essencial para o nosso desenvolvimento como futuras docentes. Queremos afirmar que sem este processo formador não conseguiríamos nos desenvolver desta forma e, nessa perspectiva compreender a influência da postura emocional e corporal da professora na construção das relações interpessoais na Educação Infantil. Além de compreendermos como a postura da professora contribui para como as crianças se relacionam entre si e seu desenvolvimento, sua postura colaborou também para nosso aprendizado profissional além de ajudar na forma como nos relacionamos com as crianças, professora e auxiliares, permitindo, para além disso o aprofundamento teórico, que procuramos sistematizar aqui.

Por fim, constatamos que, enquanto futuras pedagogas, devemos buscar uma prática pedagógica fundamentada no respeito e na afetividade, pois compreendemos a importância desses princípios na formação integral da criança. Uma abordagem sensível e ética não apenas favorece o desenvolvimento emocional e social, mas também contribui para a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e a criação de um ambiente educativo acolhedor, no qual cada criança se sinta reconhecida, acolhida, escutada e valorizada.

Referências

BONFIM, P. V.; OSTETTO, L. E. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 115–132, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1647 .Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1647>. Acesso em: 20 jun. 2025.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237202, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e186909, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PLANEJAR PARA BEBÊS: O DESAFIO DA INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rebeca Louise de Souza Amorim¹
Raissa Santana dos Reis²
Myrna Wolff Brachmann dos Santos³

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O presente trabalho discute a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil, com foco na atuação com bebês, a partir das experiências vividas no Estágio Obrigatório I realizado na Educação Infantil. Durante esse processo, observamos fragilidades na elaboração das propostas pela professora regente, bem como a ausência de intencionalidade nas atividades e seguindo-se apenas a rotina pré estruturada. A reflexão deste texto é embasada em referenciais teóricos que buscam considerar a importância da intencionalidade no trabalho pedagógico com bebês e evidencia a necessidade de superar práticas automatizadas e adultocêntricas que estão presentes na sociedade, fortalecendo uma pedagogia sensível, crítica e comprometida com a infância. Desse modo, reforçamos a importância da valorização do planejamento como uma prática intencional e formativa no trabalho pedagógico com crianças pequenas e o impacto da disciplina de Estágio Obrigatório na formação de futuros pedagogos.

Palavras-chave: Planejamento; Intencionalidade; Bebês; Educação Infantil;

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil, com foco na atuação com bebês, a partir das experiências vividas no estágio obrigatório. As reflexões aqui apresentadas são oriundas da referida experiência visto que era parte das exigências produzir uma análise a partir do processo vivido pelas estudantes. Essa análise foi aprofundada e constitui o presente material.

Durante a disciplina de Estágio Obrigatório 1 realizado na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos, vivenciamos inúmeros momentos de aprendizagem, escuta e construção profissional. O estágio obrigatório realizado incluiu um período de observação da turma, seguidos de um período de planejamento e outro de regência com as crianças.

Estar com bebês em um ambiente educativo nos fez repensar o que significa planejar, observar, intervir e cuidar com intenção e afeto. Desde a primeira visita à instituição de ensino, foi possível perceber o quanto o trabalho com crianças pequenas exige escuta, olhar atento e muita flexibilidade.

Cada gesto, cada choro ou sorriso, evidenciaram o que os bebês queriam ou precisavam naquele momento. A vivência prática, as trocas com a professora orientadora de estágio e a parceria entre as estagiárias nos fizeram compreender com mais profundidade as potencialidades e desafios da ação pedagógica na Educação Infantil.

A partir dos conceitos discutidos por Philippe Ariès (1978), a visão adulta sobre a infância se estrutura historicamente por reflexões sobre a paparicação. Relacionando ao contexto do estágio com bebês na contemporaneidade, muitas vezes de forma contraditória. O campo educacional negligenciou os bebês como sujeitos de direitos e de aprendizagem, reduzindo o cuidado a um atendimento assistencialista. Essa herança ainda está presente em

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Docente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pedagogia/FAED/UFMS), Professora Orientadora de Estágio na Educação Infantil no mesmo curso.

muitas práticas cotidianas, dificultando a consolidação de uma pedagogia específica e respeitosa para essa faixa etária.

A paparicação se manifesta quando os adultos tratam os bebês apenas como seres frágeis, emocionalmente sensíveis e incapazes de autonomia ou aprendizagem ativa, o que pode limitar as experiências oferecidas. Essa contradição evidencia o olhar adulto, muitas vezes inconsciente, interfere diretamente na forma como se organiza o cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, o planejamento se torna uma ferramenta essencial para garantir propostas significativas, respeitando os tempos, os interesses e as necessidades das crianças. No entanto, ao longo do estágio, percebemos que o planejamento, muitas vezes, acaba sendo tratado apenas como uma organização de rotinas básicas, sem um olhar mais atento ao processo educativo em si e as diferentes fases do desenvolvimento que cada criança está vivenciando.

Essa realidade nos fez refletir sobre a fragilidade na compreensão do planejamento como instrumento pedagógico e sobre como a ausência de uma base teórica mais sólida pode impactar diretamente na prática. Por isso, essa discussão busca refletir sobre a importância do planejamento no trabalho com bebês, relacionando teoria e prática, a partir do que vivenciamos durante a observação e regência no período do estágio, especificamente na turma em que realizamos a regência, do Grupo 1 (em que as crianças tinham entre 8 e 18 meses de idade). Junto à essa discussão, também destacaremos a importância do Estágio Obrigatório no processo de formação dos estudantes de Pedagogia.

Entre a teoria e a prática: o planejamento pedagógico para bebês

Durante o Estágio, identificamos no período de observação, fragilidades significativas na elaboração e execução do planejamento pedagógico voltado para bebês. Pois, durante o período do estágio, observamos que o planejamento da professora regente nem sempre seguia uma sequência didática intencional, carecendo de uma temática ou conteúdo estruturado que orientasse as atividades propostas para dar-lhe um caráter de continuidade e coerência. As propostas se limitavam a brincadeiras voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora, sem uma articulação com objetivos pedagógicos mais amplos, ou conexão com as propostas anteriores.

Essa forma de agir indica uma compreensão restrita do planejamento, o qual é reduzido a uma organização de rotinas básicas, sem considerar as múltiplas dimensões e linguagens do desenvolvimento infantil. Ao longo do estágio, observamos certa lacuna entre o planejamento escrito disponibilizado e a prática cotidiana com a turma. Propostas descritas no plano da professora regente não eram realizadas, enquanto outras atividades, não previstas, aconteciam de forma recorrente, por vezes reduzidas a ações rotineiras e repetitivas, sem uma intencionalidade pedagógica clara, evidenciando o risco do planejamento ser apenas um documento de cumprimento de exigência burocrática, desvinculado das especificidades, vivências e necessidades das crianças.

Um episódio marcante ocorreu no dia em que, em nosso planejamento de regência, mantivemos o momento destinado ao “projeto de alimentação”, descrito no plano da professora regente para acontecer logo após o lanche. Entretanto, ao tentarmos realizar a proposta no horário previsto, fomos impedidas pela equipe, pois elas justificaram que as crianças poderiam perder o apetite para a janta, que seria servida uma hora depois.

Essa situação levantou questionamentos importantes, como: se o projeto de alimentação não pode ser realizado nesse momento, por que estaria descrito daquele modo no documento do Planejamento? Aquele projeto realmente acontece ou a proposta está ali indicada apenas para cumprir formalidades, exigências? Posteriormente confirmamos que aquele projeto

raramente era desenvolvido naquele período, revelando um planejamento pouco efetivo e que não dialogava com a realidade e a rotina vivida pela turma.

Tal experiência ao evidenciar essa desconexão entre o planejado (ou ao menos registrado como planejado) e o executado nos leva a refletir sobre a intencionalidade da ação pedagógica. visto que temos compreendido que as rotinas, quando não são pensadas de forma crítica e intencional, podem dificultar a construção de propostas pedagógicas capazes de promover aprendizado e desenvolvimento. Assim como afirma Barbosa (2006, p. 29) “as rotinas precisam ser constantemente analisadas e ressignificadas para que não se transformem em meros instrumentos de controle do tempo e do comportamento infantil, mas sim em oportunidades de aprendizagem e interação”.

Também nesse sentido, Kramer (2007) alerta que as rotinas devem ser compreendidas como parte da experiência educativa, articulando cuidado e educação, e não apenas como uma sequência de tarefas a serem cumpridas.

Portanto, mais do que descrevê-las em um plano, as rotinas e as propostas pedagógicas precisam ser efetivamente vivenciadas e constantemente avaliadas, de modo que a intencionalidade pedagógica esteja presente em cada momento do dia, incluindo aqueles considerados mais “básicos e simples”, como o lanche, o banho ou até mesmo o momento do sono. Quando as rotinas são encaradas apenas como obrigações, perdemos a possibilidade de transformar essas vivências em experiências ricas de aprendizagem e desenvolvimento.

O planejamento na Educação Infantil deve ser construído a partir das interações e brincadeiras, e não apenas como uma sequência de atividades descontextualizadas, como podemos afirmar a partir dos estudos de Arce (2013). A ausência de uma intencionalidade pedagógica nas propostas observadas evidencia uma acomodação e falta de compreensão do papel do planejamento e do adulto como mediador do processo educativo dos bebês.

Foi muito significativa a experiência formativa do estágio: inicialmente observar a turma, sua rotina, suas características, planejar e projetar um conjunto de atividades a serem realizadas com as crianças e por fim, assumir a turma no formato de uma regência, supervisionadas por uma professora pedagoga, conhecedora da turma e acompanhadas por uma outra professora orientadora de estágio foi viver um processo único, coerente e substancial em nossa formação como futuras pedagogas.

Depois de observada a turma de bebês do Grupo 1 de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Campo Grande, MS, escolhemos o tema “cores primárias” para a partir dele elaborar o Planejamento para ser executado durante a regência. A proposta incluía um conjunto de momentos e atividades relacionadas à temática, visando apresentar/estimular a percepção visual e a exploração sensorial dos bebês. As histórias, as brincadeiras, as propostas de exploração, as canções foram bem recebidas pelas crianças, e envolveram-nas na maior parte do período em que estivemos à frente da turma realizando a regência do estágio.

No entanto, assim que finalizamos o processo de regência (com o planejamento tendo sido elaborado com base em estudos teóricos que temos realizado no curso e nas observações realizadas na turma do Grupo 1), a professora regente comentou que a temática escolhida pelas estagiárias para ser trabalhada durante a regência não esteve adequada para a faixa etária da turma, por ser “muito complexa para elas”. Tal comentário chamou-nos a atenção e passou a ser motivo de novas reflexões, que estamos buscando também expor aqui.

Entendemos que é importante não subestimar as capacidades cognitivas dos bebês. Pelo contrário, o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa ser rico em experiências educativas e ofertas de aprendizagem e desenvolvimento por meio do acesso ao conhecimento do que a humanidade já produziu. Arce (2013) e também Silva (2013) nos ajudam a compreender que dentre os papéis da Educação Infantil é fundamental que ele se ocupe da

formação de conceitos. É tarefa do docente fazer a ponte entre o que a criança já sabe e o conhecimento sistematizado, conhecimento científico.

É possível que a ausência de atividades que estimulem a percepção e a exploração sensorial dos bebês possa decorrer de uma compreensão limitada do planejamento como ferramenta para potencializar o desenvolvimento infantil. Como aponta Barbosa (2006, p. 29), há uma tendência, ainda presente em muitas práticas institucionais, de compreender as crianças pequenas como sujeitos que devem ser controlados, dentro de concepções que privilegiam a disciplina e a ordem como forma legítima de intervenção educativa.

Arce (2013) também enfatiza que as crianças, desde muito pequenas, são capazes de se envolver em experiências significativas que contribuem para seu desenvolvimento integral. “Ao adulto, ao professor, cabe propiciar estas oportunidades de aprendizagem por meio de planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças” (Arce, 2013, p. 32). A autora ressalta a importância de propostas que desafiem cognitivamente as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento e a construção de conhecimentos.

No entanto, é fundamental que o adulto tenha sensibilidade para não antecipar etapas do desenvolvimento infantil de forma desproporcional e incoerente. Como afirmam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 5), é necessário que o educador “preocupe-se com a qualidade do desenvolvimento de cada estágio e que não apresse os bebês para que elas atinjam metas de desenvolvimento”. Isso exige, portanto, conhecer profundamente cada criança da turma, suas especificidades e ritmos, a fim de desafiá-las com propostas adequadas, sem desconsiderar seus processos de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Nos primeiros anos de vida (e na idade atendida pelo Grupo 1, que são as crianças de 4 meses até 1 ano e onze meses), a observação de cada fase do desenvolvimento precisa ser ainda mais cuidadosa e constante na prática cotidiana do docente. Há marcadores de desenvolvimento fundamentais de serem acompanhados ao passar de cada 3 ou 6 meses de idade e as significativas diferenças precisam ser avaliadas e consideradas. Na mesma turma, por exemplo, pode haver crianças que já caminham sozinhas e estão no início do estágio da atividade objetal manipulatória, enquanto outras ainda não começaram a engatinhar e permanecem no estágio de comunicação emocional direta, conforme descrito por Elkonin (1969). Para a elaboração de um planejamento coerente e adequado, todas essas características precisam ser atentamente observadas e tomadas em consideração.

A intencionalidade das propostas só alcança efetividade se promovem acertadamente os estímulos, os desafios e oferecem riqueza de novas experiências.

Ao buscarmos refletir sobre a possibilidade de dada temática ser ou não muito complexa para certo grupo de crianças, apoiamos-nos em Silva (2013, p. 62) quando afirma que:

A missão do pedagogo é estar um passo à frente do desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente. Deve-se orientar para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, governado por elas, dirigir todo o desenvolvimento da criança.

Essa ideia reforça a necessidade de um olhar atento, que identifique o momento em que a criança se encontra em seu desenvolvimento e reconheça o potencial presente, apostando e direcionando àquilo que ainda precisa ser desenvolvido.

No último dia da regência, nossa proposta consistia em explorar as três cores primárias utilizando diferentes recursos sensoriais e visuais (uma vez que nos dias anteriores as cores foram exploradas separadamente). Um dos recursos utilizados foi o material conhecido como

“cama de gato”, brinquedo que consiste em um recipiente maior atravessado por cordões, barbantes ou elásticos, que dificultam e enriquecem a experiência de colocar e retirar objetos menores por entre os espaços formados pelos materiais transpassados. Durante a atividade, as estagiárias desafiavam os bebês: “onde está a bolinha azul?” “qual é a bolinha amarela?”, “vamos tirar a bolinha vermelha?”, desafios que foram mais de uma vez correspondidos acertadamente por mais de uma criança que, prontamente, identificou e pegou as bolinhas nas referidas cores.

Esse momento revela não apenas o envolvimento da turma nas atividades propostas, mas também o aprendizado que havia sido adquirido (ainda que não pela totalidade das crianças) e a sua capacidade de percepção e assimilação, contrariando a visão de que aquele tema era demasiado complexo para elas.

Avaliar quando certo conhecimento sistematizado é, ou não, complexo demais para os bebês, não deve ser conclusão rápida e/ou superficial. É uma tarefa cuidadosa que precisa considerar o ponto em que a criança se encontra e os conhecimentos a serem adquiridos. Quando bem observados, diferentes temas que à princípio possam parecer muito além do desenvolvimento das crianças, quando estão próximos do estágio em que elas se encontram podem ser apresentados, como ofertas de novos conhecimentos; e o trabalho pedagógico vai configurando-se em uma ponte entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela pode aprender. É aí que a intencionalidade pedagógica encontra o seu desafio.

De acordo com Elkonin (1969) há um aperfeiçoamento progressivo no córtex cerebral que auxilia nas relações mútuas que engloba as interações entre os bebês e adultos. Pesquisas contemporâneas apontam que, já no segundo mês, os bebês são capazes de diferenciar sons específicos relacionados ao seu cotidiano e, por volta do terceiro mês, discriminar cores como o amarelo do roxo, ainda que não identifiquem verbalmente essas diferenças. Essa perspectiva demonstra que, desde muito cedo, os bebês são capazes de perceber e reagir a estímulos complexos, desde que estejam relacionados ao contexto em que vivem e sejam apresentados de maneiras significativas.

As contribuições de Elkonin (1969) nos ajudam a compreender que a aprendizagem dos bebês não acontece de forma linear, mas sim em um processo contínuo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Ao reconhecer isso, o professor pode se desvincular de concepções que subestimam as capacidades infantis e, em vez disso, pode propor experiências desafiadoras e coerentes com os estágios observados em cada criança.

Assim, planejar a partir das observações reais do cotidiano é uma estratégia fundamental para romper com práticas automatizadas e pouco intencionais ainda presentes em muitas instituições de Educação Infantil.

Como afirma Fochi (2015, p. 2), “planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente”. Tal perspectiva dialoga com as contribuições do autor Elkonin (1969) e reforça a importância de escutar, observar e reconhecer o que os bebês expressam por meio de seus gestos, ações e interações, valorizando-os como sujeitos ativos e competentes desde as primeiras semanas de vida.

É imprescindível discutir sobre planejamento sem analisar seu contexto sócio-político. Maria Malta (1992) afirma que os profissionais que trabalham com crianças pequenas, o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que os de professoras de outras faixas etárias [...]. Quanto menor a criança, menor o status atribuído ao seu educador.

Dentro do contexto histórico-cultural compreende-se que a sociedade possui camadas sociais profundas e concepções educacionais que enfatizam discursos do cunho assistencialista

onde o cuidado é prioritário, e a educação é secundária. Como consequência a essa realidade, a formação frequentemente é terceirizada e desvalorizada, repercutindo diretamente no desenvolvimento infantil e nas estruturas referentes às propostas curriculares emitidas no modelo atual brasileiro. De acordo com António Nóvoa (1992, p. 3) no texto, “Formação de professores e docente”:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

É necessário ressaltar que professores dominam a arte de ensinar, eles produzem conhecimento e devem refletir entre o saber e o saber-fazer. Planejar é um ato de refletir o ensino, as práticas pedagógicas exigem escuta, estudo, reflexão e compromisso; é um campo de escuta ativa e de afirmação das infâncias em sua potência.

Mais do que organizar tempos e espaços, planejar implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, considerando suas experiências, interesses e necessidades reais. Isso significa romper com práticas enraizadas na educação, problematizar escolhas didáticas e criar condições para que cada momento da rotina se torne significativo e promova a aprendizagem da turma como um todo e de cada criança individualmente.

Nesse sentido, o planejamento não é apenas um instrumento técnico, mas um processo ético e crítico que expressa concepções de infância e de educação, que orienta o educador a construir práticas intencionais comprometidas com a valorização da infância e dos direitos das crianças.

Considerações Finais

O estágio realizado permitiu uma reflexão significativa no que tange ao planejamento pedagógico na Educação Infantil. Ao pensarmos criticamente, foi possível identificar experiências complexas e instituídas dentro do contexto brasileiro. A atuação com bebês, grupo que exige um cuidado educativo singular, evidenciou a importância de um planejamento intencional, que valorize as interações e a construção de saberes desde os primeiros anos de vida.

Nesse estágio, nossas práticas foram orientadas por essa compreensão, buscando ressignificar o papel do planejamento como um instrumento de transformação e qualificação do trabalho docente, mais especificamente direcionado por uma perspectiva histórico-crítica. Buscaram refletir sobre o planejamento como uma ferramenta formativa, que contribui para uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Entendemos que formar-se professora exige a constante revisão de concepções e o comprometimento com propostas que contemplem as infâncias em sua integralidade, garantindo experiências educativas de qualidade. Assim, ressaltamos o quanto esse estágio contribuiu de forma relevante para nossa formação, reforçando a importância de uma pedagogia sensível, crítica e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O estágio que realizamos permitiu uma profícua possibilidade de refletirmos sobre a prática pedagógica. A possibilidade de atuação junto às crianças, no contexto vivo da Educação Infantil é outra rica esfera dessa vivência. A circunstância de ir aprendendo enquanto ainda

temos outros docentes acompanhando nosso desenvolvimento, orientando nossas ideias, discutindo e aprofundando nossas elaborações também se faz oportunidade ímpar de formação. Para além do estágio, levamos conosco um compromisso ético com uma pedagogia sensível, crítica e transformadora.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In.: ARCE, Alessandra (Org). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Acesso em: 24 de junho de 2025.

ELKONIN, D. **Desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A. A; (Org.). Psicologia. Tradução por Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p.493-560.

FOCHI, Paulo. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. ResearchGate, 2015, p. 1-5. Disponível em: <(PDF) Planejar para tornar visível a intenção educativa>. Acesso em: 05 de junho de 2025.

GONZALEZ-MENA, Janet. EYER, Dianne. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. 9. Ed. Tradução: Gabriela Wondracek Linck. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil: fundamentos e práticas**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MALTA, Maria Malta Campos. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI. - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SILVA, Janaina C. É hora de trocar a fralda! Contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In.: ARCE, Alessandra (Org). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO MORAL DAS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FOUCAULT, MBEMBE E BOURDIEU ENTRE O PODER DE VIVER E O DIREITO DE MORRER

Rosa de Fátima Evaristo¹
Angelina Brandão Rodrigues Vieira²
Maria Aparecida Lima dos Santos³

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este texto, de caráter teórico, tem como tema o racismo institucional e a violência contra populações negras, analisados à luz das teorias de Michel Foucault, Achille Mbembe e Pierre Bourdieu. A atividade faz parte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, a qual se encontra vinculada ao projeto intitulado “Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses”, financiada pela FUNDECT (chamada n. 50/2024). O objetivo é constituir uma base teórica que subsidie uma reflexão inicial sobre como essas formas de violência são estruturais e se reproduzem nos espaços institucionais, especialmente na escola, através de práticas naturalizadas de exclusão. Para discorrer sobre o corpo teórico eleito, elegemos casos de violência policial analisados à luz dos conceitos de biopolítica e governamentalidade (Foucault), necropolítica (Mbembe) e violência simbólica (Bourdieu), articulando-os para pensar como o Estado exerce controle sobre a vida e a morte, especialmente de corpos negros e periféricos. A partir desses conceitos, será possível compreender como o racismo e a violência são naturalizados e reproduzidos nos espaços institucionais, principalmente na escola, reforçando práticas de exclusão e desigualdade, o que torna necessária a superação do discurso moralizante na formação de professoras/es no enfrentamento do racismo nas práticas escolares.

Palavras-chave: Poder e saber; Racismo estrutural; Violência simbólica; Formação docente.

Introdução

Diante da complexidade das relações étnico-raciais na escola, indagamo-nos sobre até que ponto as práticas de formação docente voltadas para a mudança individual das professoras do ensino fundamental são suficientes para enfrentar o racismo estrutural presente na educação. Essa pergunta problematiza abordagens formativas que se concentram em “corrigir” práticas docentes, sem questionar os regimes de saber-poder que as sustentam. Como aponta Mbembe, quando a escola silencia ou exclui corpos negros, isso não pode ser reduzido a falhas pontuais de professoras, mas deve ser compreendido como parte de uma necropolítica, um projeto mais amplo de desvalorização de determinadas vidas (Mbembe, 2018). Ao se deslocar a crítica exclusivamente para o comportamento das docentes, corre-se o risco de reforçar lógicas punitivistas e individualizantes, desconsiderando a dimensão estrutural do racismo e o papel das instituições em sua reprodução, uma vez que este se configura como um fenômeno estrutural, intrinsecamente ligado à forma como as instituições, as práticas sociais e as relações de poder se organizam na sociedade (Almeida, 2019).

Nesse sentido, é fundamental o questionamento de como as práticas formativas podem ser construídas para não reforçarem a violência simbólica, mas sim para promover uma transformação coletiva e sistêmica da escola.

A leitura de Bourdieu (1996) ajuda a compreender que as professoras também são produtos de *habitus* historicamente constituídos, internalizando, muitas vezes de forma

¹ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

² Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

inconsciente, esquemas de percepção e ação moldados por estruturas sociais desiguais. Ao culpabilizá-las sem analisar essas condições, corre-se o risco de invisibilizar o sistema que opera sobre elas. Portanto, a formação docente para as relações étnico-raciais precisa ir além de modelos prescritivos de “boas práticas” e incluir a crítica aos currículos, às políticas públicas, à cultura institucional e às relações de poder na escola. Esse movimento exige uma ação articulada entre diferentes sujeitos e instituições, reconhecendo o caráter coletivo da luta antirracista e a necessidade de transformação estrutural do próprio campo educacional.

No entanto, quando abordamos o racismo, alguns elementos que parecem estar sendo desconsiderados vêm à tona. A violência e o racismo são fenômenos recorrentes na história do Brasil, além de outros contextos globais, conforme muitos estudos dos campos da Sociologia e da História vêm apontando nas últimas décadas.

À título de ilustração e como forma de promover o debate sobre a temática, apresentamos a reportagem de Camila Silva, publicada na Folha de São Paulo (2022), que denuncia o crescimento de 50% nas mortes por chacinas na região metropolitana do Rio de Janeiro em apenas um ano, é possível contextualizar e refletir sobre dois casos emblemáticos que escancaram a violência racial e a banalização da vida, especialmente de pessoas negras e periféricas, no Brasil. O primeiro caso remete a novembro de 2020, na véspera do Dia da Consciência Negra, um homem negro foi espancado até a morte por dois seguranças numa unidade de uma rede internacional de supermercados na cidade de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, cerca de vinte minutos após sua entrada no prédio, o homem estava morto. A empresa ressarciu judicialmente a viúva da vítima e encerrou o caso.

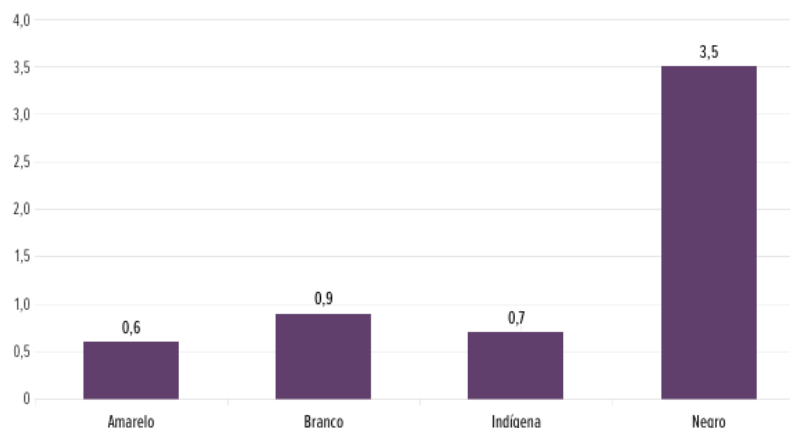
Num segundo caso, datado em maio de 2021, uma batida policial na Favela do Jacarezinho, zona norte do Rio de Janeiro, resultou na morte de 28 pessoas, 27 civis e um agente da polícia, a maior chacina da história da cidade. Outrossim, exatamente um ano depois, no mesmo mês de maio do ano de 2022, as forças de segurança policial na Vila Cruzeiro, também no Rio de Janeiro, provocaram a morte de pelo menos 23 pessoas.

Ademais, uma reportagem da Folha de São Paulo expõe o aumento significativo da letalidade policial em chacinas ocorridas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, destacando que, entre 2020 e 2021, houve um crescimento de 50% no número de mortos, de 170 para 255. Os dados foram levantados pela plataforma Fogo Cruzado e indicam a consolidação de um padrão de atuação violenta por parte das forças de segurança pública.

As situações ilustrativas relatadas são apresentadas por terem em comum o fato de terem ocorrido em locais situados em áreas de vulnerabilidade social, as favelas, e as vítimas eram negras e pobres, com raros casos pontuais de exceção negra.

Corroborando esse viés racial, o levantamento apresentado em 2024 pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024), o qual apontou que a taxa de mortalidade por intervenções policiais entre pessoas brancas foi de 0,9 por 100 mil habitantes e, entre as negras, 3,5. Segundo o estudo, isso significa uma letalidade policial 289% maior sobre negros. Em percentuais, 82,7% foram vítimas negras, 17% brancas, 0,2% indígenas e 0,1% amarelas. conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Taxa de mortes decorrentes de intervenções policiais por raça/cor, Brasil, 2023.



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

Salientamos ainda que, de acordo com a reportagem e o anuário, os locais onde ocorreram as intervenções letais, evidenciam que as vias públicas continuam sendo os espaços mais recorrentes dessas ações. De acordo com especialistas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a naturalização dessas mortes, sobretudo nas favelas, está diretamente relacionada à persistente desigualdade social e ao racismo estrutural, que contribuem para a indiferença social diante da violência letal direcionada às populações periféricas.

As situações mencionadas são apresentadas aqui para servirem de aporte ao debate de uma questão que pretendemos investigar em nível de mestrado: a reeducação para as relações étnico-raciais na escola. Partindo da compreensão de que é preciso pensar sobre condicionantes sócio-historicamente constituídos e seus mecanismos de reprodução em nossa sociedade para analisar as práticas nas escolas e compreender mais profundamente seus condicionantes é que apresentamos uma breve reflexão sobre a temática neste texto.

Para promover a sistematização de alguns dos principais conceitos para pensar sobre racismo e práticas escolares na contemporaneidade, organizamos nosso texto em quatro partes. Na primeira, trataremos dos conceitos de governamentalidade e biopolítica no pensamento foucaultiano e de suas indagações acerca dos mecanismos de poder contemporâneos envolvidos na gestão da vida e na normalização das condutas. Em seguida, abordaremos o conceito de necropolítica, conforme formulados por Achille Mbembe, que procura compreender como o poder moderno se organiza a partir da produção da morte, em meio a contextos de desigualdade racial, social e colonial. Na terceira parte, enfocamos as contribuições de Pierre Bourdieu, sobretudo sua noção de “violência simbólica”, conceito que designa uma forma de dominação operada de modo invisível e legitimado, por meio da imposição dos significados, normas e valores dos grupos hegemônicos aos desprovidos de poder. Encerramos com nossas considerações finais.

A biopolítica e a governamentalidade em Foucault

O filósofo francês Michel Foucault é amplamente reconhecido como um dos pensadores mais influentes do século XX e, em seus trabalhos finais, introduziu o conceito de biopolítica. Segundo o autor, a biopolítica desloca o exercício do poder, um conceito que antes se limitava à soberania sobre o território, para a administração da vida.

Esse contexto emerge das reflexões foucaultianas sobre o avanço do poder para além do território, passando a dominar a política, a economia e, sobretudo, a vida biológica dos indivíduos. Para Foucault, a biopolítica é o “[...] domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle”. Ela descreve práticas que buscam administrar a vida humana — saúde, natalidade, longevidade, mortalidade — não mais sobre corpos individuais, mas sobre populações inteiras. Esse controle se estabelece por meio de mecanismos que separam grupos sociais conforme interesses políticos e normas de normalização.

Nesse contexto, o conceito de biopolítica assume especial significância para a interpretação e esclarecimento de acontecimentos da atualidade como, por exemplo, a situação das relações raciais, a violência e a seletividade que permeiam a sociedade. Assim, a classificação de certas condutas ou condições como patológicas ou anormais, permite ao Estado intervir na vida dos indivíduos para corrigir ou prevenir os “desvios”.

Desta forma, a normalização permite uma espécie de vigilância invisível, que se apresenta como benéfica e necessária, em nome da segurança e bem-estar coletivo, justificando intervenções violentas que limitam a liberdade e condenam a morte em nome de um bem maior ou da “pureza da população”.

De acordo com Foucault (1988), em sua obra “História da Sexualidade I: A Vontade de Saber”, a biopolítica se interessa mais com a vida do que propriamente com a morte, porém, a biopolítica não possui apenas caráter humanitário, pois, há uma recorrente necessidade de matar “alguns” de forma crescente e recorrente, objetivando garantir que determinada “raça” mantenha sua força e vigor. O racismo, para Foucault, seria uma estratégia do Estado que se utiliza da raça para delimitar grupos, justificar a violência e a exclusão e exercer o biopoder. Assim, na teoria foucaultiana, o conceito de biopolítica, pretende abarcar a complicada questão da normalização biológica dos indivíduos, de acordo com sua investigação do problema da governamentalidade, que para o filósofo, refere-se ao conjunto de estratégias e técnicas utilizadas para governar, controlar e moldar o comportamento da população.

Pierre Bourdieu pode ser mobilizado aqui, visto que a partir desses conceitos, podemos refletir que nas modificações contemporâneas a disciplina e a obediência estão relacionadas àquilo que Bourdieu vai chamar de “violência simbólica”. Bourdieu assim a define:

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (Bourdieu, 1996, p. 16).

Para o autor, esse tipo de violência acontece quando o dominante significa ao mundo e impõe a sua significação de tal maneira que o dominado incorpora essas significações e trabalha no mundo, se coloca no mundo a partir delas, ou seja, o dominado incorpora significações que são colocadas pelo dominante, impostas pelas realizações dos dominantes e prática no mundo atitudes, condutas que favorecem e legitimam a própria dominação, significando a partir de um ponto de vista de Michel Foucault, a imposição de normas a partir de discursos dominantes.

Outrossim, a violência simbólica seria toda e qualquer força coercitiva que tem o poder de influenciar os indivíduos e esta influência não pode ser vista, pois não agride necessariamente os corpos, tratando-se de uma violência moral, emocional e psicológica. De acordo com Bourdieu, em todos os espaços sociais, existe uma configuração que determina o modo como o indivíduo irá se comportar nos espaços sociais e a partir desses comportamentos, os indivíduos vão se adequando a sociedade e que as formas em que acontecem essas adequações são marcadas por uma série de violências simbólicas que estariam pautadas em uma configuração organizacional, criando hierarquias impostas por elites econômicas.

Assim, podemos ver que que interessa para este autor é a análise dos mecanismos de dominação e embora não tenha se dedicado diretamente a uma análise sistemática do racismo como fenômeno específico, e a concepção bourdiana se torna extremamente útil para compreender as formas sutis e profundas de reprodução do racismo na sociedade. Concluímos, por certo, que o racismo, especialmente nas suas formas mais estruturais e institucionais, pode ser analisado como uma violência simbólica, quando as hierarquias raciais são muitas vezes justificadas por critérios supostamente “neutros” como, “mérito”, “educação” ou “cultura”, que na prática, reproduzem exclusões e violências raciais.

Aqui, portanto, buscamos discorrer sobre o conceito de biopolítica e governamentalidade em Foucault, explorando a intersecção entre essa noção e as de e violência simbólica mobilizadas por Bourdieu, assim como relacionar isso com a realidade da violência contra a população negra nas comunidades, ressaltando que a biopolítica, tem seu foco em estabelecer uma espécie de controle social, apoiada em cesuras que implicam a dominação, segregação e eliminação de parcelas da população, observando seu perfil, ou seja, de acordo com as características de raça, etnia, gênero, idade, etc.

Na próxima seção, por conseguinte, discutiremos o tema da necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe, que dialoga e se inspira em diversos autores da tradição filosófica, dentre eles, Michel Foucault (1926 – 1984).

A necropolítica em Mbembe e o gerenciamento da morte em contextos racializados

Enquanto Michel Foucault propõe a biopolítica como forma de controle da vida e dos corpos, Achille Mbembe propõe a necropolítica como análise das políticas da morte. Para ele, trata-se de uma macroestrutura presente especialmente em contextos colonizados, operada por autoridades que administram quem pode viver e quem deve morrer.

Achille Mbembe é filósofo, cientista político e intelectual público, tendo como interesses de investigação as ciências sociais, a história, as políticas africanas e mais precisamente, a “pós-colônia” que vem após a descolonização. Seu trabalho inicial teve como foco a violência colonial, a resistência africana e as lutas pela independência. Suas pesquisas abrangem uma ampla gama de temáticas, dentre elas, as contradições inerentes à democracia, raça, etnicidade, biopolítica e política de identidades.

O autor, inspirado nas leituras em Michel Foucault e Giorgio Agamben, teoriza que os efeitos da escravidão e o colonialismo continuam sendo vistos na atualidade, em países considerados periféricos e traz em sua literatura o conceito de necropolítica, como instrumento teórico de compreensão da ação política contemporânea, sendo o racismo um elemento de controle e dominação nas relações de poder.

Mbembe (2018, p. 17), defende a ideia de que o colonialismo e o sistema escravocrata, apresentam impactos na sociedade atual como, desigualdades, pobreza extrema, trabalho pesado, opressão e sobretudo, as violências de todas as formas contra a população negra. Sob essa ótica, para Mbembe “[...] as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos, a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da civilização”.

Suas ideias e reflexões teóricas, inspiradas em Michel Foucault, explicam o período colonial como o primeiro experimento biopolítico da modernidade, conforme menciona:

A formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico, do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão

da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) de “racismo” (Mbembe, 2018, p. 18).

Dessa forma, o estabelecimento da colonização é utilizado como arma e evidencia o poder sobre a vida e as violências como processo histórico vivido pelo povo negro. Diante do exposto, há a formação dos Estados Nacionais, baseada em uma política que, segundo Mbembe (2018, p. 33), “[...]se comprometeria a civilizar os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao ato de matar”.

Um conceito profundamente explorado por Achille Mbembe é o “Estado de Exceção”, especialmente em sua análise das formas contemporâneas de poder, violência e controle, particularmente no contexto pós-colonial e globalizado. Embora o termo tenha sido amplamente desenvolvido por Carl Schmitt e posteriormente por Giorgio Agamben, Mbembe oferece uma leitura crítica e atualizada em muitos contextos, especialmente nas (ex-colônias) que o estado de exceção não é um momento passageiro ou emergencial, mas uma condição permanente de governança. Ele se refere à suspensão dos direitos civis e políticos e a militarização da vida cotidiana como práticas normalizadas.

De acordo com Mbembe, o poder moderno frequentemente se manifesta através do direito de matar, uma atualização do conceito foucaultiano de biopoder. O estado de exceção permite ao Estado ou outras entidades decidir quem pode viver e quem deve morrer, sobretudo em contextos de guerra, racismo e colonialismo. Populações colonizadas estavam fora do escopo do Estado de Direito europeu e sujeitas a uma administração baseada na força, não na lei. Esse modelo, diz Mbembe, foi exportado e replicado em diversos contextos contemporâneos, permitindo a emergência de situações marcadas pela violência:

Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de “viver na dor”: estruturas fortificadas, postos militares e bloqueios de estradas em todo lugar, construções que trazem à tona memórias dolorosas de humilhação, interrogatórios e espancamentos, toques de recolher que aprisionam centenas de milhares de pessoas em suas casas apertadas todas as noites do anoitecer ao amanhecer, soldados patrulhando as ruas escuras, assustados pelas próprias sombras, crianças cegadas por balas de borracha, pais humilhados e espancados na frente de suas famílias [...] (Mbembe, 2018, p. 68-69).

É nesse sentido que a investigação do autor faz referência ao conceito de necropolítica. Para Mbembe, é a partir do racismo que se desenvolve o poder de determinar quem vive e quem morre, em uma política de Estado que se pauta em um exercício contínuo de letalidade:

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (Mbembe, 2018, p. 18).

Nesse contexto, pode-se elencar exemplos contemporâneos de estado de exceção para analisar guetos e periferias urbanas, nos quais políticas de segurança funcionam fora das garantias constitucionais.

A análise de Mbembe, nos desafia a repensar as estruturas de poder e a forma como a violência é institucionalizada. O estado de exceção, longe de ser uma anomalia, é uma ferramenta central na manutenção de ordens políticas que marginalizam e subjugam populações

inteiras. Reconhecer isso é o primeiro passo para questionar e, eventualmente, subverter essas estruturas opressivas.

De acordo com a leitura de Agamben (2004) e diante das narrativas formuladas a partir de notícias no início deste trabalho e de outros exemplos, observamos que a mídia tende a representar pessoas negras de forma estereotipada, como criminosos, serviçais ou em papéis secundários, reforçando imaginários racistas de maneira simbólica. Essas representações não apenas perpetuam preconceitos, mas também consolidam uma visão distorcida da identidade negra na sociedade.

No campo educacional, o sistema frequentemente ignora ou marginaliza a história e a cultura afro-brasileira, o que resulta na manutenção de um currículo eurocêntrico e na invisibilização das contribuições negras. Esse apagamento simbólico contribui para a desvalorização de saberes e experiências fundamentais para a formação da identidade nacional e para a promoção da igualdade racial. No mercado de trabalho, pessoas negras continuam sendo associadas majoritariamente a funções de menor prestígio, enfrentando não apenas barreiras materiais, mas também simbólicas, como a exigência de uma estética e comportamento considerados “adequados” para ocupar certos cargos.

Diante desses cenários, percebemos que novas tecnologias de eliminação e discriminação surgem constantemente, de forma velada ou explícita. Um exemplo recente é a proposta de distribuição de armas, que transforma o conflito: não mais entre Estados soberanos, mas entre cidadãos comuns em antagonismo generalizado, como observa Agamben (2004, p. 13), trata-se de uma nova forma de guerra, difusa e interna à sociedade.

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integrar o sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de exceção permanente (ainda que eventualmente não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos (Agamben, 2004, p.13).

Portanto, a partir dos conceitos apresentados neste artigo de Foucault, Agamben, Mbembe, Almeida e Bourdieu, é possível algumas reflexões que nos levam a questionamentos como, um discurso que prega uma educação para as relações raciais, restrita a pregar valores de respeito na escola, é suficiente? Fazer campanhas para a paz, sem questionar o que provoca a violência e o extermínio é suficiente para enfrentar o racismo, sobretudo no campo educativo?

Diante do exposto, entende-se que investigar a partir dos conceitos apresentados de que forma o racismo se reproduz nas práticas educativas, exige conhecimento dos mecanismos através dos quais acontecem esta reprodução. Dessa forma, as reflexões produzidas poderão ajudar a pensar estratégias coletivas de enfrentamento que avancem para além da responsabilização docente e esclareçam o papel dos coletivos e do Estado neste processo.

Considerações Finais

A partir das contribuições teóricas de Michel Foucault, Achille Mbembe e Pierre Bourdieu, podemos dizer que a violência e o racismo não são fenômenos episódicos ou isolados, mas constitutivos da própria sociedade e da política. A leitura foucaultiana permitiu-nos perceber como o poder se exerce de forma capilar, regulando os corpos e as subjetividades por meio de dispositivos disciplinares e biopolíticos.

Mbembe, por sua vez, amplia essa análise ao tratar da necropolítica, evidenciando como o poder contemporâneo opera através da autorização para matar e permitir morrer,

especialmente em contextos marcados pela racialização da vida. Já Bourdieu nos oferece ferramentas para entender como as estruturas simbólicas e os habitus reproduzem, de forma invisível e duradoura, as hierarquias sociais, inclusive as raciais.

O entrelaçamento entre essas três abordagens revela que o racismo institucional e a violência de Estado não são exceções, mas expressões sistemáticas de um poder que define quem pode viver e sob quais condições. A persistência da desigualdade racial, as práticas de exclusão e a naturalização da violência contra corpos negros e periféricos são sustentadas por uma combinação entre dominação simbólica, controle biopolítico e lógicas necropolíticas.

Portanto, enfrentar a violência e o racismo exige mais do que reformas pontuais ou discursos moralizantes: requer o desmonte das estruturas que os sustentam, a crítica radical das formas de poder que os legitimam e a reconstrução de uma política verdadeiramente democrática, que reconheça a dignidade e a vida plena de todos os sujeitos. A leitura crítica desses autores nos convoca não apenas a compreender o mundo, mas a transformá-lo.

No campo da Educação, entendemos que essa reflexão é ainda mais importante, ao problematizar o que ocorre quando os limites das análises centradas no indivíduo são levados ao extremo, diante de fenômenos que são estruturalmente enraizados, como o racismo. Ao compreender que este não se realiza apenas por meio de atitudes individuais, mas é institucional, na medida em que reveste poderes, saberes e práticas socialmente legitimados e manifestos no cotidiano, concluimos, à luz dos conceitos foucaultianos de biopolítica e governamentalidade e do conceito de necropolítica de Mbembe, que restringir a análise a um emprego insatisfatório do ensino por parte de professoras de Ensino Fundamental pode ser reducionista.

Na medida em que julgamos o trabalho das professoras como se elas pudessem, sozinhas, romper com lógicas estruturais, corre-se o risco de invisibilizar os mecanismos institucionais, curriculares, históricos e políticos que condicionam suas práticas e mesmo as práticas políticas, organizadas, de enfrentamento do Estado, que têm exacerbado a violência institucional como um dos principais mecanismos de perpetuação do racismo. Isso produz um deslocamento da crítica: do sistema para o sujeito individual.

Considerando as reflexões foucaultianas, avaliar se as professoras estão "fazendo certo ou errado" implica mobilizar normas de conduta, o que está diretamente relacionado à governamentalidade: o modo como o Estado e as instituições conduzem a conduta dos sujeitos. Essa abordagem corre o risco de apenas disciplinar práticas sem questionar os regimes de saber-poder que moldam essas práticas.

De acordo com as reflexões em Mbembe, quando a escola reproduz lógicas de exclusão e silenciamento de corpos negros, não se trata apenas de "ações equivocadas de professoras", mas de uma expressão da necropolítica, onde certas vidas são sistematicamente desvalorizadas. Focar só nas professoras desconsidera o aparato político que torna isso possível e aceitável e em se tratando da leitura em Bourdieu, as professoras também são sujeitas imersas em estruturas sociais e reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, os habitus dominantes. Criticar sem contextualizar isso pode apenas reforçar a violência simbólica, culpabilizando agentes que também são, em parte, vítimas de um sistema racista.

Diante disso, defendemos que a análise crítica, no campo da educação, deve abranger o sistema educacional como um todo, incluindo políticas públicas, processos de formação docente, currículos, materiais didáticos, cultura institucional e relações de poder. Reconhecer as professoras como agentes condicionadas, embora não determinadas, implica evitar abordagens prescritivas que apenas indicam "boas práticas" sem alterar as condições que as tornam possíveis. Também exige pensar coletivamente estratégias de enfrentamento do racismo que envolvam a gestão escolar, a comunidade, os formuladores de políticas públicas e as instituições formadoras, como as universidades.

Em suma, entendemos que focar exclusivamente no trabalho docente, sem considerar as estruturas que organizam a escola e reproduzem desigualdades raciais, é insuficiente e, por vezes, até perigoso, pois pode reforçar lógicas punitivas e despolitizadas. O enfrentamento efetivo do racismo institucional demanda uma análise estrutural, um compromisso político e transformação institucional, o que remete a uma outra concepção de formação de professoras/es, que considera importante pensar a partir da ideia de que os corpos se definem pelas relações de movimento, e, “na outra linha, queremos saber que efeitos um corpo tem sobre outro” (Tadeu, 2002, p. 54). E nasce a pergunta: quando se encontram, como um afeta o outro? (Tadeu, 2002, p. 54 apud Santos; Santos, 2025, p. 143). Parte-se assim da compreensão da prática pedagógica “como um processo de negociação cultural no qual, por meio do diálogo, as diferenças se relacionem sem que haja processos de inferiorização e subalternização, passando a ser vistas como elemento central e fundante de toda e qualquer relação, em que o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos (Santos; Santos, 2025, p. 154), algo que conduz para um caminho diametralmente oposto àquele da moralização e da responsabilização docente no trato da temática das relações raciais.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BONTEMPO, V. L.; MBEMBE, A. **A noção de Necropolítica** 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2020v11n22p558-572>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução, Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Sur la télévision**. Paris: Liber. 1996.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Antônio Ramos Rosa, Lisboa: Portugalia Editora, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253> Acesso em: 05 jun. 2025.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. Ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, J. V. T. do. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6169>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Formação de professores do/no campo em território quilombola: educação escolar nas tramas da vida dos Capiras Pretos em Furnas do Dionísio/MS. In: PIATTI, Célia Beatriz (org). **Formação continuada de**

professores em territórios camponeses e quilombolas. Campo Grande: Editora Oeste, 2025, p. 133-157

SETTON, M. da G. J. A Teoria do Habitus Em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *In Revista Brasileira de Educação*, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, C. Mortes em chacinas crescem 50% em um ano na região metropolitana do Rio. Folha de S. *In: Folha de São Paulo*, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/01/mortes-em-chacinas-crescem-50-em-um-ano-na-regiao-metropolitana-do-rio.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2025.

O COTIDIANO ESCOLAR COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO: CAMINHOS TRAÇADOS NO PIBID

Sandra Regina Gomes da Silva Fagundes¹
Emanuele Ferraz Barbosa²
Emanuele Croza Martins³
Évely Jussara Santana Garcia⁴
Shirley Aparecida Rosa⁵
Sandra Novais Sousa⁶

Eixo 1 – Formação e desenvolvimento profissional Docente

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com o objetivo de refletir sobre sua contribuição para a formação inicial docente. A partir da análise de vivências dos bolsistas em escolas públicas e da leitura de documentos oficiais, discute-se como o programa favorece o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica, sensível e comprometida com a realidade educacional brasileira. Os resultados apontam que o Pibid fortalece a relação entre teoria e prática, promovendo uma formação que valoriza a escuta, o vínculo com os alunos e a mediação pedagógica contextualizada. Conclui-se que a inserção precoce no ambiente escolar contribui para a construção de uma docência mais consciente, ética e transformadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Iniciação à Docência; Educação Pública; Prática Reflexiva; Pibid.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões provocadas pela participação, durante o primeiro semestre de 2025, de acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia (Integral), da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Subprojeto Alfabetização, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da UFMS.

O Pibid foi criado com o objetivo de fomentar a iniciação à docência e fortalecer a formação de professores para a educação básica. De acordo com a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, o programa visa “contribuir para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024, p.1).

Entre seus principais propósitos, destaca-se a inserção dos licenciandos na realidade das escolas públicas, permitindo que, ainda durante a graduação, tenham contato direto com o cotidiano escolar. Essa aproximação contribui para a ressignificação da formação docente, ao possibilitar que os futuros professores construam um olhar mais crítico e sensível sobre os desafios e potencialidades da educação pública. Trata-se de um movimento formativo que rompe com a visão tradicional de que a prática deve ocorrer apenas no final do curso, propondo uma articulação precoce, sistemática e reflexiva entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência.

¹ Pedagoga, professora da educação básica na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

² Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed. Participante do Grupo de Pesquisa GEPEH e bolsista do Pibid.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

⁶ Doutora em Educação, professora lotada na Faed/UFMS. Coordenadora de Área do Pibid.

Nesse processo, os professores supervisores exercem um papel fundamental como orientadores e mediadores. A partir de uma relação dialógica, promovem o acompanhamento das atividades dos bolsistas, discutem propostas didáticas e ajudam a construir espaços de escuta, troca e análise crítica das práticas escolares. Essa interlocução qualificada entre universidade e escola não apenas fortalece a formação dos licenciandos, mas também contribui para a valorização do trabalho docente nas redes públicas de ensino.

No Subprojeto Alfabetização, do curso de Pedagogia (Integral)/Faed, a organização para a execução do programa conta com: 4 horas quinzenais de reuniões, conduzidas pela coordenadora de área, com a participação dos três supervisores/as – cada um/a responsável por um grupo de oito acadêmicas – e as 24 acadêmicas bolsistas; 3 horas semanais de participação direta no cotidiano da escola, realizando observação participativa; uma hora semanal para o desenvolvimento, junto às crianças, de atividades extensionistas, que envolvem a contação de histórias ou leitura de livros de literatura infantil e a execução de atividades lúdicas, relacionadas com a história ou com os conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados pela professora regente; e 3 horas semanais para o estudo, leitura, planejamento e produção dos relatórios, que são feitos na forma de narrativas formativas.

As narrativas formativas são escritas de si, que envolvem a reflexão sobre as vivências e aprendizagens na perspectiva da temporalidade (Delory-Momberger, 2012), integrando os saberes já internalizados ou as memórias que são suscitadas pelas situações que estão vivenciando (seja nos momentos de estudo nas reuniões, seja na participação no cotidiano da escola), os novos saberes ou percepções que estão experimentando no presente, e o que isso as leva a refletir sobre sua futura atuação profissional.

Dessa forma, na próxima seção apresentamos algumas reflexões sobre a potencialidade do Pibid para o processo formativo das quatro pibidianas coautoras do presente artigo.

Narrativas formativas e a experiência das pibidianas

Com a participação no Pibid, as futuras professoras têm vivenciado uma aproximação da realidade educacional desde os primeiros semestres da graduação. Como mencionado anteriormente, no Subprojeto Alfabetização, para o registro de como tem sido percebidas essas vivências, são utilizadas narrativas formativas, que são produzidas a partir da consideração da temporalidade, buscando provocar nas bolsistas reflexões sobre a profissão docente. No relato da pibidiana Emanuelle Croza, podemos observar ela elaboração:

Acordei cedo naquele dia meio nervosa, pensativa e com medo de como seria meu primeiro dia indo à escola, como integrante do Pibid, e por mais que já tivesse contato com espaços escolares antes, dessa vez era diferente. Eu não estaria lá como somente uma estudante, mas sim como uma futura professora em formação. Ao entrar pela escola senti um calafrio. As vozes das crianças, as crianças correndo pelo pátio, me levou de volta a minha própria infância. lembrei da minha primeira professora, conforme ela andava fazia um barulho das chaves que ficavam penduradas no pescoço dela, ela usava um perfume muito bom, era um cheiro específico que quando eu o sentia eu sabia que ela estava por perto. Pude perceber o quanto minha trajetória escolar faz parte da profissional que eu estou me tornando. (Emanuelle Croza, Relatório, 2025).

Emanuelle, em sua narrativa, mobiliza as lembranças do seu passado como aluna (o perfume da professora, a sensação de segurança), os sentimentos que vivencia no presente (medo, nervosismo) e o que isso a faz pensar sobre o futuro (a identidade docente em construção). Esses elementos, juntos, são potencialmente provocadores de reflexões sobre a

formação inicial, as aprendizagens que estão sendo construídas e os saberes que ainda precisam ser internalizados nesse processo.

Durante 12 semanas, as quatro acadêmicas do curso de Pedagogia, duas do 5º semestre e duas do 3º semestre, demonstraram interesse e comprometimento na análise crítica das aulas, do envolvimento das crianças e dos desafios da escola real. As observações foram realizadas na Escola Municipal Abel Freire de Aragão, localizada no município de Campo Grande, MS, local em que a supervisora atua como professora regente de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, e em um projeto de alfabetização voltado a alunos do 4º ano que não haviam consolidado o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Essa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande objetiva atender estudantes que, em razão de terem iniciado o ensino fundamental em formato remoto, durante o auge da pandemia de covid-19, enfrentam dificuldades específicas nesse campo. A proposta da escola é oferecer atividades de reforço e mediação pedagógica focada na alfabetização, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo sua integração com os demais colegas.

Sobre o projeto, a bolsista Emanuele Croza narra:

[...] me marcou nesse mês foi conhecer um projeto muito bonito que a professora Sandra desenvolve nas quartas-feiras com crianças do 4º ano que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Ela reserva parte do seu tempo para oferecer atividades complementares e mais individualizadas a esses alunos, ajudando-os a avançar na leitura e na escrita com carinho e paciência. Ver esse projeto acontecendo me fez admirar ainda mais o compromisso e a sensibilidade dela com a educação. Mostrou como o papel do professor vai além da sala de aula fixa: é um trabalho que busca alcançar aqueles que mais precisam, com intencionalidade, escuta e acolhimento (Emanuelle Croza, Relatório, 2025).

A participação das pibidianas na escola parceira envolve a observação das práticas e alfabetização mobilizadas pela professora supervisora – tanto no 1º ano quanto com os alunos do 4º que estão no projeto de alfabetização no contraturno – bem como a interação ativa com a professora, propondo atividades, discutindo elementos do planejamento e aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, e com as crianças, auxiliando-as sempre que possível em suas dificuldades.

Como as pibidianas percebem esse contato na escola? Para compreender como tem sido essa experiência, na perspectiva das alunas, trazemos o relato da bolsista Évely Jussara, que conta sobre suas expectativas, medos e percepções sobre a interação com a professora supervisora e com as crianças do 1º ano:

No mês de maio fui à escola Abel Freire quatro dias ao todo, a separação é feita em dias alternados, dando assim a oportunidade de participar de aulas diferentes da professora Sandra e, assim, ter uma dimensão maior de seu trabalho com as crianças. [...] Cheguei na escola completamente ansiosa, ansiedade essa que começou no dia em que fiquei no grupo da professora Sandra e descobri ser uma sala de primeiro ano, já que, apesar de amar interagir com crianças nessa faixa etária, **eu não me via trabalhando com crianças pequenas, então tinha um pouco de medo do que me esperava.** Mas todo o medo foi embora no momento em que pisei dentro da sala de aula e um aluno que nunca tinha me visto antes já veio e me abraçou. Acredito que, por estar com a camiseta do Pibid, ele me relacionou aos outros estudantes que passaram pela sala e, por isso, veio me abraçar. Logo em seguida, duas alunas já vieram animadas me mostrar suas bonecas, já que era o dia do

brinquedo. Essas atitudes me fizeram relaxar um pouco e me animar com o que me esperava no decorrer do dia e nos próximos dias (Évely Jussara, Relatório, 2025, grifo nosso).

Esse relato nos ajuda a entender que programas como o Pibid podem favorecer a formação dos futuros docentes, ao aproximá-los das diversas realidades que compõem o campo profissional do magistério.

A narrativa da bolsista Shirley, que ingressou no programa no início do mês de julho, sendo, portanto, uma pibidiana “iniciante”, mostra quais aspectos da rotina ela priorizou em sua observação, e também como participou na mediação das atividades:

Estive na escola para observar os alunos e a professora. As crianças contaram os dias da semana, falaram qual era dia e o mês. No primeiro tempo, fizemos atividades de matemática, tivemos também aula de língua portuguesa, em que tiveram que escrever a primeira e a última sílaba de algumas palavras. [...] Eu ajudei algumas crianças com as atividades. Elas são muito atenciosas (Shirley, Relatório, 2025).

Mesmo sendo iniciante no Pibid, a bolsista sentiu-se à vontade para interagir com as crianças e realizar a mediação de suas aprendizagens. As narrativas das bolsistas, como um todo, deixam transparecer que estão compreendendo como a mediação da professora impacta diretamente a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Relatam que observaram que, quando a docente acolhe o erro como parte natural do processo de aprendizagem, estimula a curiosidade e favorece a participação ativa dos estudantes, contribui para tornar o ensino mais significativo e emancipador. Essa postura está alinhada a uma concepção construtivista de educação, em que o conhecimento não é algo a ser simplesmente transmitido, mas construído por meio das interações entre alunos, professores e os conteúdos trabalhados.

Mais do que apenas observar os efeitos da mediação, elas também vivenciam essa experiência, que faz parte das atividades profissionais do docente, assim como os desafios que o professor precisa enfrentar na sala de aula para conseguir executar essa mediação com qualidade, considerando o número de crianças que atende. Évely Jussara narra esse aspecto em seu relatório:

Nesse dia, tive uma experiência que, até então, não havia tido antes. Enquanto eu ajudava um aluno a realizar uma atividade de matemática, outro veio me pedir ajuda com a de português. Em pouco tempo, havia quatro crianças ao meu redor, todas pedindo ajuda com suas atividades, e, naquele momento, tive que, em meio ao desespero, administrar como iria atender as crianças e ajudá-las em suas dúvidas. Mais tarde, durante o tempo de PL, falei disso com a professora Sandra Regina, e ela me disse que isso era algo extremamente normal na rotina de um professor, e que, com o tempo, eu iria aprender a lidar com isso. Essa é uma das partes boas do Pibid, ter as experiências de sala de aula durante a graduação nos ajuda a não levar um grande susto quando estivermos à frente de uma sala após a graduação (Évely Jussara, relatório, 2025)

Em relação à experiência de acompanhar as crianças do 4º ano que estão em processo de alfabetização inicial, a bolsista Évely Jussara traz a seguinte narrativa:

Auxiliamos a professora nesse dia, cada uma de nós ficou com um aluno, ajudando com uma atividade de leitura. Pude perceber que a maior dificuldade

desses alunos era com o som das palavras e na interpretação de texto. [...] Essas experiências me ajudaram a entender um pouco melhor como ocorre o processo de aprendizagem das crianças nessa faixa etária e, de bônus, consegui ver na prática o que eu vinha estudando ao longo do meu terceiro semestre no curso (Évely Jussara, relatório, 2025).

Podemos observar que a pibidiana considerou aquela experiência formativa, fazendo relações entre os conhecimentos teóricos a que vem tendo acesso na universidade e a prática pedagógica pautada nessas teorias. Essa articulação é fundamental para que os saberes teóricos se transformem em saberes teórico-práticos.

A realidade dos alunos que estão frequentando o referido projeto, longe de ser um caso isolado, reflete os dados apontados pela Unesco (2022), que alertam para o agravamento das desigualdades educacionais na América Latina durante o período pandêmico. No Brasil, segundo relatório do Inep (2022), mais da metade das crianças de 7 anos não estavam alfabetizadas até o final de 2021 – uma consequência direta da suspensão das aulas presenciais e da dificuldade de acesso a recursos educacionais durante o ensino remoto. O impacto da pandemia, portanto, ainda se faz presente, e iniciativas como a que acompanhamos demonstram o papel social da escola em recuperar o direito à alfabetização de forma digna e contextualizada.

Durante as atividades do projeto, as bolsistas tiveram a oportunidade de planejar intervenções pedagógicas com foco em sílabas complexas, utilizando jogos didáticos, imagens e atividades lúdicas. Segundo elas, a escuta atenta das crianças revelou não apenas lacunas no domínio da escrita, mas também inseguranças emocionais relacionadas ao medo de errar.

Uma aluna, por exemplo, demonstrou surpresa e satisfação ao realizar um caça-palavras manuscrito, dizendo que o fato de ter sido feito à mão facilitou sua compreensão. Essa observação levou a pibidiana Emanuele Ferraz a refletir sobre a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de recuperação escolar.

Esse mês foi muito produtivo, aprendi muito com a minha turma e com a professora Sandra Regina, pude observar os avanços das crianças em matemática, as crianças do 4º ano evoluíram muito no processo de alfabetização já conseguindo associar a junção de letras simples e ler palavras. Eu percebi ao longo desse mês a importância do significado atribuído ao conhecimento da criança, dar um sentido visual no qual eles vão associar, por exemplo os números sendo as tampas, na atividade das dependências escolares as crianças conheceram a escola, e não tiveram um aprendizado superficial mas tiveram contexto no ensino dos conteúdos, permitindo assim uma educação de qualidade, que leva a criança a pensar e aprender para a vida (Emanuele Ferraz, relatório, 2025).

Figura 1 – Atividades aplicadas com o auxílio das pibidianas no grupo de alunos do 4º ano



Fonte: acervo pessoal – Emanuele Ferraz (2025)

Outro momento citado por Emanuele em seu relatório como significativo foi quando uma criança demonstrou dificuldade com o uso da letra “H” na grafia de palavras como “galinha”. Ela havia aprendido que a letra H “não tem som” e, por isso, não compreendia sua função em determinadas combinações. Esse episódio fez com que a acadêmica refletisse “sobre os riscos de explicações excessivamente simplificadas que, embora bem-intencionadas, podem gerar confusão e comprometer aprendizagens futuras.” (Emanuele Ferraz, Relatório, 2025).

Conforme propõe Emilia Ferreiro, o processo de alfabetização deve ser entendido como um percurso ativo e subjetivo, em que a criança formula hipóteses, testa possibilidades e constrói significados a partir de sua interação com a linguagem escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). A alfabetização, nesse contexto, revela-se como uma ferramenta não apenas cognitiva, mas política. Ler e escrever são atos que ampliam a autonomia dos sujeitos, permitindo que eles participem mais plenamente da vida social.

Ao acompanharem a turma do 1º ano e os alunos do 4º ano que estão no projeto, as bolsistas estão vivenciando quais conhecimentos são necessários ao professor alfabetizador, compreendendo que não basta ter domínio técnico, mas também sensibilidade, escuta e disposição para reconstruir caminhos com os alunos.

Observar e participar desses processos reais de alfabetização, portanto, pode contribuir para ampliar o repertório didático das acadêmicas, assim como as mobilizar ética e afetivamente para os sentidos mais profundos da docência. É nesse entrelaçamento entre teoria, prática e reflexão que a formação inicial se fortalece. E é justamente esse o diferencial do Pibid: permitir que os futuros professores aprendam a ensinar vivendo a escola de forma real, crítica e comprometida.

Considerações Finais

A participação no Pibid tem se mostrado fundamental na formação docente, ao proporcionar vivências concretas e reflexivas que ultrapassam os limites da teoria. As experiências relatadas neste ensaio evidenciam como o contato direto com a realidade escolar permite aos futuros professores compreenderem, de forma mais profunda, os desafios e as possibilidades da prática pedagógica.

Ao atuarmos em um projeto de alfabetização voltado a crianças com dificuldades no processo de leitura e escrita, especialmente em um contexto agravado pela pandemia,

reconhecemos a importância de uma educação sensível, crítica e acolhedora, que valorize a escuta e a mediação comprometida.

Inspirados pelas contribuições de Emilia Ferreiro, compreendemos que alfabetizar não é apenas ensinar códigos, mas possibilitar às crianças a formulação de hipóteses sobre a linguagem e a construção ativa do conhecimento. A escuta atenta, o respeito ao ritmo de aprendizagem e a mediação pedagógica consciente revelaram-se fundamentais para promover avanços significativos. Nesse processo, também nos deparamos com as marcas emocionais deixadas pela precariedade do ensino remoto e pela exclusão digital - o que reforça o papel social da escola como espaço de cuidado, inclusão e justiça educativa.

Assim, o Pibid não apenas nos aproxima da complexidade da docência, como também nos forma eticamente para o compromisso com uma educação transformadora. A formação inicial ganha densidade e sentido quando vivida na prática cotidiana das escolas públicas, possibilitando que teoria e experiência o entrelaçamento para a construção de uma identidade docente crítica, humana e verdadeiramente comprometida com os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Mais do que preparar professores, o Pibid prepara sujeitos que educam com propósito, consciência e esperança.

Em tempos de retrocessos educacionais e ataques à valorização da profissão docente, formar-se professor por meio da prática crítica e da escuta atenta é também um gesto político. O contato com a escola pública em toda a sua complexidade nos ensinou que educar é mais do que transmitir conteúdos: é atuar como agente de transformação social, é reconhecer a potência de cada sujeito e acreditar na educação como direito e não privilégio.

O Pibid nos permite aprender com o cotidiano, com os erros, com os silêncios e com as descobertas. Forma futuros professores que não apenas dominam metodologias, mas que compreendem a escola como espaço de acolhimento, resistência e reinvenção. Ao lado de professores experientes, colegas e alunos, construímos, a cada encontro, uma prática pedagógica mais consciente, crítica e afetiva.

Concluir este ciclo é também reafirmar o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora. Que possamos seguir em formação contínua, levando conosco os aprendizados, os vínculos e, sobretudo, a certeza de que o ensino, quando realizado com escuta, ética e esperança, é uma das formas mais potentes de transformação social.

Referências

BRASIL **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de Resultados do SAEB 2021** – Volume 1: Contexto Educacional e Resultados em Língua Portuguesa e Matemática para 5º e 9º anos. Brasília: INEP, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.- dez. 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 18. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

UNESCO. **Informe GEM 2022: América Latina y el Caribe**. Paris: UNESCO, 2022.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DA PROFISSÃO DOCENTE

Sandra Regina Gomes da Silva Fagundes¹

Adrian Cruz da Rosa²

Isadora Maria Nogueira da Silva³

Maria Eduarda Crisanto da Silva⁴

Thayná Viana Padilha⁵

Sandra Novais Sousa⁶

Eixo 1 – Formação e desenvolvimento profissional Docente

Resumo: O artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a construção de saberes teórico-práticos sobre a docência. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental, para apresentação dos fundamentos que regem o Pibid, e a análise de narrativas formativas produzidas por estudantes participantes do programa. Os resultados apontam que o Pibid tem contribuído para que os estudantes compreendam as articulações entre a teoria e a prática e, portanto, para a superação de uma visão dicotômica desses saberes necessários ao profissional do magistério. Aponta-se, ainda, que esses resultados levam a uma reflexão sobre as fragilidades históricas da formação inicial de professores no Brasil, marcadas por uma distância muitas vezes significativa entre o currículo universitário e as realidades escolares.

Palavras-chave: Alfabetização; Iniciação à Docência; Educação Pública; Prática Reflexiva; Pibid.

Introdução

Ser professor no Brasil é, antes de tudo, um ato de resistência. Diante de desafios como a precarização do trabalho docente, a desvalorização da carreira e o distanciamento entre universidade e escola, a formação para a docência ultrapassa a mera aquisição de conteúdos: trata-se de um processo de construção identitária, ética e afetiva.

Nesse contexto, como é colocado no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007, foi instituído como uma das respostas aos desafios históricos da formação inicial de professores no Brasil e emerge como uma política pública essencial, ao promover a inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas desde os primeiros anos da graduação. Essa iniciativa representa um marco na formação inicial de professores ao possibilitar vivências concretas e significativas no cotidiano escolar, que visa a melhoria da formação de docentes em nível superior, além da maior qualidade da educação pública brasileira.

O artigo 3 deste decreto apresenta de forma direta seus objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;

¹ Pedagoga, professora da educação básica na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

² Acadêmico do curso de Pedagogia/Faed. Participante do Grupo de Pesquisa GEPSEX e bolsista do Pibid.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

⁶ Doutora em Educação, professora lotada na Faed/UFMS. Coordenadora de Área do Pibid.

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010, n. p.).

Diante disso, ao inserir o licenciando na realidade da escola pública, o Pibid favorece uma formação mais sensível, integrada e dialógica. Estar presente na escola desde o início da formação permite aos graduandos não apenas observar, mas experienciar a docência em sua complexidade — com seus planejamentos, imprevistos, silêncios, conflitos, descobertas e aprendizagens cotidianas. Como destaca Lucília Machado (2013), o programa rompe com a lógica fragmentada da formação docente e propõe uma articulação viva entre teoria e prática, em que o saber se constrói na experiência, na escuta e na reflexão.

Essa vivência impacta profundamente não apenas a percepção do licenciando sobre a escola, mas também sobre sua própria identidade profissional. Espera-se que todo o docente receba as mínimas condições, para que quando inserido no contexto escolar consiga ter suas próprias percepções quanto à metodologia que será adotada desde a importância da relação aluno-professor. Ou seja, espera-se que o docente compreenda a dinâmica escolar em sua totalidade, mesmo sem nunca ter vivenciado esse espaço de forma concreta ou nas raras experiências que o estágio proporciona.

Desta forma o Pibid atua como uma ferramenta de ruptura, oferecendo a oportunidade de uma experiência real aos pibidianos com a prática escolar desde o início da graduação, contribuindo para o fortalecimento do compromisso ético e político do futuro professor, reconhecendo seu papel como agente de transformação social e defensor da educação pública. Em muitos casos, é por meio dessa experiência que o estudante confirma sua escolha pela docência, compreendendo com maior clareza tanto os desafios estruturais da educação brasileira quanto suas potências formativas.

Este artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições do Pibid para a formação docente, especificamente do Subprojeto Alfabetização, do curso de Pedagogia (Integral) da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir da análise de experiências vivenciadas em contextos escolares e das contribuições do programa para a construção de uma prática pedagógica crítica, comprometida e humanizada. Em um cenário de constantes ataques à educação e à profissão docente, pensar sobre políticas como o Pibid é, também, um gesto de resistência: afirmar que formar professores é cultivar esperanças, construir pontes e semear futuros.

Observação de práticas pedagógicas formativas em sala de aula

Na formação docente, os estágios obrigatórios representam uma etapa fundamental para que o licenciando vivencie a prática profissional em um ambiente escolar supervisionado (Pimenta, 2006). Essa experiência permite articular com a prática os conhecimentos teóricos

adquiridos ao longo da graduação, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação pedagógica (Tardif, 2002).

No entanto, a vivência proporcionada pelos estágios obrigatórios possui características distintas da experiência formativa promovida por programas como o Pibid. Ainda que ambos aconteçam em contextos escolares e tenham atividades práticas, o estágio obrigatório segue um formato mais delimitado, com foco na regência e na execução de atividades previamente planejadas, visando o cumprimento de uma carga horária curricular. Em contrapartida, experiências formativas vinculadas à observação crítica, à intervenção reflexiva e ao trabalho colaborativo — como as realizadas em programas de iniciação à docência — ampliam o olhar do futuro professor para as múltiplas dimensões do cotidiano escolar.

Em análise sobre esses aspectos, Sousa (2018), ao apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado, que objetivou investigar as contribuições do Pibid para a formação de professores iniciantes egressos de um curso de Pedagogia, aponta:

Entendemos que o Pibid está inserido no curso de Pedagogia e dele faz parte. O programa em si, sem o respaldo da formação advinda das disciplinas realizadas durante o curso, não poderia ser viabilizado. No entanto, sem pretender separar o que é próprio da Pedagogia e o que é próprio do Pibid, insistimos que os acadêmicos que vivenciaram a participação no programa tiveram um diferencial em sua formação, ou seja, **o Pibid foi um elemento potencializador das aprendizagens no curso**, o que pode levar à reflexão sobre quais lacunas no currículo de Pedagogia levaram à necessidade de se elaborar e implantar uma política dessa natureza. Isso significa que é preciso estudar, do ponto de vista da pesquisa, quais características do Pibid promoveram essa diferenciação na formação de quem cursou a Pedagogia sem participar do Pibid em relação aos ex pibidianos (Sousa, 2018, p. 231, grifo nosso).

Nessa perspectiva, sem “separar o que é próprio do Pibid e o que é próprio da Pedagogia”, esta seção apresenta registros e reflexões decorrentes da observação de práticas pedagógicas em sala de aula, realizadas em contextos reais de ensino, na escola parceira, Escola Municipal Abel Freire Aragão, localizada na zona urbana de Campo Grande, MS. A escola atende alunas e alunos da educação infantil até os anos finais da educação básica, com infraestrutura adequada a cada fase do ensino.

Na escola, os/as acadêmicos/as bolsistas são acompanhados pela supervisora do Pibid, pedagoga e especialista em alfabetização pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - Uniderp, atualmente professora efetiva da Rede Municipal de Ensino pela Secretaria Municipal de Educação – Semed, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental e em um projeto de recomposição da aprendizagem de crianças do 4º ano que iniciaram o ensino fundamental no período da pandemia de covid-19 e estão em processo inicial de alfabetização.

No Pibid, por meio das observações participativas, os/as acadêmicos vivenciam o cotidiano de uma professora alfabetizadora, compreendendo a importância do conhecimento teórico para o desempenho de um trabalho significativo com as crianças, mas, também, da escuta, da mediação e do diálogo, aspectos que nem sempre são plenamente observados durante o estágio obrigatório, devido às limitações da carga horária em que permanecem nas escolas.

Além disso, no Pibid a observação da prática pedagógica não é passiva. A supervisora orienta os/as bolsistas a, mais do que apenas fazer anotações, participarem ativamente de todas as atividades que fazem parte da rotina de um professor, incluindo a mediação da aprendizagem das crianças, o conhecimento do referencial curricular e a pesquisa de atividades lúdicas e obras

literárias que podem enriquecer o planejamento, entre outras. Trata-se de um exercício que exige do futuro docente uma capacidade de analisar criticamente os processos de ensino e como eles se desenvolvem, propondo novas formas de intervenções.

Ao acompanhar de perto a rotina do primeiro ano do ensino fundamental e as atividades voltadas ao processo de alfabetização, os/as pibidianos podem compreender como as crianças constroem significados sobre a escrita de maneira ativa e singular, articulando o que observam na prática com as teorias que conheceram (ou irão conhecer) no curso de Pedagogia, como a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que nos mostra que as crianças não são receptoras passivas de um saber pronto, elas formulam hipóteses, arriscam combinações, interpretam o mundo das letras com criatividade e lógica próprias, em um processo dinâmico, inventivo e profundamente subjetivo.

Em oposição à concepção tradicional de alfabetização - aquela que vê o ensino da escrita como a mera decodificação de sons e letras – Ferreiro e Teberosky (1999) nos desafiam a olhar para a criança como sujeito epistêmico, compreendendo que o ato de escrever não começa quando o aluno aprende a grafar convencionalmente uma palavra, mas muito antes disso, quando ele busca sentido na relação entre a linguagem oral e o sistema alfabético de escrita. As hipóteses⁷ que as crianças criam revelam muito mais do que “erros”: revelam pensamento, tentativas, lógica interna e desejo de compreender.

A participação no Subprojeto Alfabetização tem possibilitado aos/as licenciandos/as de Pedagogia identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora alfabetizadora, gradualmente aprendendo a refletir sobre estratégias pedagógicas para a melhoria dos processos de ensino inicial da leitura e da escrita.

Nas reuniões formativas, conduzidas pela coordenadora de área, juntamente com os professores supervisores, são realizados estudos teórico-práticos, a partir de autores que discutem a alfabetização inicial, bem como análises reflexivas e colaborativas das práticas observadas nas salas dos três supervisores que compõem o subprojeto. Por meio do diálogo, os/as bolsistas têm a oportunidade de compartilhar vivências, identificar práticas bem-sucedidas e refletir sobre aspectos que podem ser aprimorados. O contato com diferentes contextos escolares, envolvendo variadas faixas etárias, comportamentos e realidades, amplia o seu repertório e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas.

Para a bolsista Thayná, os aprendizados que tem adquirido ao longo da participação no Pibid são fundamentais para sua formação, sobretudo no que se refere à gestão da sala de aula. Ela compreende que essa experiência tem proporcionado não apenas o desenvolvimento de suas competências técnicas, mas também de habilidades humanas essenciais para o futuro exercício da docência. Em seu primeiro relatório, a pibidiana traz a seguinte narrativa:

Pequenas observações realizadas nesse primeiro dia na escola já possibilitaram o enriquecimento de novas abordagens para com os(as) alunos(as). É possível ministrar uma aula produtiva e dinâmica com as crianças sentadas em duplas, com a liberdade de participação ativa e flexibilidade de combinados - hora da atividade / hora de brincar, ações que raramente ou nunca foram trabalhadas com a Thayná de 6 anos, mas hoje aos 20 vejo a oportunidade de guiar o ensino de forma lúdica, criativa e humanizada (Thayná, relatório, 2025).

A bolsista percebeu, nesse sentido, que a sala de aula pode se transformar em um espaço de trocas, onde cada fala, gesto e estratégia pedagógica carrega intencionalidades formativas.

⁷ Ferreiro e Teberosky (1999) denominam essas hipóteses de escrita como pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

O pibidiano Adrian, por sua vez, observou que as interações entre a professora e as crianças, e entre ele e a professora supervisora, tem sido um exercício essencial para sua formação como futuro educador, pois permitiu a ele compreender que o ato educativo é um processo complexo, atravessado por fatores cognitivos, emocionais, sociais e afetivos que nem sempre são plenamente visíveis nos discursos teóricos abordados nos cursos de licenciatura. Reflete, assim, que o cotidiano escolar ensina que cada escolha do professor - seja ela metodológica, organizacional ou relacional - reflete uma concepção de ensino e impacta diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

Em um relatório, após descrever os aspectos que mais chamaram a sua atenção em uma aula de matemática na turma do 1º ano, Adrian traz algumas reflexões sobre outras aprendizagens, além do conhecimento dos números, que aquela aula propiciava às crianças.

A aula começa com duas cantigas e o questionamento sobre o dia da semana, para auxiliar os alunos a se situar tanto na rotina do dia como no presente. [...] a professora propôs uma atividade que eu amei, o bingo dos números. Cada aluno recebeu uma cartela com alguns números e ganharia um prêmio o aluno que completasse a sua cartela primeiro. Além de ajudá-los a compreender os números, também os ensina que nem todos podem ganhar, aprender a lidar com a frustração é muito importante e algo que até para nós é complexo às vezes (Adrian, relatório, 2025).

Essa observação crítica das práticas pedagógicas possibilita ao licenciando refletir sobre as intencionalidades presentes nas ações dos professores. Cada organização do espaço, cada uso de materiais didáticos, cada forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem revela modos distintos de entender a educação e de se posicionar frente aos desafios do ensino.

Os acadêmicos vão desenvolvendo, assim, um olhar investigativo e atento, voltado ao reconhecimento de práticas que favorecem a aprendizagem, bem como à problematização dos aspectos que precisam ser aprimorados, como vemos no relato da bolsista Isadora Maria:

[...] infelizmente eu senti que o primeiro encontro não foi muito positivo. Não consegui me concentrar direito por causa do calor e refleti em como o processo educacional começa pela estrutura que os alunos estão inseridos ou melhor, pela qualidade da estrutura. Em uma sala quente e com muitos alunos, como eles não ficariam inquietos? Ou como a aula teria a qualidade que, tenho certeza, foi planejada para ter? [...] No mais, consegui visualizar a intencionalidade da professora nos planejamentos e principalmente nos jogos, que sempre tem nos planejamentos da professora e sempre tem uma boa adesão pelos alunos, apesar de ficar imaginando que quando a professora está sozinha o aproveitamento dos jogos deve cair porque são muitas crianças para auxiliar [...] (Isadora Maria, relatório, 2025).

A bolsista Maria Eduarda, por sua vez, traz reflexões sobre outro aspecto central observado nas práticas de alfabetização que acompanhou: a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno. A escuta sensível, o reconhecimento das individualidades e o acolhimento das emoções tornam a escola um espaço mais seguro e acolhedor, onde o processo de aprender deixa de ser apenas uma obrigação e passa a ser também uma experiência de pertencimento. A afetividade, portanto, não é um elemento secundário, mas uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico que potencializa a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral do estudante.

Em seu relatório, encontramos a seguinte narrativa, que aborda sua percepção das relações interpessoais que vão se estabelecendo entre as crianças do 1º ano e os pibidianos:

[...] o que realmente me surpreendeu foi a receptividade das crianças à nossa chegada, desde o início, elas demonstraram uma abertura genuína e um carinho que tornava os momentos ali ainda mais especiais. Não demorou para que percebessem que podíamos ser mais do que simples observadores no ambiente escolar [...] essas interações espontâneas tornaram cada dia mais envolvente e aos poucos, percebi que não era apenas eu que aprendia ali. [...] A maneira como fomos integrados e incentivados a participar reforçou a importância dessa proximidade com a docência, que, com essas experiências práticas nos orienta para atuar juntamente às crianças (Maria Eduarda, relatório, 2025).

Por isso, a observação de práticas pedagógicas, quando realizada de forma intencional e reflexiva, revela-se uma etapa privilegiada da formação docente. Ela permite que o futuro professor não apenas conheça a realidade escolar, mas também desenvolva uma escuta ativa e uma análise crítica frente aos desafios do ensino. É nesse exercício de olhar, escutar, registrar e pensar coletivamente que se fortalecem competências fundamentais à docência, como o planejamento consciente, a intervenção ética, o diálogo constante e a capacidade de inovar com base nas reais necessidades dos alunos

Considerações Finais

A vivência propiciada pelo Pibid oferece ao licenciando a oportunidade de compreender a complexidade da docência para além da sala de aula. Os desafios da gestão do tempo, da escuta dos alunos, do planejamento de atividades significativas e do enfrentamento das desigualdades educacionais tornam-se parte concreta de sua formação. Com isso, o estudante deixa de ser apenas observador para se tornar participante ativo no processo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

A observação de práticas pedagógicas formativas pode ser compreendida como uma investigação silenciosa e comprometida do cotidiano escolar. Ao se posicionar como pesquisador da experiência, o licenciando começa a perceber a sala de aula como um espaço de múltiplos sentidos, onde cada interação revela pistas sobre as estratégias de ensino, os processos de aprendizagem e os afetos que circulam entre os sujeitos. Mais do que escutar, é preciso interpretar os contextos, reconhecer as subjetividades envolvidas e refletir sobre os desafios pedagógicos que emergem no imprevisto, no erro e na tentativa.

O impacto do Pibid vai além da aquisição de habilidades técnicas. O programa promove o amadurecimento profissional, fortalece a identidade docente em construção e desperta uma consciência ética e política sobre o papel do professor na sociedade. Ao vivenciar os desafios da educação pública desde os primeiros semestres, o futuro educador desenvolve uma postura mais engajada, compreendendo que ensinar é também um ato de resistência, cuidado e compromisso com a transformação social.

Por fim, vale destacar que o Pibid atua também como uma resposta às fragilidades históricas da formação inicial de professores no Brasil, marcadas por uma dicotomia entre teoria e prática, e por uma distância muitas vezes significativa entre o currículo universitário e as realidades escolares. Nesse sentido, o programa contribui não apenas para o desenvolvimento de competências docentes, mas para a construção de uma visão mais integrada, humana e crítica sobre o que significa formar-se professor em contextos marcados pela desigualdade, mas também pela potência.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 18. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação do professor da educação básica: desafios e perspectivas. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Formação docente: políticas, saberes e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: *habitus* e capital cultural em movimento**. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR VOLTADO À REGIÃO DE FRONTEIRA

Tatiane Medina Larroza¹
Daiane Medina Larroza²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo discute a importância do desenvolvimento da consciência fonológica em contextos bilíngues, com foco em escolas situadas na região de fronteira entre Ponta Porã/MS (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Diante da diversidade linguística presente nesse território, propõe-se uma reflexão sobre práticas pedagógicas lúdicas especialmente jogos fonológicos como estratégias eficazes para apoiar a alfabetização de crianças cuja língua materna é o espanhol ou o guarani. Por meio de uma abordagem bibliográfica, o estudo destaca a consciência fonológica como habilidade metalinguística essencial à aprendizagem da leitura e da escrita, sem desvalorizar os repertórios linguísticos pré-existentes. Os resultados apontam que, ao utilizar a língua materna como ponte para o ensino do português, os jogos fonológicos tornam-se instrumentos de inclusão e valorização da identidade cultural dos alunos. Conclui-se que a formação docente voltada para o reconhecimento da diversidade linguística é fundamental para a promoção de uma educação equitativa e eficaz em contextos de fronteira.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Alfabetização; Bilinguismo; Diversidade linguística; Jogos pedagógicos; Fronteira Brasil-Paraguai.

Introdução

Este artigo aborda a relevância do aprimoramento da consciência fonológica, considerando o contexto dos alunos de escolas situadas na divisa entre Ponta Porã/MS e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Essas cidades, por serem "gêmeas", compartilham uma conurbação, separadas apenas por uma fronteira invisível. Tal proximidade, conforme aponta Nascimento (2014, p. 114), "proporciona uma série de inter-relações entre moradores da fronteira [...]", o que fomenta uma troca mútua de costumes, culturas e idiomas, resultando em uma rica diversidade cultural.

Este texto propõe uma discussão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de estratégias lúdicas, como jogos, buscando fomentar nos educadores uma perspectiva mais reflexiva sobre a diversidade linguística em sala de aula. A problemática central deste trabalho é: Quais os desafios e as estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos bilíngues que residem em regiões de fronteira, especificamente entre Brasil e Paraguai?

É sabido que escolas em regiões de fronteira recebem estudantes do Paraguai, muitos dos quais dominam apenas sua língua materna, o que pode gerar dificuldades de comunicação com educadores que não possuem conhecimento de guarani ou espanhol. A metodologia empregada é um estudo bibliográfico sobre a consciência fonológica e suas aplicações em sala de aula para aprimorar a oralidade de crianças que não dominam o português. Importante ressaltar que esta abordagem visa promover o desenvolvimento dos estudantes na língua portuguesa sem desvalorizar sua língua materna.

A consciência fonológica é a capacidade de manipular sons da linguagem de forma consciente, como identificar palavras com sons iniciais ou finais semelhantes. Silva (2003, p. 105) a define como a "capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais". A autora ainda destaca que é uma

¹ Formada em Pedagogia pela UFMS do Campus de Ponta Porã, Mestranda no Programa de Pós Graduação em educação matemática (PPGEDMAT)

² Formada em Pedagogia pela UFMS do Campus de Ponta Porã, Mestranda no Programa de Pós Graduação em educação matemática (PPGEDMAT)

“competência necessária, ainda que não suficiente, para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético” (Silva, 2003, p. 66). Segundo ela, a “consciência do que é uma palavra” (Silva, 2003, p. 66) é tão crucial quanto a consciência fonológica, pois ambas influenciam a leitura e a alfabetização.

De acordo com Flores (2013), o domínio da Língua Portuguesa (LP) nesta comunidade bilíngue pode variar consideravelmente, influenciado por fatores como a exposição ao idioma, formas de contato, frequência do ensino formal e motivação para preservar a língua. Assim, a aplicação da consciência fonológica é considerada fundamental no desenvolvimento da segunda língua. Para alunos paraguaios, cuja língua materna é guaraní ou espanhol, jogos fonológicos podem ser ferramentas pedagógicas facilitadoras.

A utilização de jogos e atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em processo de alfabetização, especialmente em regiões de fronteira. Nesses locais, a diversidade linguística pode ser valorizada e transformada por professores em oportunidades de aprendizado enriquecedoras. Dessa forma, é possível promover um crescimento abrangente na língua portuguesa, respeitando as línguas maternas e a rica cultura inerente à vida dessas crianças.

A importância da consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à capacidade de manipular os sons da língua, como identificar palavras que começam ou terminam com os mesmos sons, e é crucial para a alfabetização. Bigochinski e Eckstins (2016, p. 56) alertam que, embora seja de suma importância, os docentes devem evitar um trabalho descontextualizado e a repetição mecânica de atividades com palavras e frases sem sentido para o aluno. Isso porque a consciência fonológica implica o conhecimento dos sons da língua.

Essa habilidade permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, segmentando unidades maiores em menores (Piccoli; Camini, 2012, p. 103). Tais capacidades são fundamentais, pois dependem de processos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a consciência fonológica atua como um instrumento no desenvolvimento infantil. Durante a escolarização, as crianças têm contato com o mundo letrado e um sistema de signos. Lamprecht (2004, p. 18) aponta que a “consciência fonológica pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de ideias, sentimentos ou informações, mas os instrumentos dessa comunicação: a fala e a escrita”.

Dentro desse conceito, a consciência silábica é a capacidade de reconhecer e manipular palavras por sílabas, enquanto a consciência de rimas envolve o reconhecimento e a produção de semelhanças sonoras no final (rima) ou no início (aliteração) das palavras. Roazzi e Dowker (1989, p. 32) destacam a importância da consciência fonológica como um conhecimento metalinguístico primordial. Seu objetivo é levar as crianças à compreensão das regras e características da língua falada, sendo relevante para o desenvolvimento geral da linguagem. Assim, é entendida como uma habilidade que permite o processamento dos componentes fonológicos da linguagem oral.

Como parte integrante da consciência metalinguística, a consciência fonológica está relacionada à capacidade de refletir e manipular os segmentos da fala. Isso inclui a reflexão (consultar e comparar) e a operação com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (Cunha; Capellini, 2011, p. 87). Desse modo, é fundamental considerar a consciência fonológica, pois a criança precisa associar a fala aos princípios alfabéticos. Aprender a ler e escrever não é um processo natural como adquirir a fala; portanto, os educadores devem reconhecer a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da fala, da escrita e da aprendizagem em geral.

Desenvolver a consciência fonológica é uma estratégia fundamental para evitar e superar dificuldades na aprendizagem, especialmente na alfabetização. Isso ocorre porque, como explica Soares (2016, p. 57), para se alfabetizar, a criança precisa “compreender que a pauta sonora da fala é segmentada e que as letras que usamos para escrever [...] notam os segmentos sonoros mínimos que emitimos ao falar, os fonemas”. Por isso, é importante incluir atividades que trabalhem essa habilidade no ensino, pois ela pode fazer uma grande diferença na melhora da leitura e da escrita dos alunos, tornando o processo de aprender a ler mais eficaz.”

Além disso, estudos indicam que a consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas mais pesquisadas, o que mostra o quanto ela é importante nesse momento de aprender a ler e escrever. Diante de tantas evidências, como defende Morais (2012, p. 53), não podemos esperar que os alunos a desenvolvam sozinhos: “[...] a consciência fonológica precisa ser ensinada, e a escola é o lugar por excelência onde as crianças podem ser ajudadas a tomar consciência dos fonemas”. Investir em práticas pedagógicas que valorizem essa competência, portanto, é um passo fundamental para ajudar os estudantes a se desenvolverem melhor nessa fase.

As evidências mostram que a consciência fonológica não só contribui para a alfabetização, mas também é muito importante para ajudar quem tem dificuldades de aprendizagem. Por isso, é fundamental investir em atividades que desenvolvam essa habilidade, garantindo um melhor desempenho dos estudantes na escola. Essas atividades podem ser jogos e brincadeiras divertidas que estimulam a reflexão sobre os sons das palavras, tornando o aprendizado mais interessante e mais eficiente.

Para uma abordagem lúdica eficaz na consciência fonológica, o educador deve planejar atividades com intencionalidade, alinhando cada brincadeira ao objetivo específico dentro da hierarquia do desenvolvimento fonológico. Exemplos de atividades como: Consciência dos Sons: Músicas, parlendas e rimas com nomes de alunos são excelentes para desenvolver a sensibilidade auditiva de forma coletiva e divertida.

Identificação de Sons: Jogos com cartões de figuras para formar pares que começam (aliteração) ou terminam (rima) com o mesmo som, permitem um trabalho mais focado e avaliativo. Consciência Silábica: Atividades motoras, como pular ou bater palmas para cada sílaba de uma palavra, ou construir “torres de sílabas” com blocos, transformam um conceito abstrato em uma experiência concreta e sinestésica.

Consciência Fonêmica (o mais desafiador): Jogos de “detetive de sons” (descobrir o som inicial de uma palavra) ou manipulação de letras móveis (demonstrar visualmente a alteração da palavra pela substituição de um fonema, como /p/ em “pato” por /g/ em “gato”).

Nesse processo, o professor vai além de um simples aplicador de atividades, tornando-se um mediador sensível e um modelo de falante proficiente. Ele ajusta a dificuldade das tarefas, oferece *feedback* imediato e encorajador, e, crucialmente, conecta essas brincadeiras ao propósito final: a leitura e a escrita. Por exemplo, após um jogo de identificação do fonema /f/, o professor pode apresentar a letra “F” e mostrar sua aplicação em um texto pequeno ou na escrita do nome de um colega.

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonológica se integra organicamente ao processo de letramento, deixando de ser apenas exercícios pré-alfabetização. A criança não só aprende a manipular os sons, mas compreende a utilidade dessa habilidade, vendo sua aplicação direta na decodificação de palavras e na precisão de sua própria escrita. Assim, investir em uma pedagogia que valoriza a reflexão lúdica e contextualizada sobre os sons da língua é o caminho mais seguro para formar leitores e escritores competentes e confiantes.

Jogos e atividades no desenvolvimento da Consciência Fonológica

Os jogos de consciência fonológica são ferramentas eficazes para desenvolver a capacidade analítica das crianças em relação à linguagem oral e sua representação escrita. É crucial aplicar essa abordagem, especialmente com alunos de regiões de fronteira que vivenciam um contexto linguístico complexo. Dalinghaus (2009, p. 53) destaca que professores nesse cenário lidam com "intensos conflitos sociais, com a presença do bi/plurilinguismo, em que a diglossia também é um fenômeno linguístico constante".

Desse modo, educadores em escolas de fronteira, como Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, devem considerar o uso de jogos fonológicos. Esses jogos, essenciais para a alfabetização, são valiosos para gerenciar a diversidade linguística. Para isso, é fundamental que os educadores compreendam a consciência fonológica e suas habilidades, a fim de criar estratégias pedagógicas eficientes, especialmente para estudantes paraguaios que apresentam dificuldades em português.

Moraes (2012, p. 84) enfatiza que "a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente". Tais habilidades, conforme Moraes (2012), devem ser integradas ao planejamento pedagógico para promover a alfabetização. Ele afirma que: As habilidades fonológicas não dependem de um relógio biológico que as ative automaticamente em certa idade (Moraes, 2012, p. 90). As experiências, tanto na escola quanto fora dela, são cruciais para o desenvolvimento dessas habilidades. Sabe-se que a identificação de rimas, por exemplo, é facilitada por cantigas, parlendas e jogos fonológicos.

O foco principal da consciência fonológica reside na relação entre a linguagem oral e escrita. Para isso, é essencial desenvolver estratégias que abordem rimas, separação de sílabas, identificação de sons iniciais e finais, e a contagem de sons nas palavras. Adams (2007, p. 24) ressalta a necessidade de adaptar os materiais:

[...] substituímos os poemas e as canções originais e recriamos as listas de palavras para captar, em Português, o espírito do jogo fonológico pretendido. Além disso, modificamos atividades em função de diferenças estruturais entre as línguas ou pesquisas mais recentes sobre as dificuldades ou prioridades específicas da fonologia do Português.

Assim, os jogos de consciência fonológica são uma estratégia de ensino vital, especialmente em escolas de fronteira onde muitas crianças iniciam a escolarização sem o domínio do português. É imperativo que os educadores criem atividades que promovam o contato com o novo idioma sem negligenciar a língua materna. Adams (2007, p. 24) observa que "[...] todos os jogos envolvem algum nível de participação ativa, dando às crianças oportunidades de produzir palavras sem sentido ou rimas [...]" para que possam compreender o significado dos sons na fala e na escrita. É importante notar que, apesar da influência de outras línguas, o português é o idioma oficial de ensino nas escolas brasileiras. Isso pode representar uma barreira para estudantes cuja língua materna é o guarani e/ou o espanhol. "Existem casos de escola que tem como língua de ensino o português e atende mais de 90% de alunos oriundos do país vizinho, cujas línguas oficiais são o espanhol e o guarani" (Dalinghaus, 2009, p. 11).

Aprender a ler e escrever é uma fase crítica nas séries iniciais. Portanto, é fundamental propor estratégias que apoiem esse processo, pois o desenvolvimento da percepção dos sons da fala contribui gradualmente para a aprendizagem. De acordo com Maluf e Barrera (2014, p. 88), "as atividades de consciência fonológica, quando realizadas de forma lúdica, por meio de brincadeiras, músicas e jogos, motivam a participação da criança e facilitam a manipulação

intencional dos sons da fala”. Assim, os jogos de consciência fonológica realmente ajudam as crianças a adotarem uma postura reflexiva em relação à língua oral e escrita.

Dessa forma, os jogos fonológicos devem ser considerados como uma ferramenta de ensino eficaz para a alfabetização. Em contextos de diversidade linguística, esses jogos não só mantêm sua eficácia, mas também se transformam em um poderoso instrumento para promover a inclusão, a valorização e o respeito às diversas origens culturais e linguísticas dos alunos em sala de aula. Como apontado por alguns autores como destaca Araújo (2020) em seu texto que,

[...] os jogos de linguagem podem, justamente, constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica envolvendo diversas unidades sonoras, como rimas, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas; para provocar o reconhecimento de palavras, unindo níveis lexicais e sublexicais da leitura; para refletir sobre as propriedades e a lógica de funcionamento alfabético e ortográfico do sistema – aspectos que ora são negligenciados, tratados de forma casual, ora de forma mecânica (Araújo, 2020, p. 6).

Na prática, essa transformação de um jogo fonológico em um instrumento de inclusão ocorre quando o educador, de forma consciente e estratégica, utiliza o repertório linguístico do aluno como ponte para a aprendizagem do português. Em vez de proibir o uso do espanhol ou do guarani, o professor pode criar atividades que partem da língua materna para chegar à língua alvo.

Por exemplo, em um jogo de rimas, pode-se iniciar com uma palavra em espanhol conhecida por todos, como "corazón", e desafiar as crianças a encontrar palavras que rimem com ela tanto em espanhol ("canción") quanto em português ("portão", "feijão"). Ao fazer isso, o professor valida o conhecimento prévio do aluno e demonstra de forma concreta que a lógica da rima é um conceito universal, que transcende uma única língua. Isso significa que, como Araújo (2020) aponta em seu texto, os docentes precisam ser articulados, considerando as dificuldades dos alunos.

Esses jogos, no entanto, valem se articulados à ação docente planejada, intencional, na qual o(a) professor(a) escolher o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os princípios da notação da língua. É isso que faz com que os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador (Araújo, 2020, p. 6).

Da mesma forma, em atividades de consciência silábica, pode-se comparar palavras cognatas (aquelas com a mesma origem e som/grafia semelhantes), como "família" (português) e "familia" (espanhol). O professor pode guiar os alunos a segmentar ambas, notando as semelhanças na estrutura silábica e as sutis diferenças na pronúncia. Essa abordagem não apenas ensina a estrutura sonora do português, mas também fomenta uma análise metalinguística comparativa, onde o aluno se torna um "investigador" das línguas que conhece, por isso a importância do conhecimento metalinguístico é o uso de jogos para o desenvolvimento fonológico.

O conhecimento metalinguístico na alfabetização, em especial a consciência fonológica, bem como o processamento da leitura, são aspectos abordados pela psicologia cognitiva da leitura que, ressignificados no âmbito de um entendimento mais amplo da apropriação da linguagem escrita, podem contribuir com o campo didático se, no discurso pedagógico, podermos sair

das polarizações instaladas com concepções em conflito, em especial a perspectiva construtivista e a abordagem fônica (Araújo, 2020, p. 3).

Portanto, o papel do educador em uma escola de fronteira é o de um mediador cultural e linguístico. Ele precisa ir além da técnica de ensinar sons, adotando uma postura de curiosidade e respeito pela bagagem que cada criança traz do seu país de origem. A sala de aula se converte, então, em um laboratório de linguagens, onde o "portunhol" falado nos corredores não é visto como um problema, mas como a manifestação viva de uma identidade em construção.

Ao utilizar os jogos fonológicos como catalisadores para essa interação, o professor não está apenas alfabetizando em português; está fortalecendo a autoestima do aluno, construindo uma identidade bilíngue positiva e demonstrando que o acréscimo de um novo idioma enriquece, em vez de anular, quem ele é.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo principal analisar o conceito de consciência fonológica e propor uma discussão sobre a implementação de estratégias para o seu desenvolvimento em sala de aula. A pesquisa considerou o contexto das escolas localizadas na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, uma região marcada pela forte influência de outros idiomas e pelo bilinguismo evidente nas salas de aula, o que representa um desafio significativo para os educadores. Diante dessa realidade, ressalta-se a importância de conceber práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos alunos, sem desconsiderar sua língua materna.

Nesse sentido, a consciência fonológica, especialmente a fonêmica, é um elemento crucial para a aquisição bem-sucedida da leitura e da escrita (Silva, 2003, p. 217). A principal constatação é que o aprimoramento da consciência fonológica aprimora as habilidades de leitura e escrita das crianças. Por meio dessas estratégias, o educador pode interagir com o aluno, facilitando a compreensão da língua portuguesa, que é o idioma oficial de ensino. É fundamental destacar que a consciência fonológica atua como uma ferramenta para potencializar o progresso do estudante na segunda língua (o português), incentivando, em educadores e alunos, a reflexão sobre o valor do bilinguismo e a celebração da diversidade linguística.

Ao término desta investigação, constatou-se que a aplicação de estratégias focadas no desenvolvimento da consciência fonológica em salas de aula na fronteira Brasil-Paraguai se mostrou uma abordagem pedagógica de notável eficácia. A pesquisa permitiu concluir que, em um ambiente onde os alunos navegam por múltiplos sistemas linguísticos, a habilidade de perceber, segmentar e manipular os sons da fala funciona como uma competência metalinguística fundamental, cuja aplicação transcende uma única língua.

Verificou-se que, ao invés de gerar confusão, a exposição a atividades lúdicas com rimas, sílabas e fonemas em português permitiu que os alunos transferissem suas intuições e conhecimentos prévios de suas línguas maternas (espanhol/guarani) para a nova aprendizagem. O trabalho com a materialidade sonora da linguagem demonstrou ser uma ponte mais sólida para a compreensão do princípio alfabético do que métodos que ignoram o repertório linguístico que a criança traz consigo.

Portanto, este estudo reforça a necessidade de repensar a formação de professores que atuarão em contextos bilíngues, capacitando-os com ferramentas teóricas e práticas que lhes permitam enxergar a diversidade linguística não como um empecilho, mas como um valioso recurso pedagógico. A consciência fonológica, nesse quadro, não é apenas uma precursora da alfabetização; ela é um instrumento de inclusão, que legitima a identidade do aluno fronteiriço e potencializa sua jornada de aprendizado, reafirmando que o respeito à língua materna é o alicerce para a construção bem-sucedida de novos conhecimentos linguísticos.

Referências

- ARAUJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020.
- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Ensaio Pedagógico**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773, jun. 2016.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011. ISSN 0103-8486.
- DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.
- FLORES, C. Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. (org.). **Português língua não materna: investigação e ensino**. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, 2013. p. 36-46.
- LAMPRECHT, R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. São Paulo: Artmed, 2004.
- MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo de intervenção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 81-90, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Fronteiriço, brasileiro, paraguaio ou brasiguai? Denominações identitárias na fronteira Pedro Juan Caballero (PY) e Ponta Porã (BR). **Ilha**, v. 16, n. 1, p. 105-137, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2014v16n1p105>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos linguísticos da alfabetização**. São Paulo, 2012.
- ROAZZI, Antônio; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, p. 31-55, 1989.
- SILVA, A. C. C. **Até à descoberta do princípio alfabético**. Coimbra: FCG e FCT, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SAÚDE MENTAL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rodrigo Augusto de Souza¹
Thainá da Silva Peixoto²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: O presente estudo, resultado de trabalho acadêmico na disciplina da Educação e Trabalho do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, procura refletir sobre o impacto do trabalho docente na saúde mental, através da obra "O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de Interações humanas" de Maurice Tardif e Claude Lessard e "Carta de Paulo Freire aos professores" e "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire. A partir da análise de uma entrevista com uma professora da rede pública, este ensaio busca refletir sobre os impactos do trabalho docente na saúde mental, especialmente na Educação Infantil, destacando os desafios enfrentados, as condições de trabalho, a sobrecarga emocional e as estratégias que os profissionais desenvolvem para enfrentar essa realidade.

Palavras-chave: Docência; Saúde Mental; Trabalho Docente.

Introdução

O presente trabalho é resultado de trabalho da disciplina da Educação e Trabalho do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a pesquisa tende a refletir sobre o impacto do trabalho docente na saúde mental, através da obra "O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de Interações humanas" de Maurice Tardif e Claude Lessard e "Carta de Paulo Freire aos professores" e "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire.

A partir da análise de uma entrevista com uma professora da rede pública, este ensaio busca refletir sobre os impactos do trabalho docente na saúde mental, especialmente na Educação Infantil, destacando os desafios enfrentados, as condições de trabalho, a sobrecarga emocional e as estratégias que os profissionais desenvolvem para enfrentar essa realidade. Este tema torna-se ainda mais relevante diante dos relatos crescentes de adoecimento mental entre professores, realidade que exige não apenas reflexão, mas também ações concretas por parte das instituições e da sociedade.

A docência para além da sala de aula e as interações humanas

As relações constituem a docência, que vai além de uma profissão isolada e mecânica, trata-se de uma prática social, marcada por interações entre professores, famílias, com as crianças, e com a gestão escolar, professores e a sociedade. Os educadores assumem a responsabilidade de ser um mediador de relações humanas, criando vínculos, resolvendo diversos conflitos e adaptando suas práticas pedagógicas conforme as identidades e as dificuldades de seus alunos.

Na área da educação infantil, a função do professor se torna mais abrangente. Ele não se limita apenas a ensinar, cuidar e estabelecer regras. Sua atuação inclui a escuta atenta da criança e o acompanhamento cuidadoso do seu desenvolvimento nos aspectos emocional, cognitivo e social. Para isso, são essenciais sensibilidade, empatia e um grande equilíbrio emocional. Os professores frequentemente se deparam com questões que vão além das práticas pedagógicas, como problemas familiares dos alunos, problemas sociais, dificuldades

¹ Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Subjetividade, Filosofia e Psicanálise (CNPq/UFMS)

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

emocionais e desafios de convivência no ambiente escolar. Nesse cenário, o desgaste emocional torna-se uma constante no dia a dia dos docentes. Isso é ainda mais acentuado pela sobrecarga de tarefas e pela insuficiência de apoio institucional.

O docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com os outros agentes educativos (Tardif; Lessard, 2012, p. 45).

Esta realidade expressa claramente uma das características centrais do trabalho docente, em que o professor se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização, pois sua identidade profissional é construída muito mais pelas relações humanas cotidianas com alunos, colegas e famílias do que por um papel formal definido pelo organograma da instituição. Nesse sentido, grande parte das atividades realizadas no cotidiano escolar, como o cuidado emocional, a mediação de conflitos e o acompanhamento das demandas das famílias, compõem aquilo que os autores chamam de um trabalho relacional, muitas vezes invisível e não reconhecido oficialmente, mas que consome tempo, energia e impacta diretamente na saúde mental dos docentes.

As exigências e os desafios enfrentados na prática docente

A entrevista foi realizada com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), que atua na etapa da Educação Infantil. O objetivo da entrevista foi coletar informações sobre a trajetória profissional, formação, condições de trabalho e desafios enfrentados na docência, especialmente após o período da pandemia de COVID-19. A conversa teve duração aproximada de 40 minutos e foi conduzida de forma presencial, respeitando o anonimato da profissional por questões éticas.

A docente foi escolhida por meio de voluntariado, pois demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa e possui uma trajetória significativa na área. Com 13 anos de experiência, atua atualmente em regime misto, com 20 horas como professora efetiva e mais 20 horas como temporária. Ela é concursada para o cargo na rede municipal, trabalha em dois períodos e apresenta formação inicial em Normal Médio (magistério), graduação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A análise da entrevista evidencia que o caminho da docência é atravessado por desafios e dificuldades, tanto na formação inicial quanto na atividade da profissão. A professora entrevistada relata que, embora tenha encontrado uma boa base no curso de magistério e na graduação em Pedagogia, percebe que a prática vai muito além do que se aprende na teoria, tanto na formação inicial quanto no exercício da profissão. Essa constatação se alinha ao pensamento de Paulo Freire, que defende que a prática docente deve ser constantemente analisada e ressignificada.

Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, p. 260).

Dessa forma, é no exercício diário da docência que se revelam os reais desafios da profissão. A convivência com situações imprevisíveis, como a indisciplina, a pressão por resultados e a falta de reconhecimento institucional, exige do professor não apenas preparo técnico, mas sobretudo a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática. É nesse processo

contínuo de enfrentamento e ressignificação que se concretiza a formação docente, como aponta Freire ao destacar que a experiência educativa, quando bem vivida, revela a necessidade de uma formação permanente sustentada pela análise crítica do fazer pedagógico.

A sobrecarga de trabalho também é um fator destacado na entrevista. A professora relata que, apesar de ter direito a horas destinadas ao planejamento, muitas vezes esse tempo é ocupado por reuniões, formações ou outras demandas, obrigando o professor a levar trabalho para casa. Segundo ela, “muitas vezes, o tempo de planejamento não é suficiente, e acabamos trabalhando fora do horário, o que contribui para o desgaste”.

Esse relato dialoga com a análise de Tardif e Lessard (2012), que descreve o cotidiano do professor como profundamente marcado pela intensificação do trabalho e pela fragmentação do tempo. Segundo o autor, “o tempo dos professores é um tempo intensivo, composto por tarefas múltiplas, interdependentes, simultâneas e imprevisíveis”. Ele também destaca que o trabalho docente lida com seres humanos como “objeto de trabalho”, e que “as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas”. Essa dinâmica contribui para o acúmulo de funções, dificultando a realização de um trabalho planejado e equilibrado, e agravando os níveis de estresse e esgotamento, diante disso, a organização do trabalho docente é, muitas vezes, invisível para a sociedade.

A saúde mental dos professores tem se destacado como uma questão central no contexto educacional contemporâneo, revelando o impacto significativo das condições de trabalho sobre essa categoria profissional. Diversos estudos indicam que o adoecimento mental dos docentes é agravado pela sobrecarga emocional, pela falta de reconhecimento profissional e pelas condições precárias às quais estão submetidos, aspectos amplamente discutidos por Tardif (2012).

Além disso, a dimensão humana e existencial do ato de ensinar exerce um papel fundamental nesse processo. Paulo Freire (1993), em sua obra *Carta aos Professores*, adverte sobre o risco de esgotamento e desumanização da prática docente quando o professor perde o sentido do seu fazer. Para Freire, é imprescindível que o educador mantenha o ensino como um gesto intrinsecamente ligado à paixão, à crítica e à esperança, elementos que conferem vitalidade e sentido à sua atuação. A perda dessa dimensão existencial contribui inevitavelmente para um desgaste profundo, afetando não apenas a saúde mental, mas também a qualidade do trabalho docente.

Possíveis caminhos para o enfrentamento do adoecimento docente

Diante desse cenário de adoecimento, torna-se necessário repensar as condições de trabalho dos professores e adotar políticas públicas que garantam suporte emocional, formação continuada e valorização profissional. A construção de redes de apoio dentro das escolas, com gestão participativa, acolhedora e que promova o bem-estar dos profissionais, é uma estratégia fundamental e saudável.

Essa perspectiva coletiva da educação transcende o mero ato de ensinar e aprender, exigindo que se reflita profundamente sobre o cuidado a quem se dedica a educar. Torna-se imperativo que as instituições escolares se transfigurem em verdadeiros lugares de colaboração, escuta ativa e apoio incondicional, nos quais o professor não seja compelido a enfrentar as adversidades em um isolamento silenciador.

Ademais, práticas como acompanhamento psicológico, valorização dos tempos de planejamento, redução da burocratização e investimento em melhores condições físicas e materiais nas escolas podem contribuir significativamente para a preservação da saúde mental dos docentes.

Considerações Finais

A partir da análise da entrevista, vinculada às reflexões de Tardif e Paulo Freire, torna-se evidente que o trabalho docente especialmente na Educação Infantil está profundamente marcado por demandas emocionais, sociais e pedagógicas que extrapolam a dimensão técnica da profissão. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, é estabelecer vínculos, lidar com fragilidades humanas e sustentar, diariamente, uma prática que exige sensibilidade, escuta e disponibilidade afetiva.

Como ressalta Tardif, a docência é uma profissão de interações humanas, e, nesse sentido, exige muito mais do que domínio de métodos e conteúdos, exige equilíbrio emocional, resiliência e, muitas vezes, a capacidade de continuar, mesmo diante do esgotamento. O sofrimento psicológico que acomete tantos docentes, não pode ser compreendido como uma fragilidade individual, mas como um reflexo de um modelo de trabalho que cobra intensamente, seja em reconhecimento, seja em condições materiais e simbólicas.

Paulo Freire nos lembra que, quando o professor perde o sentido do seu fazer, a prática pedagógica se torna árida e desumanizada. Por isso, é preciso que a sociedade, os gestores e as políticas públicas voltem seu olhar para o cotidiano escolar com mais escuta e sensibilidade. Cuidar de quem educa é garantir não apenas melhores condições de trabalho, mas preservar a potência transformadora da educação. É oferecer ao professor a possibilidade de continuar ensinando com saúde, dignidade e esperança.

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.** [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 259-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: A prática à altura do sonho**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/A_pratica_altura_sonho_1996.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Anexos

Roteiro para entrevista com docente

Entrevista com professores da rede pública

Identificação: nome, formação, trabalho (efetivo ou temporário), e rede municipal, estadual ou federal; Nome omitido por razões éticas.

Atuo na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, na etapa da Educação Infantil, sendo 20hrs como efetiva e 20hrs temporária. Tenho formação na modalidade Normal Médio (magistério), Pedagogia e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fale sobre sua formação profissional. Onde estudou? Quais as dificuldades encontradas durante sua formação?

Minha formação na área da educação teve início em 2006 quando iniciei o curso de Normal Médio (magistério) junto com o ensino médio regular com duração de quatro anos no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco -Toledo (PR), foi bem difícil realizar esse curso pois eram muitas horas de estágio, trabalhos e outras demandas que exigiam muito dos alunos.

Logo após eu me formar fui trabalhar em outras áreas, em empresas privadas, trabalhei em um frigorífico e um hospital psiquiátrico, pois na época era difícil conseguir emprego apenas com a formação do Normal Médio. Em 2009 realizei um concurso público na área da educação a nível de magistério e ensino superior, passei nesse concurso e assumi em 2011 na Educação Infantil, nessa mesma época comecei a minha graduação em pedagogia.

Cursei minha graduação em pedagogia na Universidade Norte do Paraná, foi um curso tranquilo pois todos os conteúdos eu já havia estudado no magistério e já trabalhava na área o que facilitou a minha vida. Logo depois, cursei a Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu.

Segui trabalhando nessa área e fui realizando outros concursos em diferentes áreas e estados, passei em vários concursos, mas por questão salarial preferi continuar no que eu já estava. Até que passei no concurso de 2016 na cidade de Campo Grande MS e por questões salariais, resolvi assumir e mudei da minha terra natal, para Campo Grande em 2018, onde assumi o concurso de 20 horas na Educação Infantil, como também sigo realizando o processo seletivo e pego aulas complementares de 20 horas.

Você considera suficiente a formação que recebeu? Ela ajudou no seu trabalho como docente hoje? Há muita diferença entre a formação acadêmica e a prática pedagógica na escola?

Minhas formações foram muito boas e o estágio é primordial para a aprendizagem o que contribuiu muito com o trabalho docente, principalmente em relação a didática onde aprendi muitos métodos e técnicas que aplico hoje facilitando a prática pedagógica, mas sempre é necessário estar estudando principalmente em relação ao comportamento infantil. Existe sim uma diferença entre a formação acadêmica e a prática pedagógica na escola, por isso é tão importante o aluno realizar todos os estágios para ver se realmente é a formação acadêmica que deseja, pois na teoria os conflitos são resolvidos facilmente, já não prática está cada dia mais difícil lidar com o comportamento dos alunos e com seus familiares.

Conte-nos como você chegou ao cargo de professor(a) da rede pública? Foi por meio de concurso público?

Idem com a pergunta 2.

Quais foram suas dificuldades para o seu ingresso no magistério da rede pública? Ingressei na rede pública através de concurso público e processo seletivo, a dificuldade está em conseguir passar nas provas porque estão cada dia mais difíceis e concorridas, pois quando o salário é atrativo vem pessoas de todas as regiões do país, e outra questão são as bancas avaliadoras algumas provas vem com muitos erros prejudicando quem está fazendo o concurso.

Sobre o seu salário. Você considera o salário adequado às suas necessidades como docente? Precisa complementar a sua renda com outras formas de trabalho?

Na atual situação financeira do país, acho que o salário do professor está sim defasado, visto que o imposto de renda consome boa parte do salário. Como também o professor para lecionar precisa investir em formações, transporte, internet, computador, entre outros materiais pedagógicos, pois muitas vezes não chegam recursos suficientes para as escolas. Sendo boa parte do seu salário gasto para poder lecionar.

Há diferença entre os professores temporários e efetivos na escola pública? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Existe sim uma diferença entre professores efetivos e professores temporários, na questão da estabilidade, pois o professor concursado consegue trabalhar de forma mais segura ganhando seu salário todos os meses, já o professor temporário trabalha sob pressão com medo de perder aulas e ficando alguns meses sem receber salário.

Segundo a sua opinião, quais são as principais dificuldades para o seu trabalho como docente? Estou a 13 anos atuando na Educação Infantil, gosto de estar em sala de aula, mas admito que no decorrer dos anos está a cada dia mais difícil ser professor, as crianças estão mais agitadas e dispersas, passamos boa parte do tempo resolvendo conflitos o que causa um desgaste emocional.

Como você prepara suas aulas e realiza atividades docentes fora da sala de aula? Temos o horário garantido por lei de hora atividade, mas muitas vezes não é o suficiente para realizar todas as demandas, pois temos que dividir esse horário entre o planejamento, relatórios, algumas vezes tem reuniões com pais, ou no dia do planejamento tem uma Formação Continuada, então em alguns momentos acabamos levando serviço para casa.

A docência foi uma opção para você? Por que tornou-se professor?

A docência não foi uma opção da qual eu queria, sempre gostei da área do direito. No entanto, como vim de uma família humilde e não tive condições de pagar o curso de direito, continuei aproveitando as oportunidades que me apareciam, então segui na área da educação e hoje aprendi a gostar do que faço, apesar de todas as dificuldades encontradas em ser professora, gosto de estar em sala de aula.

Você sente-se valorizado como professor (a)? Seja pelo Estado ou pela sociedade? Eu me valorizo enquanto professora, acredito que o professor deve conhecer muito sobre as leis referentes à educação, para assim saber das suas obrigações, como também dos seus direitos. Só assim ele vai ser valorizado e respeitado.

E a relação professor(a) e aluno(a). O professor (a) é uma autoridade em sala de aula? É respeitado (a)? Quais são as dificuldades encontradas?

Na educação infantil o professor é uma referência em sala de aula, é respeitado e amado por grande parte das crianças. No entanto isso não quer dizer que não tenham as dificuldades diárias, turmas agitadas, alunos que apresentam agressividade, entre outras questões.

Como é a relação com a gestão da escola? Fale sobre a direção e a coordenação pedagógica. Já trabalhei em lugares onde encontrei problemas com a gestão e coordenação, por isso é importante o professor saber das suas obrigações e de seus direitos, para saber o que é função do professor e o que não é função do professor evitando abusos e sobrecarga de trabalho. No local onde trabalho atualmente, é uma ambiente tranquilo, a diretora e as coordenadoras pedagógicas tratam os profissionais com respeito, tornando o ambiente saudável e tranquilo para se trabalhar.

O seu trabalho é avaliado pelos alunos(as), pela escola ou pelo Estado?

Todo o meu trabalho tem a supervisão da coordenação pedagógica, sendo refletido e observado no desenvolvimento das crianças.

Como você avalia o seu trabalho?

Como eu disse anteriormente não é a profissão que eu almejava, no entanto como os meus caminhos foram me direcionando para a educação, eu busco realizar um bom trabalho como professora, com responsabilidade, carinho, paciência e respeito por todos.

Você já teve algum problema de saúde ocasionado pelo seu trabalho como docente? Precisou de afastamento para tratamento de saúde? Poderia nos falar sobre isso? Como você avalia a sua saúde (física e mental)?

Atualmente, depois de treze anos lecionando, estou tendo crises de ansiedade, tomo medicação para controlar, busco fazer atividades físicas. Porque o trabalho na educação infantil exige muito mentalmente e fisicamente, então o professor deve cuidar da saúde, buscar também uma atividade para relaxar e para sair um pouco da rotina e evitar pensar em trabalho quando estiver de folga.

Sobre o trabalho docente após a pandemia da COVID-19

Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o seu trabalho como docente na pandemia de COVID-19?

As principais dificuldades foram na elaboração de vídeos e domínio tecnológico, mas sempre tivemos um bom apoio e suporte da escola e da SEMED.

Como você avalia o retorno das atividades presenciais? Como está sendo o trabalho docente no pós-pandemia?

O retorno foi apreensivo, mas tivemos todos os cuidados exigidos, foi bom retornar e poder estar em contato com os alunos, vivenciando a troca de experiências. No entanto percebe-se no geral que as crianças estão mais agitadas e dispersas, talvez pelo excesso de telas e por todo o isolamento social.

OBSERVAÇÕES

O professor/a é livre para realizar ou não a entrevista; A participação é voluntária; Por razões éticas, deve-se evitar ataques pessoais. Toda vez que se fizer necessário, o nome dos envolvidos pode ser protegido pelo anonimato ou por um nome fictício, que deve ser justificado em nota de rodapé. O/a docente pode solicitar o anonimato para participar da pesquisa. O nome da escola, se for o caso, também pode ser omitido. A pesquisa deve garantir que a privacidade dos participantes seja preservada, bem como a sua idoneidade.

Campo Grande – MS, 23 de março de 2025.

A BASE NACIONAL COMUM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Thaís Nayana Santos da Costa¹
Hellen Jaqueline Marques²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo analisa os sentidos atribuídos à formação docente a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O texto tem como base a pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A formação de professores tornou-se um campo de debate especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, intensificando-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a PHC defende a centralidade do conhecimento sistematizado e o papel da educação como prática social transformadora. A pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à formação docente no contexto das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Busca compreender os desdobramentos dessas políticas nas concepções de ensino e aprendizagem e nas práticas formativas direcionadas aos professores em exercício, evidenciando os desafios políticos e pedagógicos postos à formação docente na contemporaneidade. Além disso, propõe-se a confrontar os pressupostos dessas políticas com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural, reafirmando a defesa de uma formação voltada à apropriação crítica do conhecimento e à emancipação humana. Os resultados apontam tensões entre a perspectiva crítica defendida pela PHC e a lógica normatizada da BNCC, evidenciando a necessidade de repensar a formação docente como espaço de emancipação e de construção de consciência crítica.

Palavras-chave: BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente.

Introdução

A formação docente configura-se como um campo de debate contínuo e central nas políticas públicas de educação no Brasil. Em um contexto de reformas educacionais marcadas por prescrições curriculares, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), revela-se urgente a necessidade de reavaliar os fundamentos que orientam a formação dos professores, a partir de referenciais teóricos comprometidos com a emancipação humana. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), alicerçada no materialismo histórico-dialético, oferece uma perspectiva crítica e transformadora para compreender a função social da escola e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento sistematizado.

Este artigo, vinculado a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, propõe analisar as contribuições da PHC para a formação continuada de professores no contexto das políticas curriculares vigentes. Parte-se do pressuposto de que a formação docente não pode se restringir à lógica da competência técnica, mas deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento e

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob orientação da Professora Doutora Hellen Jaqueline Marques. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

² Doutora em Educação (Unesp/Araraquara). Mestre em Educação (UFPR). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes, que reconheçam a historicidade, totalidade e a intencionalidade do ato educativo.

A pesquisa baseia-se na análise documental de documentos oficiais, a saber: a BNCC e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A partir da análise, confrontou-se os resultados com os fundamentos da PHC, com o objetivo de evidenciar as tensões entre os projetos de formação prescritivos e a concepção da formação enquanto processo crítico e contínuo. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate sobre a formação docente enquanto espaço de resistência e de construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Concepção de escola e sua função social na pedagogia histórico-crítica

Na visão de Saviani (2019), a principal função da escola na sociedade contemporânea é integrar o conhecimento sistematizado, diferenciando-se da mera transmissão de informações fragmentadas. Conforme ele afirma, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado.” (Saviani, 2019, p.42). Esta perspectiva ressalta a importância da escola como promotora da cultura acadêmica, possibilitando aos estudantes o acesso a um conhecimento profundo e integrado, essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a atuação eficaz na sociedade.

Saviani (2019) argumenta que, para que a escola cumpra seu papel educativo, não é suficiente que exista apenas o conhecimento sistematizado. É imprescindível que haja condições apropriadas para a transmissão e assimilação desse conhecimento.

Portanto, para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2019, p. 43).

Segundo Saviani (2019), o “saber escolar” é o termo usado para descrever o conhecimento adaptado especificamente para o ambiente escolar. Esse tipo de saber é sistematizado e estruturado para atender às necessidades do processo educativo, garantindo que os alunos possam adquirir e integrar o conhecimento de maneira ordenada. O saber escolar é crucial para a prática pedagógica, pois é através dele que a escola pode promover eficazmente a compreensão e o domínio do conhecimento pelos alunos.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2019, p. 43).

Esta abordagem ressalta que a eficácia da educação não depende apenas da disponibilidade do conhecimento sistematizado, mas também da maneira como este é apresentado aos alunos. A dosagem e a sequenciação do saber escolar são essenciais para garantir que o aprendizado seja gradual e eficiente, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda e crítica dos conteúdos. Assim, a escola se estabelece como um

espaço fundamental para a formação crítica e o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos.

Ademais, conforme discutido por Marques e Duarte (2020), a escola é vista como uma instituição central para a formação integral dos indivíduos, desempenhando um papel crucial na emancipação dos educandos por meio da transmissão crítica de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A escola, segundo a PHC, deve ir além da mera transmissão de conteúdos e se tornar um local de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social.

Marques e Duarte (2020) destacam ainda que a escola desempenha uma função social fundamental na democratização do conhecimento, proporcionando acesso ao saber elaborado para todos. Isso é visto como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste contexto, a reflexão e a crítica das estruturas sociais são elementos essenciais do processo educacional.

Isto é possível, pois a escola também é concebida como um espaço de resistência contra a lógica mercantilista da sociedade contemporânea. Para Orso (2020), a educação deve ser vista como um direito público, não como um produto mercadológico, e a escola deve apoiar essa visão. Além disso, a PHC defende que a escola deve ser um ambiente democrático, onde o diálogo e a participação ativa dos estudantes são incentivados, ao contrário de perspectivas tradicionalistas da pedagogia. Assim, a educação na PHC é voltada para a transformação social, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

A PHC propõe que a escola seja um espaço de formação política, incentivando a participação ativa dos estudantes na vida em sociedade. A educação política é considerada fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a transformação da realidade social. Para Marques e Duarte (2020), a escola deve estar em constante diálogo com a realidade social, adaptando-se às demandas da sociedade sem abrir mão de seus princípios fundamentais de justiça e igualdade. A postura crítica e reflexiva é essencial para a formação de sujeitos transformadores.

Para tanto, a PHC defende que a escola deve estar em diálogo constante com a realidade social, adaptando-se às necessidades individuais e sociais, sem renunciar, entretanto, aos princípios fundamentais que dialogam com uma consciência emancipadora. Deste modo, a formação política dos estudantes é outro aspecto relevante na PHC.

Orso (2020) argumenta que a educação política é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente da vida em sociedade e contribuir para a transformação social. Entretanto, o autor alerta que há muitos desafios a serem enfrentados pela escola para que possa cumprir integralmente sua função social na contemporaneidade (Orso, 2020), especialmente frente às políticas neoliberais que transformam a educação em produto mercadológico, a serviço das demandas do mercado de trabalho.

Neste sentido, acreditamos que a PHC oferece uma alternativa para resistir a essas pressões e garantir uma educação de qualidade, crítica e transformadora. Para tanto, precisamos conhecer as políticas, suas concepções e delinear alternativas para o enfrentamento político-pedagógico.

Sentidos da formação docente

O documento final da BNCC é o resultado de anos de discussão em torno de um currículo nacional para a educação básica. Em 10 de julho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para essa etapa formativa, a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Diferentemente de uma articulação entre formação inicial e continuada, o documento atribui à formação continuada um

papel suplementar, voltado à consolidação e atualização das competências profissionais alinhadas à BNCC. De forma explícita, o parecer afirma:

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada – tem como objetivo estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que devem ser considerados na elaboração de programas, projetos e cursos voltados à formação continuada de professores da Educação Básica, a fim de garantir que todos os docentes estejam preparados para implementar os currículos alinhados à BNCC (Brasil, 2020, p. 9).

A aprovação do documento tem como foco central preparar os professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para lidar e implementar a BNCC de forma eficiente. Tal orientação revela uma concepção tecnicista do trabalho docente, em que o professor é visto, prioritariamente, como executor de um currículo prescrito. Para Nogueira e Borges (2023, p. 14) o documento “não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, mas sim os vê como técnicos que auxiliam na implementação da BNCC nas diferentes instituições de ensino”.

O ensino na BNCC está associado à discussão da responsabilização, os professores estão comprometidos com os resultados dos alunos e, embora a discussão do protagonismo docente como garantia de qualidade na educação pareça atraente, devemos questionar essa noção e nos perguntar quais outros sujeitos, instituições e dimensões estão envolvidos no processo.

A BNCC propõe um modelo de ensino que articula dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais, o que exige do professor uma atuação mais complexa, como mediador do conhecimento e organizador do ambiente pedagógico. Esta proposta, porém, impõe novos desafios à formação docente, exigindo domínio de saberes específicos, flexibilidade e sensibilidade às necessidades das crianças, mas sem colocar como finalidade primeira a compreensão crítica do mundo e as possibilidades para a ação transformadora. Ao contrário, a formação passa a ser pautada por uma lógica técnico-instrumental, com foco na aplicação de competências e habilidades.

Em contrapartida, em uma perspectiva histórico-crítica para a formação docente, o eixo do trabalho educativo é a socialização dos conhecimentos mais ricos e desenvolvidos ao longo da história, superando uma visão espontaneísta e instrumental. Segundo Vygotsky (1999), a aprendizagem ocorre antes mesmo da formalização do ensino, sendo facilitada pelo processo educativo. Por meio de ações educacionais que promovem a aquisição de conhecimento universal, essas ações identificam elementos da cultura que, quando incorporados, levam à produção de humanização em sujeitos individuais.

Para a educação histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a escola é importante para o desenvolvimento psicológico das crianças por sua função e representação na sociedade, é por isso que:

A aquisição de informações históricas sobre o desenvolvimento das habilidades humanas não é simplesmente atribuída às pessoas nas propriedades objetivas da cultura material e espiritual que as compõe, mas sim colocadas lá. Para levar esses resultados em consideração, para convertê-los em aptidões, a criança, como ser humano, deve se comunicar com o mundo ao redor por meio de outros indivíduos. Como resultado, a criança adquire a conduta adequada. Por sua função, esse procedimento é, portanto, considerado um processo educacional (Leontiev, 1978, p. 272).

O currículo é essencial para este processo e, conforme definido por Saviani (2003), deve ter como meta a qualidade das atividades planejadas e os objetivos pretendidos. Para o autor, (Saviani, 2003) a especificidade da educação é o ato de criar, diretamente e com um propósito, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida por todos os seres humanos. Ele exige analisar o objeto do esforço, que diz respeito à identificação dos componentes culturais que devem ser apropriados pelos indivíduos para se tornarem humanos, por um lado, e à descoberta das formas mais eficazes de atingir esse objetivo, por outro.

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende o trabalho do professor como atividade intelectual e política, orientada por finalidades educativas críticas e emancipatórias. O docente é, nesta concepção, um sujeito que pensa, planeja, pesquisa e transforma a realidade educativa, e não apenas executa propostas curriculares pré-definidas.

Nesta direção, acreditamos que a formação do professor deve ser compreendida como um processo permanente, dialógico e intencional, e não apenas como uma exigência pontual promovida pelas instituições. Esta perspectiva amplia a compreensão do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo que a formação não se esgota na graduação, mas se estende ao longo de toda a carreira.

Como enfatizam Martins e Duarte (2010), a formação continuada não pode se reduzir à mera atualização técnica, mas deve assumir um caráter político e emancipador, permitindo que o professor compreenda as transformações sociais e educacionais às quais está submetido. Isso implica reconhecer que as novas exigências do trabalho docente estão intrinsecamente ligadas ao sistema produtivo e às reformas curriculares recentes. Quando os professores compreendem essas relações, podem adotar uma postura mais consciente e crítica frente às políticas públicas, evitando uma atuação pautada apenas pela adequação às normas.

BNCC e BNC-Formação: instrumentos de controle ideológico na formação docente

A Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação, à primeira vista, se apresentam como documentos meramente orientadores, técnicos e neutros, cujo objetivo seria assegurar o direito à aprendizagem. Contudo, essa fachada esconde uma estrutura intrinsecamente ideológica e permeada por interesses específicos. Conforme observa Facci (2004):

As políticas educacionais atuais, inclusive aquelas voltadas à formação de professores, têm se mantido no âmbito do ideário neoliberal, que, sob o discurso de qualidade, eficiência e resultados, esvazia a função crítica e emancipadora da educação (Facci, 2004, p. 40).

Estas bases curriculares e de formação docente, a BNCC e a BNC-FORMAÇÃO, constituem-se como manifestações de um projeto societário que, ao entrelaçar-se com os interesses do capital, instrumentaliza a formação de professores para atender à lógica da empregabilidade, da mensuração de resultados e de um controle pedagógico. Conforme evidencia Curado Silva (2020):

A BNC-FP parte de um discurso de profissionalização docente que, na verdade, objetiva a conformação de um modelo de professor tecnicista, focado em competências e habilidades voltadas para a execução de tarefas previamente prescritas, em detrimento de uma formação que contemple a reflexão crítica sobre a realidade social (Curado Silva, 2020, p. 106).

Ambos os documentos se fundamentam em uma lógica que se reveste de universalidade e democracia, porém, na prática, suprimem a pluralidade de concepções pedagógicas e desvalorizam a função do professor. A alegada "base comum" não emana de um debate coletivo

da classe trabalhadora, mas sim de imposições que convergem com reformas educacionais de cunho privatizante e tecnocrático. Como destaca Curado Silva (2020):

A uniformização curricular promovida pela BNCC não decorre de uma demanda social ou pedagógica real, mas de uma lógica política e econômica que busca racionalizar e padronizar os processos educativos para atender às exigências do mercado (Curado Silva, 2020, p. 110).

Essa padronização reduz o currículo à lógica das competências, desconectando-o das determinações históricas e culturais dos sujeitos da educação, promovendo, assim, uma concepção esvaziada de ensino.

A BNC-FORMAÇÃO, embora se proponha como um instrumento de "valorização" da docência, na realidade, esvazia o conteúdo teórico-crítico da formação. O discurso de valorização surge desassociado da realidade material das escolas públicas e da precarização inerente ao trabalho docente. Ademais, podemos observar um crescente movimento de responsabilização docente pelos problemas na educação, a exemplo das políticas de avaliações externas, de meritocracia e o discurso do empreendedorismo que aterrissa na educação pública.

Contraditoriamente, tais políticas são revestidas de conceitos e perspectivas consideradas críticas no campo educacional, como é o caso da epistemologia da prática, sociedade do conhecimento e do professor reflexivo (Facci, 2004). Segundo Facci (2004):

A ênfase no 'professor reflexivo' aparece como um mecanismo de individualização dos problemas educacionais, deslocando a responsabilidade das contradições estruturais do sistema para o sujeito isolado (Facci, 2004, p. 53).

Neste sentido, a BNC-FORMAÇÃO opera uma inversão: sob o pretexto da autonomia, responsabiliza o docente pelo fracasso escolar, reforçando práticas de autoavaliação e responsabilização individual, conforme lógica gerencialista.

Além disso, a ênfase na formação por competências para a "sociedade do conhecimento" transforma a educação em um mecanismo de adaptação ao mercado de trabalho, priorizando a flexibilidade e a empregabilidade do docente em vez de uma formação crítica e transformadora. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, embora mencione valores estéticos, políticos e éticos, mantém uma concepção ambígua de sociedade democrática, que pode se traduzir em mera adaptação às regras do mercado, evidenciando a dualidade e a necessidade de uma leitura crítica da política educacional vigente. Esta perspectiva choca-se frontalmente com a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a escola como um espaço de emancipação social e formação integral do sujeito, não apenas como um ambiente de treinamento para habilidades técnicas.

A análise destes documentos também revela uma profunda influência de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, que, desde a década de 1990, impulsionaram reformas educacionais alinhadas a padrões globais de produtividade e desempenho. Essa lógica permeia as reformas, transformando o professor em um mero executor de políticas curriculares, focado em competências técnicas e na padronização da prática pedagógica. Daniel Nogueira (2021) em sua pesquisa sobre "A Mercantilização da Educação Pública", investiga os impactos da privatização e da influência de organizações sociais na educação brasileira. Essa análise contribui para entender como a BNCC se insere em um contexto de políticas que frequentemente favorecem interesses mercadológicos em detrimento da qualidade educacional, comprometendo o acesso universal e equitativo ao ensino.

É neste contexto que a pedagogia das competências ganha espaço no currículo proposto. Tendo como objetivos atender as demandas do mercado de trabalho, justificando-se pelas mudanças sociais decorrentes das novas formas de organização e estruturação das empresas e instituições, do avanço tecnológico e dos interesses individuais - em detrimento do coletivo. Diante disso, busca-se adequar a educação às novas situações imediatas da prática, para tanto, categorias como práxis, objetividade, universalidade, totalidade e cientificidade são apagadas ou minimizadas nos processos de formação docente.

Nosso entendimento é de que o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigorecimento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas (Santos; Orso, 2020, p. 169-170).

Um dos grandes silêncios dos documentos analisados é a ausência da categoria totalidade. A lógica curricular por competências fragmenta o conhecimento e impede a compreensão crítica da realidade. Isso vai contra o princípio fundamental do materialismo histórico-dialético, que exige a apreensão do real em sua totalidade concreta. Kosik (1965) alerta: “A verdade concreta é a totalidade concreta, isto é, a síntese das múltiplas determinações, a unidade da diversidade” (Kosik, 1965, p. 54). Ao desprezar a totalidade, os documentos impedem que o conhecimento escolar revele as relações sociais de produção, reforçando uma visão funcionalista e adaptativa da escola.

A BNC-FORMAÇÃO, em sua concepção, dissimula os interesses de classe intrínsecos à formação docente. Ela delinea a formação como um processo ininterrupto de atualização técnica, negligenciando o necessário enfrentamento das condições materiais do trabalho pedagógico. O discurso da “formação por competências” objetiva harmonizar a docência com a lógica produtivista, em conformidade com os desígnios do capital.

Conforme ressalta Facci (2004), “a lógica das competências desloca o centro da formação para o desempenho individual, apagando as mediações sociais e históricas e esvaziando o caráter político da formação docente” (FACCI, 2004, p. 63). Este deslocamento é funcional ao projeto neoliberal de educação: formar sujeitos adaptáveis, flexíveis e acríticos, aptos a operar sob precarização e responsabilização individualizada.

Concordamos com Santos e Orso (2020, p. 176-177) ao afirmarem que:

Há em curso no país um processo de desqualificação do conhecimento científico, comandado na maioria das vezes pelos interesses do capital rentista que, na lógica de reduzir custos para determinadas áreas, visa acumulação em outras. [...] Ao encaminhar uma política curricular pautada na BNCC, o governo brasileiro sinaliza alinhamento ao que há de mais recrudescido no campo da formação humana, pois não há na BNCC uma perspectiva filosófica que busca a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação da cultura mais elevada.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o professor emerge como um agente crucial na formação da consciência, atuando como mediador do conhecimento historicamente acumulado e como transmissor intencional de conteúdos significativos. Sua função não se restringe a facilitar o aprendizado, mas sim a formar e a desenvolver, intencionalmente, nos alunos a capacidade de uma compreensão crítica da realidade. Curado Silva (2020, p. 118) enfatiza essa concepção:

A mediação docente na perspectiva crítica não é um suporte ocasional à aprendizagem, mas um processo sistemático de intervenção sobre o pensamento, com vistas à apropriação dos conhecimentos científicos e à formação de uma consciência crítica.

A BNCC e a BNC-FORMAÇÃO ignoram esta concepção e deslocam a centralidade para o aluno, promovendo uma falsa autonomia descolada do processo histórico de formação humana. Isso se alinha a uma visão tecnicista do trabalho docente, onde o professor é, prioritariamente, “executor de um currículo prescrito”. Vygotsky (1995) documentou que a sociedade, e não a natureza, deve ser o foco principal na determinação do comportamento e do desenvolvimento. Na psicologia histórico-cultural, o professor não é um facilitador, mas alguém que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, ele explica os traços físicos da atividade humana na forma de objetos culturais, esses objetos devem ser apropriados pela criança”. Isso contrasta com a abordagem construtivista que dilui a atuação docente em intervenções fragmentadas, pautadas por interesses subjetivistas.

Desta forma, compreender a formação docente como questão de classe significa reconhecer que o professor não apenas transmite conteúdos, mas atua na formação de sujeitos históricos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade social. A disputa pela concepção de formação não é neutra: está inserida em um contexto de embate entre um projeto educativo crítico e emancipador, voltado à superação das desigualdades estruturais, e um projeto hegemônico que visa à adaptação e conformação dos indivíduos às exigências do capital. Defender o professor como mediador ativo é, portanto, afirmar uma concepção de educação comprometida com a transformação social e com a construção de uma consciência crítica e coletiva, essencial para a luta por uma sociedade mais justa.

Considerações Finais

A lógica dos documentos oficiais se estrutura na lógica formal da abstração, que separa sujeito e objeto, teoria e prática, escola e sociedade. Esta fragmentação impede a compreensão do processo educativo como parte das relações sociais e históricas.

Sob o escudo da lógica formal, a educação perde sua potencialidade transformadora, resumindo-se a um papel de mera reprodutora da ordem social estabelecida. Em contrapartida, a crítica dialética postula a superação das abstrações e a edificação de um conhecimento capaz de desvelar as contradições e, assim, impulsionar a transformação da realidade.

A análise apresentada neste trabalho demonstra que a BNCC e a BNC-FORMAÇÃO transcendem a mera condição de documentos técnicos; elas representam, na verdade, a materialização de um projeto social de cunho neoliberal, que visa moldar a formação docente conforme as exigências do capital. Ao impulsionar a lógica das competências, da avaliação padronizada, da homogeneização curricular e da responsabilização individual, tais políticas educacionais atuam no fortalecimento da reprodução social.

Diante desse cenário, torna-se imperativo defender uma formação docente que se fundamente no trabalho como princípio educativo, no conhecimento científico como mediação e na prática pedagógica como uma ação intencional, crítica e inerentemente transformadora. A luta por uma educação emancipadora passa, necessariamente, pela crítica radical às políticas curriculares e pela afirmação de um outro projeto de formação: comprometido com a transformação social e com a emancipação humana.

A análise dialética exige ir além do que os documentos dizem. É necessário questionar: a serviço de que projeto de sociedade está a BNCC? Qual sujeito ela pretende formar? Sob a aparência de modernização, esses documentos produzem um esvaziamento teórico e prático da

formação docente, desarticulando a educação de seu papel emancipador. Como afirma Álvaro Vieira Pinto (1960, p. 317):

O pensamento que se submete à verdade científica e histórica é o único que pode libertar os homens de suas ilusões, dar-lhes consciência de sua situação e permitir-lhes transformar sua realidade.

Disputar a formação de professores é disputar um projeto de humanidade. Por isso, é fundamental afirmar uma formação crítica, com base no materialismo histórico-dialético, comprometida com a superação das desigualdades sociais e com a emancipação dos trabalhadores da educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formações de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427>. Acesso em 3 abr. 2025.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NOGUEIRA, Adrielly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O significado ideológico da pesquisa e a formação do pesquisador**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (Texto 08, p. 299-321).

SANTOS, Léa Leal de Carvalho Palmeira. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: um ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Quadragésimo Ano – Novas Aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Karla Alexandra Passos Curado. A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Thalita de Cassia de Souza Paixão¹
Sandra Novais Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Diante das constantes transformações sociais e culturais que impactam o cenário educacional, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, como o desenvolvimento profissional é compreendido e abordado no contexto das pesquisas sobre formação de professores. A metodologia adotada consistiu em uma revisão de literatura, realizada na base de dados OasisBr, com foco em trabalhos acadêmicos que discutem o desenvolvimento profissional docente e sua relação com a profissionalização e outros termos importantes que ajudam a compreender a importância desse processo. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo contínuo, dinâmico e integrado à prática pedagógica, envolvendo tanto experiências formais quanto informais, individuais e coletivas. Se observou, ainda, que a formação inicial e continuada precisa articular saberes acadêmicos e experiências práticas, valorizando a reflexão crítica e o protagonismo do professor. Assim, percebemos que o desenvolvimento profissional vai além da aquisição de novos conhecimentos, sendo essencial para a construção da identidade docente, a melhoria da qualidade do ensino e a adaptação constante às exigências do contexto educacional.

Palavra-chave: Desenvolvimento Profissional; Formação de professores; Profissionalização.

Introdução

As constantes transformações sociais, avanços tecnológicos, mudanças de valores, normas e expectativas, dentre outros aspectos que marcam os ambientes educativos, têm exigido dos professores, enquanto sujeitos atuantes nesse contexto de mudanças e incertezas (Imbernón, 2006), um investimento contínuo em seu desenvolvimento profissional, sob o risco de, caso não o façam, deixarem de experienciar um sentimento de bem-estar e de realização profissional, passando a se sentir, ao contrário, sobrecarregados, inaptos ou impotentes diante das crescentes demandas que a eles vêm sendo impostas.

Mas, o que entendemos, neste texto, por “desenvolvimento profissional”? Se considerarmos o significado convencional das palavras **desenvolvimento** e **profissional**, a partir do que define o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2023), **desenvolvimento** pode ser entendido como “aumento da capacidade ou competência (moral, psicológica, espiritual, intelectual etc.); amadurecimento, crescimento, evolução”, e **profissional**, relativo à profissão, ou a “qualquer atividade, pelo lucro que obtém ou pela prática sistemática”.

No entanto, refletir separadamente sobre os termos “desenvolvimento” e “profissional” não nos permite uma compreensão mais ampla e consistente do que se entende por “desenvolvimento profissional”, quando utilizamos esse termo em referência aos processos de aprendizagem dos professores. Para ampliar essa compreensão, recorreremos a Marcelo Garcia (2009), autor que concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo dinâmico que pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, sendo intrinsecamente vinculado ao ambiente escolar. Esse processo favorece o aprimoramento das competências profissionais dos

¹ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

² Doutora em Educação (UFMS/2018). Atualmente é professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

docentes, aqui entendidas como os saberes teórico-práticos que são mobilizados pelos professores ao exercerem suas atividades pedagógicas.

Conforme Marcelo Garcia (2009, p. 8), “[...] sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”. Esse convencimento interno e pessoal passa, primeiramente, pela compreensão do professor de que sua formação não se encerra com a conclusão da graduação, o que parece ser muito lógico para outras profissões, como médicos, enfermeiros, engenheiros, advogados e outros, mas nem sempre tão evidente para a profissão do magistério. De fato, quando observamos o tratamento que os professores iniciantes recebem de seus empregadores, que não raras vezes esperam deles um desempenho similar ou melhor do que o de professores com mais tempo de profissão (Sousa, 2018), nos mostra que é estrutural (e não somente pessoal) esse equívoco de considerar que a formação inicial deve dar conta de todos os saberes que o professor precisa.

Nessa perspectiva, podemos entender que para acompanhar as transformações sociais e educacionais, o docente precisa ter incentivos institucionais, ou seja, disponibilização de tempos e espaços, que o permitam investir constantemente no aprimoramento e na expansão dos seus conhecimentos teórico-práticos, refletir sobre sua própria prática e aprimorar suas habilidades de ensino. Isso contribui não apenas para sua formação técnica, mas também para seu crescimento pessoal e a qualidade do ensino que projeta.

Desenvolver-se profissionalmente implica, antes de tudo, refletir sobre a prática, ajustar o comportamento e os processos de ensino-aprendizagem e adaptar-se às demandas do contexto educacional, de modo a garantir um ensino de qualidade (Marcelo Garcia, 1999, p. 142).

Sendo assim, o desenvolvimento profissional do professor não é algo estanque, datado ou pontual, mas acontece de forma contínua e processual, por meio da reflexão, da adaptação e de ajustes constantes, sobretudo a partir das necessidades que vão sendo impostas, seja pelas transformações do contexto escolar (inovações tecnológicas, mudanças no currículo, na legislação, no projeto político-pedagógico da escola, no público atendido, entre outras), seja pelos resultados que suas ações em sala de aula vão produzindo nos alunos. Para isso, são fundamentais a flexibilidade, a disposição para aprender e a capacidade de avaliar criticamente seu próprio trabalho, elementos essenciais para se alcançar a melhoria no ensino.

Diante dessa breve contextualização, a questão que motivou o presente estudo foi: como o desenvolvimento profissional é compreendido nas pesquisas educacionais que abordam a formação de professores?

A escolha pelo objeto de estudo se justifica pela relevância de compreender, diante das constantes transformações educacionais e das novas demandas colocadas à prática docente, os principais conceitos e enfoques teóricos presentes nas publicações, bem como discutir as contribuições, lacunas e tendências que possam orientar práticas e políticas voltadas à valorização e qualificação do professor ao longo de sua trajetória profissional.

Escolhemos como procedimento metodológico a revisão de literatura pelo fato que, de acordo com Dorsa (2020), essa técnica não só ajuda a mapear o que foi produzido previamente sobre o tema, mas também contribui para o aprimoramento do entendimento e para a construção de um embasamento sólido para o estudo.

Ressaltamos que esse estudo é um recorte de uma pesquisa, em fase inicial, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e que

busca compreender as estratégias e as motivações de professores da educação básica que se mantêm como (ou se consideram) pesquisadores após a conclusão da graduação ou de um curso de pós-graduação. A referida pesquisa integra, ainda, uma pesquisa maior, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), intitulada “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”.

Desenvolvimento profissional docente: conceitos, apreensões e discussões encontradas na produção acadêmica

A revisão de literatura foi realizada a partir do levantamento da produção acadêmica na base de dados OasisBr, utilizando critérios específicos para direcionar a busca com o objetivo de encontrar pesquisas que evidenciam, no processo de formação educacional, diferentes formas de conceber o desenvolvimento profissional docente, e como a profissionalização é concebida no âmbito educacional.

Conforme Dorsa (2020), para a produção de uma revisão de literatura, é necessário que o pesquisador siga alguns passos:

- i) domínio dos descritores - representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando (Dorsa, 2020, p. 681).

A busca utilizou a combinação dos descritores “desenvolvimento profissional”, “formação de professores” e “profissionalização”, com delimitação do período de 2014 a 2024 e das dissertações como tipo de documento. Como resultados, a base de dados retornou 12 dissertações, apresentadas a seguir no Quadro 1.

Considerando os resultados, a análise inicial dos títulos e resumos representou uma etapa crucial para a delimitação da revisão de literatura, configurando como parte integrante dos procedimentos metodológicos que orientam a sistematização científica e asseguram a coerência e a relevância dos estudos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

Essa triagem possibilitou a exclusão de determinadas produções que, embora situadas no campo educacional, mesmo que algumas em outras áreas do conhecimento, não se alinhavam ao foco central desta investigação: compreensão do desenvolvimento profissional docente no contexto da formação de professores da educação básica.

Dessa forma, no Quadro 1 apresentados uma síntese do processo de refinamento da busca, indicando os títulos, autores e data de publicação das dissertações, bem como os motivos para a inclusão ou exclusão no *corpus* de dados.

Quadro 1 – Resultado da busca na base de dados OasisBr - Dissertações

Título / autor(a) / ano	Motivo da exclusão
Bons professores e suas práticas : de quem estamos falando? - Márcia Maria de Castro (2018)	Indisponível para consulta
Relatório final de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira no ano letivo de 2020/2021 Margarida Portilheiro Cidrais (2014)	Trata de contexto educacional específico, que não se integra ao campo de análise delimitado nesta pesquisa.

Práticas de docentes Enfermeiros em aulas remotas: Construção de casos de ensino - Maria Luísa Mendonça (2021)	Área distinta (enfermagem). Embora trate da docência, está fora do campo da educação básica.
(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva - Maria Julia Camargo (2022)	Abordagem simbólica e subjetiva.
Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância - Ketiuze Ferreira Silva (2014)	Ênfase na educação a distância
Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional - Isabella Cecilia Reis Soares de Maria (2016)	Foco exclusivo no início da carreira docente
O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia - Nandyara Souza Santos (2015)	Foco no ensino superior
A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob olhar das professoras participantes - Maria Renata Campanha Turatti (2018)	Indisponível para consulta
Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares - Fabio Bernardo Bastos (2014)	Recorte específico (educação física)
O contributo das zonas de influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora para qualidade do ensino em angola: um estudo no distrito Municipal de educação da Imbobota – Luanda - Joana Benvinda Lameira do Nascimento (2020)	Contexto internacional
Título / autor(a) / ano	Motivo da inclusão
Trabalho colaborativo entre professores - Cristina Maria Vieira Lopes (2017)	Destaca a importância das relações interpessoais e do trabalho coletivo como estratégia de desenvolvimento profissional.
Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo - Andresa Cristina Trevizan (2016)	Aborda as políticas educacionais e os seus desdobramentos práticos para a formação.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados encontrados em OasisBR (2025)

Além das duas dissertações selecionadas ((Trevizan, 2016; Lopes, 2017), serão discutidos referenciais teóricos que abordam a importância da formação de professores com base no desenvolvimento profissional docente, como: Marcelo Garcia (1999, 2009), Tardif (2002), Morgado (2011) e Bourdoncle (2022).

O desenvolvimento profissional docente tem se consolidado como uma temática recorrente e de grande relevância nas produções acadêmicas contemporâneas, especialmente diante das múltiplas exigências e transformações que permeiam o exercício da docência. A realidade da profissão docente, constantemente atravessada por desafios, carências estruturais e demandas sociais, que se configura como um campo de preocupações que exige atenção

contínua. Nesse cenário, se torna fundamental refletir sobre como os próprios professores percebem sua valorização, bem como as oportunidades de crescimento ao longo da carreira.

[...] desenvolvimento profissional e processo de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais, e também como pessoas. Muitas investigações se têm dedicado a tentar perceber como se dão estas mudanças e desenvolvimentos, no fundo, como se constroem as aprendizagens (Marcelo Garcia, 2009, p.15).

De acordo com Marcelo Garcia (2009) as instituições formadoras, em muitos casos, não conseguem acompanhar as constantes transformações e exigências da profissão docente, o que gera frustração entre os profissionais da educação e os formuladores de políticas. Essa crítica reforça a necessidade de modelos formativos que promovam uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, além de uma sintonia com as reais necessidades das escolas e da sociedade.

A partir das dissertações analisadas e das contribuições teóricas que discutem o tema, é possível compreender como a profissionalização tem sido concebida no campo educacional. Essa compreensão está diretamente relacionada ao lugar de reconhecimento e legitimidade que a docência ocupa tanto na esfera acadêmica quanto na sociedade, o que pode influenciar diferentes interpretações e enfoques sobre o desenvolvimento profissional docente.

Trevizan (2016) aborda que nos últimos vinte anos, a profissionalização educacional tem se desenvolvido em um contexto de crise geral do profissionalismo e das profissões, incluindo as profissões mais prestigiadas como a medicina, o direito e a engenharia. Com base na leitura, conseguimos situar a docência em um movimento mais amplo de reconfiguração do lugar social das profissões e das formas de constituição dos saberes que as sustentam.

[...] se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar em um processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e pesquisadores (Tardif, 2002, p. 254).

A partir das ideias de Tardif colocadas no texto, Trevizan (2016) destaca quatro dimensões centrais dessa crise: a fragilidade da perícia profissional, o impacto na formação, a perda de confiança social e a crise ética. Essa perspectiva, ao ser mobilizada em sua pesquisa, contribui para problematizar a ideia de profissionalização como um processo linear e acumulativo, apontando para sua complexidade e contradições. Em especial, a crítica à instabilidade dos saberes docentes e à ausência de um núcleo epistemológico sólido reafirma, dado isso, um ponto recorrente na literatura da área: a dificuldade histórica de reconhecimento da docência como profissão intelectual, marcada por saberes específicos e não meramente derivados de outras áreas do conhecimento como algumas pesquisas abordam ou até como é percebido em algumas discussões.

A análise de Trevizan (2016) se alinha, portanto, a outras produções que compreendem a profissionalização docente como um campo em disputa, no qual saberes, práticas e identidades estão em constante reestruturação. Com base no conteúdo que a autora apresenta, reforça a ideia de que a profissionalização não pode ser pensada apenas em termos técnicos ou formativos como habitualmente é associada, mas como processo político e ético, atravessado por valores, condições materiais e relações de poder. Ao incorporar Tardif, a autora contribui

para a compreensão crítica do desenvolvimento profissional docente, em sintonia com perspectivas que tomam o professor como sujeito histórico e a formação como um campo tensionado por múltiplas determinações. “O objetivo da profissionalização do ofício do professor pode ser entendido como uma tentativa de reformular os fundamentos epistemológicos do professor, bem como a formação para a docência” (Trevizan, 2016, p.55).

Ser professor é estar em constante renovação, buscar a todo o instante desenvolvimento profissional, que conduza à reflexão e implementação de novas práticas que vão ao encontro das necessidades dos seus alunos. O professor tem de se ver a si mesmo como um aprendiz (Lopes, 2017, p.2).

No campo da sociologia das profissões, a distinção entre “profissão” e “ocupação” tem sido historicamente debatida como um elemento central na compreensão da constituição social do trabalho. A literatura anglófona, por exemplo, tende a atribuir ao termo “profissão” uma conotação de superioridade, frequentemente associada à especialização, à credibilidade social e ao prestígio institucional. No entanto, como evidencia Lopes (2017), é necessário reconhecer a complexidade desse conceito, compreendendo que, em sentido amplo, qualquer atividade pela qual um indivíduo obtém legitimamente seus meios de subsistência pode ser considerada uma profissão. Com isso, a compreensão desloca o foco de definições fixas e universalizantes, passando a reconhecer a profissão como uma construção social, histórica e relacional, que se transforma de acordo com os contextos nos quais é produzida e reconhecida.

A concepção de profissionalização, conforme discutida por diversos autores, assume múltiplos significados, que variam conforme o enfoque adotado, seja ele voltado para a formação, os saberes, os sujeitos ou os contextos institucionais. No entanto, em todas essas abordagens, se destaca a importância de compreender o lugar e a função que o termo ocupa dentro de cada perspectiva, pois é a partir desse posicionamento que seu sentido se torna mais claro e significativo, especialmente no campo educacional.

Raymond Bourdoncle (2022) traz algumas definições quanto ao entendimento relacionado ao saber profissional, onde ele coloca “Que existem várias formas e vários dispositivos de profissionalização não há o que contestar. A própria palavra profissionalização assume muitos significados para não admitir tal pluralidade” (Bourdoncle, 2022, p.11). A seguir, foi organizado uma tabela que exemplifica as ideias do autor acerca do que se entende sobre o processo de profissionalização:

Quadro 2 – Dimensões do processo de profissionalização segundo Bourdoncle

Dimensão	Descrição
Atividade	A atividade se transforma de um ofício ou prática informal para o status de profissão reconhecida e assalariada.
Grupo profissional	O grupo que exerce a atividade tem seu estatuto social e autonomia fortalecidos, especialmente quando atua em prol do próprio processo de profissionalização.
Saberes da atividade	Os saberes se tornam mais específicos, eficientes e diversificados (ex: saberes declarativos e processuais), reformulados em termos de competências.
Indivíduo que exerce a atividade	O profissional adota formas de agir, perceber e se posicionar de acordo com sua identidade e cultura profissional.
Formação para a atividade	A formação se profissionaliza ao se aproximar da prática, com currículos baseados em competências, metodologias específicas e vínculos com o mundo do trabalho.

Fonte: Elaboração baseada em Bourdoncle (2022)

Com base na abordagem de Bourdoncle, é possível compreender a profissionalização não como um caminho único e fixo, mas como um processo que se reinventa a partir das particularidades de cada dimensão envolvida. A escolha de olhar para os objetos, como colocado por ele, sejam eles as práticas, os saberes, os sujeitos ou os contextos de formação, permite dar forma concreta ao que, muitas vezes, se apresenta de modo abstrato nas discussões

conceituais e não é percebido.[...] temos formas de profissionalização diferentes, uma vez que considerando objetos distintos, o processo muda a cada vez de natureza e utiliza dispositivos diferentes. Na análise, isto deve permitir dar à palavra profissionalização um significado particular de cada vez, designando uma forma específica de profissionalização (Bourdoncle, 2022).

As profissões distinguem-se pelo seu grau de profissionalidade. A construção da profissionalidade dos indivíduos deverá articular os seguintes processos, formação inicial e contínua das competências, articulando saberes formalizados, habilidade e experiência; construção e evolução dos empregos e de sua codificação nos sistemas de emprego; reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais (Lopes, 2017, p. 9).

A partir do que o autor coloca, é possível compreender que a constituição de uma profissão não ocorre de forma isolada ou imediata, mas sim como resultado de um processo contínuo de construção da profissionalidade. Nesse sentido, essa construção envolve, por um lado, a formação inicial e continuada dos sujeitos, e, por outro, a articulação entre saberes formalizados, habilidades práticas e experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional.

Além disso, é importante destacar que a profissionalidade também se constrói por meio da evolução dos empregos e da forma como estes são codificados nos sistemas de trabalho, o que evidencia a influência das estruturas sociais e institucionais. Ademais, o reconhecimento das competências não se dá de maneira neutra, mas é fruto das relações profissionais e dos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, se pode afirmar que o processo de profissionalização é múltiplo e relacional, exigindo tanto o aprimoramento individual quanto a consolidação de condições coletivas que validem e sustentem o exercício profissional.

Para Trevizan (2016), o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo que vai além da formação formal, pois integra vivências cotidianas, intencionais ou não, que contribuem diretamente para a melhoria da prática docente. Esse desenvolvimento se manifesta no compromisso do professor com os objetivos do ensino, bem como na ampliação de suas habilidades reflexivas, de planejamento e de ação em sala de aula, visando práticas cada vez mais conscientes e eficazes.

Esse quadro conceitual deve ultrapassar a aprendizagem e experiência no âmbito da prática em sala de aula, deve proporcionar apoio para reflexão e para as necessidades emocionais do professor. O desenvolvimento profissional é dependente de suas vidas profissionais e pessoais e das políticas e contextos em que realizam suas atividades (Trevizan, 2016, p.83).

Diante do percurso investigativo traçado nesta pesquisa, que se baseou na análise de duas dissertações encontradas, é possível afirmar que o desenvolvimento profissional docente, articulado aos conceitos de profissionalização e formação, se mostra como um processo complexo, contínuo e situado. Nesse sentido, ao integrar diferentes concepções teóricas, foi possível entender que a construção da profissionalidade não ocorre de forma direcionada e moldada, mas por meio de múltiplas experiências e contextos que envolvem tanto a dimensão individual quanto coletiva, pois conforme o trabalho de Lopes (2017) ficou claro que o exercício colaborativo entre os educadores é necessário, apesar de não ser uma relação construída de forma natural e que apresenta dificuldades estruturais e culturais.

Na perspectiva de Morgado (2011), tanto o desenvolvimento profissional quanto a profissionalidade docente são compreendidos como componentes fundamentais da estrutura da profissão e do aprimoramento constante da atuação docente. Esses elementos, segundo o autor, aparecem de forma recorrente nos discursos especializados e nas políticas educacionais, sendo considerados indispensáveis para promover transformações significativas no sistema educacional, especialmente no que se refere às práticas realizadas pelos professores no cotidiano escolar.

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, já que, como referimos atrás, lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares (Morgado, 2011, p. 798).

Considerando as concepções abordadas, a partir das análises, compreendemos que a noção de desenvolvimento profissional desloca o sentido da formação como algo restrito à formação inicial ou a ações pontuais de formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação *lato e strictu senso*, mas se estende ao longo da vida, por meio de práticas formais e informais, sustentadas pelo compromisso com a qualidade da prática pedagógica.

Assim, ao considerar essas diferentes abordagens e suas articulações, assimilamos que a profissionalização docente deve ser entendida como um movimento dinâmico, que se reinventa constantemente diante das exigências da profissão, das relações institucionais e das transformações sociais que atravessam o campo educacional.

Considerações Finais

Portanto, se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento (Marcelo Garcia, 2009, p. 16).

A partir da análise das dissertações selecionadas: Trevizan (2016) e Lopes (2017), e das contribuições teóricas de autores que discutem o tema, foi possível compreender que o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo contínuo, dinâmico e versátil. Sendo assim, esse meio articula formação inicial e continuada, vivências práticas, saberes construídos no cotidiano e a valorização das relações interpessoais e institucionais. Mais do que um acúmulo de conhecimentos, o desenvolvimento profissional é construído na interação entre sujeitos, contextos e experiências, envolvendo tanto momentos formais de capacitação quanto situações informais que promovem reflexão, transformação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos voltados à temática, se percebe que o desenvolvimento profissional é abordado como elemento central na constituição da identidade docente e no fortalecimento da profissionalidade. Portanto, os estudos revelam a importância de se considerar os diferentes sentidos atribuídos ao termo, reconhecendo que ele não se reduz a uma concepção única. Pelo contrário, ele se reinventa conforme os objetos, contextos e sujeitos implicados na formação. Nesse sentido, a formação de professores deve se estruturar de maneira a favorecer trajetórias formativas que valorizem o docente, a reflexão crítica e a

construção coletiva de saberes, apontando para a urgência de políticas educacionais que sustentem essa perspectiva formativa ao longo de toda a carreira docente, seja no início enfrentando os desafios do saber, seja durante e ao final.

Referências

BOURDONCLE, Raymond. Profissionalização, formas e dispositivos. *In*: LIMA, Eliene Barbosa; FORTALEZA, Francisca Janine Santos; LANDO, Janice Cassia. (Org.) . **O saber profissional: história e perspectivas atuais do ensino de matemática nos primeiros anos escolares**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, p. 681–683, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348406318_O_papel_da_revisao_da_literatura_na_escrita_de_artigos_cientificos. Acesso em: 3 maio 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Cristina Maria Vieira. **Trabalho colaborativo entre professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências da Educação, Lisboa, 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: por uma mudança educacional**. Porto Editora, 1999.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 1 maio 2025.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793–812, out./dez. 2011.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E EXPERIÊNCIA, A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Weverlin Ferreira Brizola¹
Sandra Novais Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica do conceito de formação, com ênfase na formação docente, a partir da articulação entre textos sobre a política educacional brasileira e contribuições teórico-metodológicas de base narrativa, experiencial e reflexiva. Parte-se da compreensão da formação como categoria histórica e situada, atravessada por tensões entre orientações normativas estatais e as experiências formativas vividas pelos sujeitos docentes, marcadas pela implicação subjetiva, pela construção de sentidos e pelo desenvolvimento profissional contínuo. A análise tem como base autores que deslocam o foco da formação para o campo da experiência, da memória e da autoformação. Conclui-se que a formação pode ser compreendida como práxis reflexiva e situada, em que cada sujeito se constitui na relação com os outros, com a prática e com a singularidade de seu percurso formativo.

Palavras-chave: Escrita formativa; Política educacional; Autoformação docente; Narrativas biográficas.

Introdução

A formação constitui uma das categorias mais reiteradas nos discursos educacionais, ainda que frequentemente esvaziada de seu potencial crítico e histórico, sobretudo, quando usada apenas, para se referir a treinamentos, capacitações, cursos ou programas padronizados, por exemplo.

Termo polissêmico e amplamente mobilizado em diferentes políticas, documentos e abordagens teóricas, a noção de formação tem sido tensionada por compreensões diversas: de um lado, orientações normativas e técnicas voltadas à aquisição de competências e cumprimento de metas institucionais; de outro, abordagens que a entendem como processo relacional, experiencial e reflexivo, voltado à construção de sentidos no e pelo trabalho docente.

No contexto brasileiro, a formação docente tem sido historicamente atravessada por reformas educacionais que ora ampliam direitos, ora reforçam dispositivos de controle e avaliação. Ao mesmo tempo, práticas formativas emergem nos cotidianos escolares e universitários como espaços de invenção, resistência e reflexão crítica. Nesse cenário, este artigo propõe discutir o conceito de formação articulando duas perspectivas complementares: 1. a análise das políticas educacionais, a partir da regulação estatal e das políticas de profissionalização; 2. a análise dos textos sobre formação³ e experiências formativas, centradas na autoformação, na narrativa biográfica e na implicação subjetiva, ocorridas a partir do encontros do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf) no primeiro semestre de 2025.

Ao articular essas abordagens, o artigo propõe compreender os sentidos atribuídos à formação para além da dicotomia entre política pública e experiência pessoal, enfatizando sua condição de práxis entendida como processo reflexivo, no qual o docente interpreta e analisa

¹ Acadêmica do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas.

² Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

³ Temática eleita como eixo central das discussões ao longo do primeiro semestre de 2025, sobre a qual foram selecionados e debatidos oito textos nos encontros do grupo, um texto por encontro.

sua prática à luz de suas vivências, constituindo-se profissionalmente na singularidade de seu percurso.

Trata-se, portanto, de compreender a formação como um processo formativo atravessado por distintas concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas, que refletem modos diversos de compreender o papel do professor e do conhecimento. O percurso de análise parte da articulação entre prática e reflexão, experiência e mediação, reconhecendo que os sentidos da formação se constroem nas interações entre sujeitos, instituições e contextos históricos.

A formação como categoria situada nas políticas públicas e na experiência docente: entre o Estado e a racionalidade da regulação

A compreensão da formação docente como categoria político-educacional implica reconhecer que sua definição não se esgota em aspectos técnicos, curriculares ou institucionais. Ao contrário, trata-se de um conceito atravessado por disputas históricas, estruturais e ideológicas, que envolvem diferentes projetos de sociedade, de educação e de sujeito. No Brasil, a formação docente tem sido determinada, em grande medida, pela atuação do Estado enquanto articulador das políticas públicas, sendo a conformação das políticas de formação marcada por uma lógica de regulação, fragmentação e tensionamento entre expansão e controle.

Benno Sander (2005), ao refletir sobre a produção do conhecimento em políticas educacionais, destaca o modo como o Estado brasileiro organizou seu sistema educacional sob uma concepção instrumental da formação, com foco na normatização, na certificação e na regulação por resultados. Esse modelo, que ganhou força especialmente a partir da década de 1990 com as reformas de orientação neoliberal, produziu um deslocamento da formação docente para o campo da profissionalização regulada, em que o fazer pedagógico é submetido a metas, indicadores e parâmetros externos. Assim, a formação passa a ser tratada como um processo técnico, descolado de sua dimensão política e formativa no sentido ontológico do termo. De forma que,

[...] a gestão da educação está hoje instalada no Brasil como um conceito compreensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política e cultural e a consecução de seus objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a gestão da educação abarca, desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos (Sander, 2005, p. 47).

A amplitude do conceito de gestão educacional, conforme proposto por Sander (2005), reforça a ideia de que a formação docente não pode ser dissociada das dimensões políticas, culturais e institucionais que estruturam o sistema educacional. Quando Sander afirma que “[...] a gestão da educação está hoje instalada no Brasil como um conceito compreensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade [...]”, ele nos convida a considerar que os processos formativos estão diretamente implicados nas decisões que orientam os projetos pedagógicos, as políticas públicas e a organização das práticas escolares.

Nesse contexto, a formação docente deve ser compreendida como parte constitutiva da gestão educacional, e não como atividade acessória ou meramente técnica. Desde a formulação das políticas até a avaliação institucional, as concepções de formação que orientam essas práticas revelam as disputas por projetos de educação e de sociedade. A gestão da formação, portanto, envolve a escolha de determinados saberes, valores e metodologias, configurando a

docência como lugar estratégico de reprodução ou transformação do *ethos* escolar e universitário⁴.

Mais do que administrar a execução de cursos ou capacitações, formar implica construir condições político-pedagógicas para que os professores possam refletir criticamente sobre sua prática, sobre o sentido social do conhecimento e sobre os vínculos entre escola, comunidade e cultura. Por isso, compreender a gestão da educação em sua totalidade significa reconhecer que toda política de formação é também uma política de gestão dos sentidos atribuídos ao ato educativo.

Nesse sentido, Ângelo Ricardo de Souza (2016) contribui ao destacar que o conceito de formação docente precisa ser compreendido em sua interface com as políticas públicas, evidenciando as tensões entre projetos de valorização e de precarização da docência. Para o autor, a formação não pode ser pensada como algo neutro ou naturalizado, mas como parte de uma engrenagem que produz determinadas compreensões sobre o papel social do professor e da escola. Assim, o investimento na formação inicial e continuada, bem como os programas e parcerias implementados, devem ser lidos como expressões de interesses diversos, que vão da mercantilização da educação ao fortalecimento de práticas emancipadoras.

Além disso, ao evidenciar o perigo da perda da memória histórica das políticas, Souza (2016) não apenas alerta para o esvaziamento epistemológico do campo, mas também sugere que os processos de formação, sobretudo os institucionais, correm o risco de serem construídos sobre narrativas descoladas das lutas que lhes deram origem. Quando a formação é pensada sem a memória das disputas que a conformaram, como as reivindicações por valorização da carreira docente, por reconhecimento da profissionalização do magistério ou pela democratização da escola pública, ela tende a se reduzir a um processo técnico e funcional, orientado por competências e indicadores.

Além disso, o autor ressalta o risco do isolamento das políticas educacionais de outros fenômenos sociais, o que pode levar a uma compreensão empobrecida da formação docente. Essa cisão ignora que a formação não ocorre em um vácuo social, mas é atravessada por determinações econômicas, culturais e políticas. A separação artificial entre a formação e o mundo concreto das relações sociais contribui para um modelo de professor idealizado e descontextualizado, reforçando práticas formativas descoladas da realidade vivida nas escolas públicas, especialmente nas periferias, nas zonas rurais e nas comunidades historicamente excluídas.

Outro ponto crucial apontado por Souza (2016) é a simplificação ideológica na análise dos resultados das políticas públicas, o que também se manifesta no modo como se avaliam os efeitos da formação docente. Quando a formação é medida apenas por meio de indicadores de desempenho, como médias em avaliações externas ou índices de aprovação, há uma tendência a ignorar suas dimensões éticas, políticas e subjetivas. Essa lógica reforça a ideia de que o professor deve “funcionar” segundo padrões preestabelecidos, anulando sua potência criadora e reflexiva. Essa perspectiva também desconsidera os processos formativos não formais, as experiências narrativas, os espaços de escuta e diálogo, que são constitutivos da formação enquanto práxis.

A análise das políticas educacionais permite compreender “[...] o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele.” (Souza, 2016, p. 86). Quando aplicada à formação docente, essa perspectiva nos permite reconhecer que o modo como o Estado organiza, normatiza e financia a formação é expressão

⁴ Quando falamos em *ethos* escolar ou universitário, estamos nos referindo ao conjunto de valores, práticas, hábitos, crenças, modos de relacionamento e regras, formais e informais, que caracterizam e dão identidade a uma escola ou universidade.

de projetos políticos em disputa. O Estado não apenas define os parâmetros legais e curriculares da formação, mas também age como mediador, ou obstáculo, às demandas dos sujeitos docentes por reconhecimento, condições dignas de trabalho e participação nos processos decisórios.

Celina Souza (2006) e César Tello (2012), por sua vez, contribuem para o debate ao apontarem a complexidade da estrutura federativa brasileira e suas implicações para a gestão e a implementação das políticas de formação docente. A fragmentação das responsabilidades entre União, estados e municípios produz desigualdades históricas no acesso, na qualidade e na sustentabilidade das ações formativas. Essa lógica federativa, que muitas vezes dificulta a articulação entre os entes federados, reflete um modelo de descentralização que delega responsabilidades sem garantir os meios efetivos de implementação, reproduzindo desigualdades estruturais.

Souza (2006), ao mapear os modelos analíticos e conceitos estruturantes das políticas públicas, destaca que estas devem ser compreendidas como campos holísticos, nos quais diversos saberes, disciplinas e arenas se entrelaçam. Essa abordagem permite reconhecer que a formação docente não pode ser pensada isoladamente como uma prática pedagógica ou uma ação administrativa, mas como política que envolve formulação, implementação, acompanhamento e avaliação em múltiplos níveis de governo. Ao afirmar que “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades [...]” (Souza, 2006, p. 26), a autora evidencia que os efeitos de uma política de formação não se restringem ao espaço escolar: afetam a distribuição de recursos, a valorização docente, os sentidos atribuídos à profissão e o reconhecimento social do magistério.

Particularmente no caso da formação continuada, que exige articulação entre entes federativos e integração entre sistemas educacionais, a análise de Souza ajuda a compreender por que a descentralização brasileira, longe de ser um processo neutro, tem reproduzido desigualdades históricas, sobretudo nos municípios com menor capacidade técnica e financeira. A adoção de modelos gerencialistas, como ela observa ao tratar do “novo gerencialismo público” (Souza, 2006, p. 34), introduz a lógica da eficiência e da delegação a agências externas, o que pode fragilizar os processos formativos, reduzindo-os a pacotes prontos, plataformas padronizadas e contratos terceirizados que esvaziam a dimensão crítica e ética da docência. Assim, a formação passa a ser tratada como um produto a ser consumido, e não como um processo de construção coletiva e situado.

Por sua vez, Tello (2012) contribui ao enfatizar a necessidade de um posicionamento epistemológico claro e consistente na pesquisa em política educacional, o que se revela igualmente essencial para a concepção e análise das políticas de formação. Tello (2012) afirma que a ausência de tal posicionamento compromete a solidez das investigações e favorece a adoção acrítica de práticas importadas ou descoladas da realidade latino-americana. Isso é particularmente problemático no campo da formação docente, que frequentemente incorpora modelos formativos construídos em contextos distantes, desconsiderando as singularidades históricas, culturais e institucionais do Brasil.

Ao defender a constituição de epistemologias próprias e a incorporação da vigilância epistemológica como prática investigativa e formativa, Tello (2012) propõe que a formação docente deve ser compreendida a partir da articulação entre perspectiva teórica, posicionamento político e coerência metodológica, ou seja, como prática epistemometodológica. Em suas palavras, “[...] a metodologia deve converter-se em epistemometodologia⁵” (Tello, 2012, p. 59), o que significa afirmar que não há técnica formativa neutra, mas escolhas que envolvem valores, concepções de sujeito e compromissos com a transformação social.

⁵Tradução livre. No original: “[...] la metodología se convierte en una epistemometodología [...]”.

Essa crítica epistemológica tem impacto direto sobre a formulação de políticas públicas de formação: ao ocultar os fundamentos que sustentam suas diretrizes, muitas políticas acabam por reforçar visões funcionalistas e conservadoras da docência, tratada como execução e não como práxis. A reflexão de autor nos convida, portanto, a tornar explícitas as epistemologias que orientam os processos de formação docente, reconhecendo que esses processos são também campos de disputa simbólica, política e ética.

Em síntese, os aportes dos autores reforçam que pensar a formação docente como política pública exige um olhar atento às estruturas institucionais, aos modelos de gestão adotados e às epistemologias que as sustentam. A formação, nesse horizonte, não é apenas uma ação do Estado, mas um campo relacional e contraditório em que se confrontam projetos de regulação, práticas emancipatórias e a construção coletiva do saber pedagógico. Reconhecer essa complexidade é fundamental para que a formação docente não se restrinja a uma política de instrução, mas se afirme como dimensão estruturante de uma educação comprometida com a justiça social e com a democracia.

Ao refletir sobre essas contradições, Imbernón (2011) enfatiza a necessidade de superar uma concepção tecnicista de formação, que reduz o trabalho docente à aplicação de métodos e estratégias previamente definidos. Para o autor, é fundamental pensar a formação como um processo de desenvolvimento profissional crítico, que envolva a reflexão sobre a prática, a leitura do contexto e a construção coletiva do saber pedagógico, de forma que “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder económico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Imbernón, 2011, p. 28).

Nesse horizonte, os registros do grupo de pesquisa em 2025 revelam uma preocupação semelhante ao discutir a formação docente em seus encontros. Em uma das reuniões, foi destacada a urgência de romper com os modelos prescritivos que desconsideram a experiência do professor e sua capacidade de análise crítica da realidade. A discussão girou em torno da pergunta: “Que formação queremos e para que projeto de sociedade?” A interrogação aponta para a centralidade de um projeto político-pedagógico que compreenda a formação não como produto, mas como processo de constituição histórico-social do sujeito docente, posto que conforme aponta Nóvoa (2010, p. 167): “[...] ninguém forma ninguém, [...] formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida”.

Portanto, ao entender a formação como categoria político-educacional, é preciso situá-la no interior das disputas que permeiam a atuação do Estado, os embates ideológicos em torno da educação e os modelos de regulação impostos ao trabalho docente. Trata-se, nesse sentido, de recusar visões simplificadas e reconhecer a formação como processo formativo plural, atravessado por diferentes concepções e práticas, que envolvem tanto políticas de regulação quanto experiências pedagógicas marcadas pela reflexão, pela escuta e pela implicação subjetiva dos sujeitos docentes.

Francisco Imbernón (2024) defende que a formação não é uma instância neutra ou puramente técnica, mas historicamente situada nas disputas entre políticas conservadoras e progressistas. Nas políticas conservadoras, observa-se uma tendência à centralização, ao controle e à desconfiança sobre o papel dos professores, reduzindo-os a aplicadores de conteúdos e submetendo-os a uma racionalidade técnico-burocrática que esvazia sua autonomia e subjetividade. Em contrapartida, as políticas progressistas buscam valorizar o protagonismo docente, entendendo o professor como sujeito ativo de seu processo formativo, inserido em um contexto social, político e comunitário que exige reflexão crítica, compromisso com a transformação e participação democrática na construção curricular e institucional.

Imbernón (2024) enfatiza a necessidade de uma formação enraizada nas experiências reais e nas contradições vividas pelos professores, ancorada em práticas reflexivas, colaborativas e investigativas. Para ele, a formação deve romper com os modelos homogêneos e prescritivos, abrindo espaço para projetos formativos mais dialógicos, contextualizados e autônomos. Ao propor uma nova cultura profissional, o autor reivindica uma formação que não apenas instrumentalize tecnicamente os docentes, mas que os habilite a intervir na realidade, assumir responsabilidades éticas e políticas e contribuir para a construção de uma educação pública mais justa e emancipadora. A valorização da experiência, o diálogo com os pares e a articulação entre teoria e prática tornam-se centrais para uma formação verdadeiramente crítica e comprometida com a transformação social.

A formação como experiência autoformativa: narrativas e percursos docentes

Se, como vimos, a formação docente é frequentemente capturada por dispositivos de regulação estatal que a esvaziam de seu potencial formativo radical, é preciso reposicioná-la no campo da práxis, isto é, como processo reflexivo e experiencial, que articula sujeito, história, e ação consciente sobre a própria prática. Nessa direção, diversos autores têm proposto compreensões de formação que escapam à lógica performativa e normativa, enfatizando sua dimensão subjetiva, narrativa, biográfica e implicada.

A partir da noção de autoformação, Samara Moura Barreto de Abreu, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien (2022) propõem compreender os processos formativos como acontecimentos que atravessam os sujeitos em suas histórias de vida, constituindo-se como experiências de deslocamento, escuta e invenção de si. Diferente de uma formação prescrita ou determinada por dispositivos curriculares, a autoformação emerge do encontro com o outro, da reflexão sobre si e da construção de sentidos que extrapolam os limites da formação institucional. Essa perspectiva é ecoada por Gaston Pineau (2003), para quem a formação não se reduz ao que é ensinado ou aprendido, mas se realiza na experiência narrada e vivida pelos sujeitos em suas trajetórias existenciais.

Nesse campo, as narrativas biográficas constituem dispositivos fundamentais para acessar e produzir sentidos sobre os processos formativos. Como afirma Leny Teixeira (2012), narrar-se é um ato político e clínico, por meio do qual o sujeito torna-se capaz de reconfigurar sua história, interrogar as marcas que o atravessam e reconstruir sua identidade docente. Em seu texto, a autora defende que as narrativas permitem ao professor "olhar para dentro", ativar memórias e reinscrever sua prática em um campo de sentido, abrindo possibilidades de reinvenção de si e do seu fazer pedagógico.

Pois, "[...] o saber não basta, visto que a atuação profissional passa pela relação que se estabelece com o saber" (Teixeira, 2012, p. 113 *apud* Charlot, 2001), destacando que

[...] a formação se torna muito mais complexa, tendo em vista que ela não pode se limitar a propiciar os saberes considerados necessários para a atuação docente. Uma simples observação das práticas dos professores esclarece que, mesmo tendo passado pelas mesmas formações, há diferenças significativas nas suas práticas, ocasionadas por múltiplos fatores (Teixeira, 2012, p. 113, grifo nosso).

A autora parte da compreensão de que a formação profissional não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve um movimento mais amplo de constituição do sujeito em relação com o mundo. Em suas palavras, "[...] a formação profissional requer colocar-se em condições para exercer práticas profissionais, nas quais estão envolvidos vários aspectos que abrangem, desde a imagem e concepção do papel que a profissão ocupa socialmente, até os conhecimentos e habilidades para o seu exercício" (Teixeira, 2012, p. 115). Esta formulação já

indica que formar-se, especialmente no campo docente, significa posicionar-se frente às determinações históricas e simbólicas que moldam o papel social da profissão.

Leny Teixeira sustenta que a formação não pode ser reduzida a um processo transmissivo, pois não se trata de algo que se entrega ao sujeito como um pacote de conteúdos a ser assimilado. Ao contrário, ela afirma: “[...] a formação profissional não é algo que possa ser transmitida e recebida. **A formação é um processo ativo no sentido de que é a própria pessoa que se forma**” (Teixeira, 2012, p. 116, grifo nosso). Essa perspectiva aproxima-se de abordagens narrativas e biográficas, ao destacar que o sujeito se forma ao longo da vida, em um processo contínuo e relacional, mediado por pessoas, leituras, vivências e contextos, esse processo “[...] dá uma forma original a cada história de vida”, revelando a singularidade de cada percurso formativo.

A partir dessa visão, a formação só pode ser compreendida quando se reconhece o sujeito como presença ativa e consciente em seu próprio processo de aprendizagem. Josso (2010) é convocada para reforçar essa ideia ao afirmar que “[...] sem a presença consciente do sujeito, falaríamos mais de ‘adestramento’ do que de formação” (Josso, 2010, p. 78-79 *apud* Teixeira, 2012, p. 116). Essa distinção é fundamental para diferenciar práticas pedagógicas que promovem autonomia daquelas que apenas condicionam comportamentos e reproduzem modelos prontos.

Ao trazer o pensamento de Beillerot (2006), Teixeira amplia a discussão para o campo da pedagogia como espaço contraditório de articulação entre teoria e prática. Para a autora, o saber pedagógico é construído a partir da prática refletida e da historicidade dos sujeitos: “[...] os saberes que integram a ação pedagógica são resultado de uma atividade constituída como legítima, porque reconhecida no grupo social. Como atividade do sujeito não é meramente adquirida, mas constituída na sua história pessoal” (Teixeira, 2012, p. 118). Isso significa que o saber docente é inseparável da experiência e da reflexão sobre essa experiência, sendo configurado na intersecção entre saberes instituídos e saberes vividos.

Além disso, Teixeira (2012) mobiliza a concepção de Houssaye (2004) para afirmar que a formação pedagógica se estrutura na tensão entre a razão teórica e a razão prática, rejeitando a ideia de hierarquia entre ambas. A teoria não precede nem substitui a prática: ela “[...] emerge da ação refletida em uma dialética constante” (Teixeira, 2012, p. 118), exigindo dos sujeitos não apenas domínio conceitual, mas também capacidade de interpretar, reinventar e responder ao imprevisível e ao circunstancial que caracteriza a vida pedagógica.

Em síntese, a formação, segundo Leny Teixeira, é um processo ativo, relacional, situado e profundamente vinculado à constituição da identidade profissional e pessoal. Não se limita a preparar para o exercício técnico da profissão, mas envolve a produção de sentido, a reflexividade crítica e a construção de saberes legítimos ancorados na experiência vivida e no compromisso ético com a prática educativa.

Do mesmo modo, a partir da perspectiva narrativa e biográfica, Pezzato e Prado (2020) compreendem a formação como prática de escrita de si, mediada por dispositivos como os diários de formação e os inventários de experiência. Esses instrumentos não são entendidos como simples registros do vivido, mas como formas potentes de produzir conhecimento, reflexão e deslocamento subjetivo. Como afirmam os autores, “a escrita, nesse sentido, não é mero reflexo da experiência, mas um campo de elaboração, tensão e deslocamento”, permitindo que o texto íntimo se constitua como lugar de reapropriação dos sentidos da docência, tais práticas se contrapõem à lógica burocrática da avaliação de desempenho e da produção curricular padronizada, operando em outra economia de saber: aquela da memória, do desejo e da implicação com o mundo vivido.

Nessa chave, a escrita assume caráter formativo, na medida em que promove a autoformação: “O termo autoformação foi o primeiro a aparecer [...] Esta autonomização

provoca um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (Pineau, 2003, p. 157). Os diários, ao guardarem memórias, e os inventários, ao convocá-las, constroem espaços de subjetivação em que a escrita se faz experiência e a experiência se converte em pensamento. Não se trata de reproduzir fatos, mas de construir sentidos sobre o que foi vivido, de narrar a si como sujeito em formação permanente, pois “[...] os diários e inventários são dispositivos vinculados a uma política de escrita do vivido composto por diferentes formas de registros que, ao longo de um caminho, possibilitam montar um conjunto de rastros acumulados que nos formam e nos transformam, cotidianamente” (Bragança, 2018 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 179),

Esses dispositivos desafiam também a escrita impessoal e neutra das instâncias formais. Trata-se de uma prática que rompe com o silenciamento da subjetividade docente e resgata a dimensão ética e política da formação, ao promover envolvimento afetivo, deslocamento epistemológico e criação de novos sentidos para o trabalho educativo. Essa escrita é sempre situada, parcial e inacabada, e como exemplificação, Pezzato e Prado (2024) trazem os guardados inventariados de Fujisawa (2020, p. 54 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 187): “Comecei, então, a entender o que o professor Guilherme talvez tenha me dito [...] eu procurava em uma pesquisa a resposta para uma pergunta [...] mas ela era a única questão? [...] Eu não estaria, de alguma maneira, mutilando minha pesquisa?”. Aqui, a escrita formativa não se fixa na resposta, mas assume o percurso como constitutivo do próprio processo investigativo e formativo, valorizando o inacabamento como potência.

Em outra passagem, a autora afirma: “Não tinha a pretensão de reproduzir tudo aquilo que penso, vivo e sinto na sala de aula com as crianças [...] Tinha, entretanto, a vontade de escolher as melhores palavras [...] que traduzissem em linguagem aquilo que sentia, o que ressignificava a partir do que vivi” (Fujisawa, 2020, p. 60-61 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 188). Trata-se da busca por uma linguagem que dê conta da formação como experiência viva, repleta de afetos, conflitos, memórias e reinvenções.

Nessa perspectiva, os inventários formativos se tornam mais que acervos de experiências: são modos de olhar para si e para o mundo, métodos de pesquisa e também modos de constituição subjetiva, o inventário formativo pode ser compreendido como um processo de introspecção, com traços de inspiração ascética, que se configura como um método ou modo particular de relação do sujeito consigo mesmo. A escolha do que registrar, do que guardar ou excluir, também é parte do processo de formação, pois revela o que o sujeito considera formativo em sua trajetória. A escrita formativa, em seus múltiplos formatos, não apenas registra a formação, mas a provoca, a tensiona e a transforma, fazendo do sujeito o autor de seu percurso formativo em constante reinvenção.

Essas abordagens encontram ressonância nas discussões realizadas no grupo de pesquisa em 2025, cujos registros revelam uma aposta na formação como prática coletiva, horizontal e dialógica. Em diferentes encontros, os sujeitos docentes, formadoras e pesquisadores compartilharam memórias, experiências e inquietações, produzindo saberes a partir da escuta, do diálogo e da experimentação formativa. A formação, nesse contexto, apareceu menos como prescrição e mais como vivência compartilhada.

Além disso, as reuniões também colocaram em evidência o papel da arte, da sensibilidade e da subjetividade nos processos formativos, rompendo com a racionalidade técnico-instrumental. As práticas de escuta sensível, partilha de leituras e criação de vínculos coletivos foram reconhecidas como parte constitutiva da formação docente. Esses momentos operam como espaços de reconhecimento recíproco e produção de sentidos, reconfigurando os modos de ser e estar na educação.

Como sintetiza Nóvoa (1992), a formação de professores não se realiza fora dos professores, mas com eles e por meio de suas histórias. Formar-se, nesse horizonte, é também

narrar-se, afetar-se, resistir, desobedecer e criar. Ao deslocar o eixo da formação para o campo da experiência, da implicação e da crítica, os autores aqui mobilizados oferecem pistas para compreender a formação docente como práxis: contraditória, situada e sempre inacabada. Assim, diante das amarras normativas e das tentativas de captura da formação por lógicas de controle e padronização, afirmamos a importância de resgatar sua dimensão política e inventiva. Trata-se de compreender a formação não como reprodução de modelos, mas como exercício permanente de problematização, deslocamento e produção de si em relação ao mundo.

Desafios contemporâneos da formação docente: contradições estruturais e reinvenção de sentidos

Pensar a formação docente no Brasil hoje exige um olhar atento às contradições que atravessam o campo educacional e suas políticas. Como se discutiu nas seções anteriores, a formação docente se constitui como uma categoria político-educacional em permanente disputa: ora orientada por lógicas de regulação e eficiência técnico-administrativa, ora fortalecida como práxis implicada e situada, articulada à experiência e à reflexão docente. O discurso oficial sobre formação frequentemente aparece revestido de termos como modernização, inovação e qualidade, mas não raro encobre a precarização das condições de trabalho, a intensificação das exigências burocráticas e o esvaziamento de processos críticos de reflexão e diálogo.

Nesse cenário, os sujeitos docentes são convocados a se formarem continuamente, muitas vezes em contextos marcados pela sobrecarga, pela ausência de tempo, pela responsabilização individualizada e pela desvalorização profissional. Como demonstram Souza (2016) e Souza (2006), a estrutura federativa e o avanço de modelos gerencialistas ampliam essas desigualdades, ao impor formas padronizadas de formação desconectadas das realidades escolares. A formação, nesse horizonte, deixa de ser compreendida como processo formativo integral e passa a ser operacionalizada como resposta técnica, gerida por plataformas digitais, trilhas automatizadas e certificações rápidas. Esse cenário evidencia o avanço de uma racionalidade tecnocrática, que reduz a formação a procedimentos fragmentados, distanciando-a de sua dimensão experiencial, subjetiva e coletiva.

Contudo, como se evidenciou na seção anterior, mesmo diante dessas forças de regulação, a formação docente se reinventa e se constrói em espaços formativos não institucionalizados, muitas vezes negligenciados pelas políticas oficiais. Os encontros em grupos de estudo, os momentos de escuta entre colegas, os projetos colaborativos, os relatos de prática, os textos que se escrevem em meio à sala de aula, tudo isso compõe uma ecologia formativa que não se curva facilmente às lógicas da racionalização. Essa resistência formativa também se expressa em práticas de escrita implicada, como os diários e inventários analisados por Pezzato e Prado (2024), que ativam memórias, afetos e reflexões, constituindo um campo de elaboração singular de sentidos formativos, pautado na escuta, na memória e na implicação subjetiva.

É nesse campo de tensões que emergem experiências como as relatadas nas reuniões de 2025, em que a formação é concebida como espaço produção de sentido e elaboração coletiva. “Não há formação sem partilha”, notou uma participante após um encontro em que se discutiam as dores e reinvenções da docência. Essas experiências deslocam o foco da formação do controle para o cuidado, da avaliação para a escuta, da prescrição para a criação. Elas não oferecem soluções prontas, mas criam possibilidades de pensar, dizer e escutar o que a lógica institucional frequentemente silencia. Em suas práticas, o grupo não apenas debate políticas e teorias, mas reinscreve a formação como um processo vivo e coletivo, no qual o conhecimento se produz entre corpos, afetos, histórias e compromissos.

Assim, os desafios contemporâneos da formação docente não se restringem à definição de conteúdos ou metodologias, mas envolvem disputas mais profundas: sobre o que conta como saber, quem é legitimado a produzir conhecimento e quais sentidos serão atribuídos à docência. Trata-se de uma disputa pelos sentidos da formação: entre a tecnocracia e a construção de sentidos implicados; entre a homogeneização e a escuta da diferença; entre a lógica do produto e o reconhecimento da formação como processo. Reconhecer essas tensões é fundamental para reconfigurar a formação como processo situado e reflexivo, ancorado na experiência e comprometido com a escuta, o cuidado e a construção ética do fazer docente.

Considerações Finais

O presente artigo buscou problematizar os sentidos atribuídos à formação, com ênfase na formação docente, a partir da articulação entre textos que abordam as políticas públicas educacionais e aqueles que propõem a formação como experiência subjetiva e coletiva. Ao integrá-los nesta análise, foi possível evidenciar a tensão entre a formação como instrumento de regulação institucional e como processo formativo implicado, situado e orientado pela reflexão sobre a experiência e o desenvolvimento profissional.

No primeiro movimento, a análise evidenciou como o conceito de formação tem sido moldado por projetos políticos estatais que, sob a lógica da regulação, da responsabilização e da fragmentação, reduzem a formação a um processo técnico, desvinculado de sua dimensão ontológica e ética. Tal processo responde a uma racionalidade que instrumentaliza a docência, submetendo-a a parâmetros externos e desconsiderando suas complexidades e potências.

No segundo movimento, são mobilizadas as contribuições teóricas e metodológicas que resgatam a formação como um campo de experiências implicadas, nas quais o sujeito se narra, se constitui e se transforma em relação com o outro e com o mundo. As práticas de autoformação, os dispositivos narrativos e os espaços coletivos de escuta e reflexão revelam a potência da formação vivida, situada e inacabada, desafiando os modelos normativos que buscam fixar e mensurar o ser docente.

Compreender a formação como práxis, neste contexto, exige superar dicotomias entre teoria e prática ou entre política e experiência, reconhecendo que os processos formativos são marcados pela reflexão contínua sobre a prática e pelas experiências vividas no cotidiano docente. É nesse movimento que o sujeito docente se constitui e ressignifica seu percurso profissional, em diálogo com os desafios de seu contexto social e institucional.

Conclui-se que refletir criticamente sobre a formação é reconhecer sua centralidade na constituição da identidade docente e na construção de percursos profissionais significativos. Valorizar a experiência, a escuta, a memória e a coletividade significam afirmar a formação como processo contínuo, implicado e situado, no qual cada sujeito se forma em relação com o outro e com os sentidos que atribui ao seu fazer pedagógico.

Referências

ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jaques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022012, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>. Acesso em: 4 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534/45371>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PEZZATO, Luciane Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Diários e inventários: dispositivos de escrita implicada em pesquisa e formação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; MATOS-DE-SOUZA; Rodrigo; CUNHA, Jorge Luiz da (orgs.). **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** - VOL 1. Rio Grande do Norte: Editora CRV, 2024, p. 179-193.

PINEAU, Gaston. **A autoformação**: para uma epistemologia do sujeito. São Paulo: Cortez, 1988.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento e a política educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514004.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450/5906>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53–68, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. *In*: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.) **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. **Nova Escola**, Lisboa, n. 3, p. 11–16, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 155-187.

DO NACIONAL AO LOCAL: A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL EXPRESSA A PARTIR DAS POLÍTICAS DE REMUNERAÇÃO (1979-2021)

Ana Carolina Alves Tibúrcio¹
Solange Jarcem Fernandes²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Discutir sobre a valorização docente, implica em tratar uma série de aspectos que fazem parte da carreira do professor, como por exemplo, as jornadas de trabalho, a estruturação da carreira, a qualidade de vida, a remuneração, dentre outros aspectos. Sendo assim, a partir de pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, feita em nível de mestrado, com o tema da remuneração docente diante das políticas públicas de valorização, o presente trabalho possui como intuito central, analisar a forma como a remuneração se insere enquanto meio de valorização docente no estado de Mato Grosso do Sul, principalmente por meio das legislações, com a observação das principais legislações nacionais e da forma como esse processo se realiza em âmbito local. O presente artigo utiliza da análise legal para levantar seus dados e informações, resultando na posterior organização dos principais instrumentos que serviram de parâmetro para a organização da remuneração e carreira docente. Assim, após análise das leis e da forma como compactuaram para o atual modelo e estrutura do trabalho, se conclui que a remuneração impacta de forma muito importante na organização deste trabalho, sendo importante parâmetro para atratividade na carreira, para além do exposto, a remuneração também se insere enquanto meio de valorização, com a representação do modo como as especificidades locais se tornaram de suma importância para a estruturação da carreira, pois de acordo com as suas necessidades, o trabalho se organiza e se adapta, tendo como exemplo, o processo de divisão e feitos após este momento.

Palavras-chave: Docentes; Legislações; Mato Grosso do Sul; Remuneração.

Introdução

Discorrer sobre a valorização implica em verificar o seu contexto de definição, que de modo resumido, se relaciona com o aumento da importância que um sujeito pode receber, além de se associar com melhorias, enaltecimento e destaque, seja ele relacionado com a importância, qualidade ou qualificação.

Neste sentido, torna-se imprescindível ao abordar a valorização, também mencionar sobre como ela se insere dentro do trabalho docente. Assim, nos últimos anos, tornou-se frequente observar como a valorização se firmou enquanto aspecto de suma importância para se discutir sobre os avanços e retrocessos presentes na carreira docente.

Teixeira e Nunes (2019, p. 441) ao realizar um estado da arte sobre a valorização docente, apontam justamente que as lutas em prol da valorização do magistério da educação básica e definição de um piso acabaram por possibilitar avanços sobre a inclusão da temática no cenário das políticas educacionais inseridas no Brasil, principalmente nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Dentre os aspectos citados em torno da valorização, se observa justamente as políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a remuneração.

Leher (2010, p. 1) também compactua com a perspectiva mencionada, principalmente ao inserir a valorização do magistério como sendo uma expressão com ampla circulação em uma série de discursos, principalmente, os veiculados nos governos, sindicatos, imprensa e escolas e esses discursos, por vezes, se inserem em dimensões como regime de trabalho, piso

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), acadêmica do Mestrado em Educação da UFMS, bolsista CAPES – Demanda Social e participante do grupo de pesquisa intitulado como Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

² Doutora em Educação e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

salarial, carreira, qualificação profissional, remuneração voltada ao aperfeiçoamento, bem como a dimensão que abriga os aspectos voltados para o lado pessoal, como a dignidade, o reconhecimento e também a realização em torno da profissão.

Masson (2016, p. 158) destaca que as discussões sobre a remuneração de professores no Brasil tem sido aspecto cada vez mais recorrente, principalmente, na última década, porém, essas discussões, são antigas.

Aguiar e Scheibe (2010, p. 78) apontam que cada vez mais, tanto as produções acadêmicas, discursos, normas, diretrizes e políticas, inserem os professores e membros da educação como um grupo de importância fundamental para que se consiga atingir as mudanças que o país busca, contudo, mesmo com a mobilização de recursos, se verifica uma constante elevação de números voltados ao abandono da docência, principalmente por conta de condições de trabalho precárias e salários muito inferiores. Neste sentido, fica evidente a necessidade de melhores condições, justamente para que efetive uma educação de qualidade.

Masson (2016, p. 157) compactua para o cenário apresentado até o presente momento, principalmente ao expor que:

[...] quando nos referimos à valorização de professores, entendemos o envolvimento de três dimensões fundamentais: condições de trabalho, remuneração e carreira, formação inicial e continuada. Todavia, a questão da remuneração é fator decisivo para a permanência no magistério, uma vez que a garantia da existência humana depende, em primeira instância, do acesso aos bens necessários à satisfação das necessidades históricas, o que depende essencialmente do recebimento de um salário compatível.

Assim, mesmo que a valorização se efetive diante de uma série de aspectos, ao perceber a importância da remuneração no contexto da valorização, com o intuito de concentrar a análise nas legislações, se opta por trabalhar apenas com a remuneração, pois a mesma se insere enquanto aspecto que pauta grandes discussões do período.

Diante do exposto, este trabalho resulta de parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, realizado na Universidade de Mato Grosso do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), na linha de História, Políticas e Educação. O presente trabalho, reflete uma pesquisa desenvolvida com o intuito de compreender sobre a remuneração dos docentes da rede estadual de educação básica de Mato Grosso do Sul diante das políticas públicas de valorização docente, assim, o intuito central deste trabalho é o de analisar a forma como a remuneração se insere enquanto meio de valorização docente no estado de Mato Grosso do Sul, principalmente por meio das legislações, com a observação do modo como as legislações foram sendo estabelecidas com o intuito de assegurar aspectos importantes para a carreira, principalmente diante de um cenário pós-divisão e criação de um novo estado, com demandas e objetivos próprios.

O contexto das políticas nacionais voltadas para a remuneração docente

Antes de adentrar ao cenário local, com a compreensão da forma como a remuneração foi organizada dentro da carreira docente no estado de Mato Grosso do Sul, torna-se importante compreender quais foram as principais legislações que mencionaram, mesmo que brevemente, sobre a remuneração dos docentes, com a percepção da sua importância para a posterior organização do trabalho no contexto local. Sendo assim, o próximo trecho do artigo abordará sobre as legislações que trataram sobre a remuneração, principalmente, a partir da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a

Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIs) e o Novo FUNDEB.

Devido ao foco deste trabalho se concentrar no contexto da remuneração enquanto meio de valorização, a análise das legislações mencionadas concentrará apenas os momentos em que as mesmas apresentam aspectos relacionados com a remuneração. Sendo assim, o quadro a seguir, apresenta as legislações de 1988 até o ano de 2020, que foram de grande destaque no cenário nacional, principalmente, ao tratar da remuneração docente e aspectos de valorização.

Quadro 1 – Legislações relacionadas com a remuneração docente

Ano	Legislação
1988	CF (Art. 206 e 211, 212, 213 e 214).
1996	Lei n. 9.394 (LDB).
2000	EC n. 14 (FUNDEF).
2006	EC n. 53 (FUNDEB).
2008	Lei n. 11.738 (Lei do Piso Nacional do Magistério).
2009	ADIs (4167) e decisão do STF.
2020	Lei n. 14.113 (Novo FUNDEB).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A CF de 1988, cujo intuito central foi o de estabelecer um Estado Democrático, e assegurar o exercício dos “direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” (Brasil, 1988, n.p.) foi um importante instrumento no que tange à valorização, uma vez, que a insere no art. 206, como um dos princípios, sob os quais, o ensino deveria ser ministrado. Para do destacado, a garantia desta valorização se efetivaria mediante os planos de carreira e ingresso via concurso público de provas e títulos (para a rede pública). Após atualizações, a CF de 1988 passa a ter alguns outros itens, como por exemplo, o art. 211, que especificava sobre a organização de um sistema de colaboração de seus sistemas de ensino, com o envolvimento da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Por meio da organização do ensino, a atuação dos Municípios se concentrou no ensino fundamental e educação infantil, enquanto nos Estados e o Distrito Federal a prioridade se tornaria o ensino fundamental e médio.

Se evidencia uma colaboração entre a União, para que se tornasse possível assegurar a universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório. O art. 212 destacava sobre a aplicação por parte da União de nunca menos de dezoito, e Municípios, Distrito Federal e União de vinte e cinco por cento (no mínimo), da receita resultante de impostos, provenientes de transferências, na manutenção e também desenvolvimento do ensino. O art. 213 salientava que os recursos públicos seriam destinados para as escolas públicas, com possibilidade de direcionamento de recursos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Por fim, o art. 214 apresentava o estabelecimento de um plano nacional de educação, com duração de dez anos, para que fosse possível articular o sistema de educação, principalmente, diante de um regime de colaboração, com o intuito de assegurar o desenvolvimento e manutenção do ensino, em suas variadas etapas, níveis e modalidades.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, compreende que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996a, n. p.). Assim, a LDB, apresenta a valorização em uma série de

momentos, sendo a valorização do profissional um dos princípios do ensino (art. 3), bem como a promoção da mesma dentro dos próprios sistemas de ensino, estatutos e planos de carreira do magistério (art. 67). A remuneração é citada uma única vez, presente no art. 70, sendo relacionada com a manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas voltadas com o intuito de realizar os objetivos básicos das instituições de educação em todos os níveis, com a inserção da educação no item I, como uma dessas atividades, compreendendo a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (Brasil, 1996, n. p.).

A EC n. 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996b, n. p.), sobre a remuneração e valorização, destaca a modificação no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ao mencionar sobre a destinação, por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios de que:

[...] não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Em continuidade, a lei também apresenta sobre a distribuição das responsabilidades e dos recursos entre os estados e municípios, sendo concretizada com parte dos recursos, também aponta que fica assegurado a criação, em cada contexto de Estado e Distrito Federal de um fundo destinado para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, com natureza contábil.

A EC n. 53, de 19 de dezembro de 2006, ao dar nova redação para alguns artigos da Constituição Federal e art. do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, insere a valorização e remuneração dos profissionais da educação como uma garantia, principalmente nos planos de carreira e ingresso via concurso, além de mencionar sobre o piso para os profissionais, o art. 2 também apresenta sobre a parte dos recursos voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como a remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitando a distribuição dos recursos e responsabilidades dos entes federados, por meio da criação do FUNDEB.

A Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, ao regulamentar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelece no art. 6 a responsabilidade por parte da União, Estados e Municípios de elaborar ou adequar os seus “Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica” (Brasil, 2008, n.p.). O piso é estabelecido como sendo o valor abaixo do qual, não poderá ser fixado o vencimento inicial das carreiras pertencentes ao magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, quarenta horas semanais. A lei ainda determina que a União se tornaria a responsável por auxiliar de modo técnico com o ente que não conseguir assegurar o pagamento do piso, auxiliando o planejamento e aperfeiçoamento da aplicação dos recursos.

Ao discorrer sobre a Lei do Piso, mencionada anteriormente, torna-se imprescindível discorrer sobre o ADI n. 4.167/2011 que foi uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, movida, contra a Lei n. 11.738/2008. De acordo com notícia veiculada pelo Supremo Tribunal Federal (2008, n. p), na perspectiva dos governadores, a lei “extrapolou” a ideia de que a fixação do piso criou regras consideradas desproporcionais, principalmente por regulamentar o vencimento e dar uma jornada menor de trabalho dos professores inseridos dentro das salas de aula, houve então, contestação das despesas e da falta de amparo para o orçamento dos estados.

A ação, por sua vez, conforme destaca Camargo e Nogueira (2022, p. 3) foi protocolada pelos governadores dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, contudo, o Supremo Tribunal Federal declarou a constitucionalidade da Lei do Piso, com a determinação do seu cumprimento como obrigatório.

E por fim, a Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No que tange à valorização e remuneração, a lei, ao instituir o FUNDEB, de modo permanente, tornou-se um importante instrumento legal, uma vez que destinou recursos, tanto para valorizar, quanto para garantir a condigna remuneração, com especificação da composição das receitas dos fundos, formada por 20% das variadas fontes de receita. Além do exposto, especificou-se que no mínimo, 70% dos recursos anuais totais pertencentes ao Fundo seriam destinados ao pagamento, “em cada rede de ensino”, da remuneração pertencente aos profissionais da educação básica em efetivo exercício de cargo (Brasil, 2020, n.p.). Para que se torne possível atingir os 70% (mínimo) dos recursos anuais totais, poderia ser aplicado para reajuste por meio dos variados itens, como atualização, correção, bonificação, abono ou até aumento de salário. Novamente, se especifica em lei sobre a responsabilidade por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios de implantar os planos de carreira e remuneração, como modo de assegurar itens básicos pertencentes ao trabalho e condições ao profissional.

Desse modo, compreende-se um longo percurso adotado para que fosse possível tentar assegurar aspectos básicos voltados para garantia de um trabalho respaldado em condições direcionadas para a qualidade, tanto do trabalho, quanto das condições de vida. Assim, após tratar de legislações em âmbito nacional, o próximo item, discutirá sobre a divisão e a criação do estado, com observação deste processo e posterior compreensão de como a remuneração se insere no contexto das legislações no estado de Mato Grosso do Sul, com aspectos específicos, mediante necessidades locais.

A divisão do estado e as demandas em torno da organização da carreira

Antes de adentrar na temática da remuneração, torna-se relevante, abordar sobre o processo de divisão do estado, que culminou na separação e posterior criação de dois estados, Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS), que resulta, em organização própria e estruturação dos setores sociais, com a inserção da educação e trabalho docente neste cenário.

Bittar (1999, p. 93) compactua justamente na compreensão dos processos envolvidos na divisão do estado, principalmente ao mencionar que:

A trajetória transcorrida para que o sul de Mato Grosso se tornasse Mato Grosso do Sul não foi curta nem isenta de percalços. [...] Já a separação em relação ao centro-norte mato-grossense se fez por outro caminho. Uma causa que atravessou um século, o separatismo sul-mato-grossense só encontrou solução quando, a 11 de outubro de 1977, o governo Geisel, em pleno regime militar, assinou a lei que incluiu no desenho da bandeira brasileira uma nova estrela: Mato Grosso do Sul.

A partir do exposto, principalmente por Bittar (1999, p. 94), torna-se evidente que as duas partes do estado cresceram de modo separado, cada um com a sua história e neste sentido, um local não conhecia o outro, assim, o que permanece óbvio foi a questão do isolamento social que a região sul possuía em relação à capital, ou seja, havia uma separação ainda não realizada entre norte e sul.

A questão da divisão tornou-se pauta recorrente nas discussões do período, e com isso, o exposto por Queiroz (2006, p. 156) auxilia na compreensão do processo, ao destacar que:

Ainda no século XIX as elites cuiabanas viram sua posição ameaçada pelo aumento da importância econômica e política de Corumbá – cidade que, especialmente depois do final da Guerra do Paraguai (1870), foi beneficiada com a liberação da navegação pelo rio Paraguai em direção ao estuário do Prata, transformando-se em um importante centro comercial. Além disso, enquanto o “Norte” permanecia virtualmente estacionado, em termos de incremento populacional e desenvolvimento econômico, todo o Sul recebia, após 1870, um regular fluxo de migrantes brasileiros (paulistas, mineiros, paranaenses e, sobretudo na última década do século XIX, sul-rio-grandenses), além de imigrantes estrangeiros, sobretudo paraguaios. Desenvolvia-se, além da pecuária, a economia ervateira.

Diante do exposto, é perceptível o modo como o desenvolvimento na região sul e norte começou a ser realizado, com o desenvolvimento de variados setores de modo próprio, fator este, que compactuou fortemente com a divisão e organização própria dos estados. Portanto, o próximo item, discutirá sobre as leis que organizaram a criação do estado de Mato Grosso do Sul e o modo que o trabalho docente era estruturado antes deste processo.

A organização do trabalho docente antes da divisão e a criação do estado de Mato Grosso do Sul

Discorrer sobre a criação de Mato Grosso do Sul e a organização do trabalho docente, implica na abordagem de novas legislações, para que seja possível, compreender o modo como as leis pautaram as organizações sociais, principalmente no que reflete ao trabalho docente. Posto isto, para tratar sobre a remuneração docente, torna-se imprescindível abordar sobre a Lei n. 3.478/1974 e para mencionar sobre a criação do estado a Lei Complementar (LC) n. 31/1977.

Portanto, antes do processo divisionista, o até então, conhecido como estado de Mato Grosso (MT), compreendia as duas regiões, atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Assim, dentro da antiga organização, tanto os docentes da região norte, quanto da região sul, eram organizados dentro de um mesmo regimento.

Antes da divisão, o magistério estadual era organizado por meio da Lei n. 3.478, de 14 de janeiro de 1974, que “dispõe sobre o estatuto do magistério estadual de 1º e 2º graus” (Mato Grosso, 1974, n. p.). Dentro da lei, observa-se que havia uma organização da carreira e das normas destinadas ao regime jurídico do pessoal. Havia ainda uma especificação de que para os profissionais do magistério, ocupantes de cargo público, se aplicavam os sistemas de classificação e vencimentos, para os contratados, havia um regimento de leis trabalhistas. Dentro do estatuto, o professor era especificado como o integrante dos grupos ocupacionais relacionados com a docência.

Sobre a remuneração, a mesma era citada dentro das condições que o magistério deveria proporcionar, sendo condigna e assegurando os ideais e fins da educação, equivalente ao que deveria ser pago para os outros profissionais com mesmo nível de formação. Ao ser formado, o magistério público estadual era estruturado com quadro permanente ou transitório, sendo o permanente, formado por especialistas com titulação de acordo com o nível de ensino, enquanto os transitórios, aqueles que não possuíam qualificação mínima ou com admissão em caráter precário, para suprir as necessidades do ensino. De modo conciso, as classes eram representadas pelas letras A, B, C, D, E e F, com a letra F, simbolizando o fim da carreira, enquanto os níveis, totalizavam 6. O estatuto, em seu art. 31 relatava justamente sobre as classes como parte da linha de promoção, tanto dos professores, quanto dos especialistas. Os vencimentos e remuneração, foram inseridos como um direito, sendo regulados por meio da lei e também iniciativa do Poder Executivo, conforme disposto no art. 127 do estatuto. Além do vencimento

e acréscimos das progressões, o professor também poderia receber vantagens, como salário-família, diárias, ajuda de custo e gratificações.

Sendo assim, naquele momento, o então estado de Mato Grosso, já havia criado uma organização do trabalho docente, tendo, desde pelo menos, 1974, a remuneração condigna como aspecto de extrema relevância para a efetivação do trabalho e dos feitos relacionados ao mesmo.

Deste modo, anos depois, o estado de Mato Grosso do Sul foi criado através da LC n. 31, de 11 de outubro de 1977, que por sua vez, simbolizou, sem possibilidade de mudanças o “desmembramento de área do Estado de Mato Grosso” (Brasil, 1977, n. p.). Assim, no decorrer da legislação, se observa as delimitações territoriais, para que assim, o estado recém-criado tivesse seu espaço e organização política, econômica e social fixadas. Portanto, ao ser criado, o art. 4 do presente instrumento legal especificava que em 15 de novembro de 1978, uma Assembleia Constituinte seria eleita e com isso, em 1º de janeiro de 1979, diante da presidência do Presidente do Tribunal Regional Eleitoral do Estado de Mato Grosso, essa Assembleia seria instalada, para que, posteriormente, o poder legislativo tivesse exercício liberado, como pertencente ao estado de Mato Grosso do Sul.

Sobre o pessoal, o capítulo IV da LC n. 31/1977, especificava que o prazo seria de seis meses para que houvesse aprovação dos quadros e tabelas definitivas relacionados ao pessoal civil e também efetivos da Polícia Militar, tendo em vista, os quadros e tabelas com base na lotação fixada para cada um dos estados, em caso de excedentes, poderia se registrar uma redistribuição (Brasil, 1977, n.p.).

Desse modo, conforme matéria divulgada pela Assembleia Legislativa (Mato Grosso do Sul, s.d., n. p.), em 1978, Harry Amorim Costa foi nomeado governador pelo presidente Geisel e com isso, no ano de 1979, no Teatro Glaucê Rocha, houve a instalação do Estado, com posterior Assembleia Constituinte do Estado, ao longo dos próximos dias, a Comissão Constitucional foi instituída, para que em junho do mesmo ano, a Constituição estadual fosse promulgada.

Os primeiros feitos em torno da remuneração em Mato Grosso do Sul

Desta maneira, a partir de sua efetivação enquanto um estado, Mato Grosso do Sul, necessitava organizar as suas atividades, com a inserção do magistério neste contexto e observação dos primeiros feitos em torno da remuneração. Portanto, mencionar sobre essa organização, implica em apontar algumas legislações, como por exemplo o Decreto-Lei n. 33, de 1 de janeiro de 1979, o Decreto-Lei n. 102, de 6 de junho de 1979, a LC n. 4, de 12 de janeiro de 1981 e a Lei Complementar n. 35, de 12 de janeiro de 1988.

Antes de adentrar as legislações que tratam do magistério de modo específico, torna-se necessário dar destaque ao Decreto-Lei n. 33/1979, pois ao estabelecer as diretrizes para o Plano de Classificação de Cargos e Empregos do Pessoal Civil do Poder Executivo e dar outras providências, esse decreto forneceu as primeiras normas e também procedimentos que regularam a organização do Quadro do Pessoal Civil do Estado. Nesta legislação, o magistério foi inserido em dois momentos, o primeiro, ao fazer parte do grupo de Provimento Permanente, sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o segundo, ao apontar o magistério como o grupo que compreende “os cargos e empregos que a que são inerentes atribuições de ensino de primeiro e segundo graus, a adultos e crianças, à execução de atividade técnico-pedagógica, bem como as tarefas relativas à inspeção escolar” (Mato Grosso do Sul, 1979a, n. p.).

Assim, após perpassar pela primeira organização utilizada, ainda em 1979, o estado passa a contar com legislação que aborda o magistério de modo exclusivo, e neste contexto, o Decreto-Lei n. 102/1979, ao dispor sobre o Plano de Carreira do Magistério, define o “regime

jurídico dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério do Estado de Mato Grosso do Sul e regulamenta o Plano de Carreira do Magistério” (Mato Grosso do Sul, 1979b, n. p.).

O Decreto-Lei especificava que os membros pertencentes ao magistério, seriam regidos pela legislação trabalhista, além de estabelecer que a Fundação de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul-FE-MS, seria o órgão Central do Sistema Oficial do Ensino, com o intuito de administrar o Plano de Carreira do magistério. Assim, no que tange aos docentes, é apontado que os professores fazem parte dos empregos de provimento permanente, sendo os membros que exercem as atividades docentes oportunizando a educação do estudante (Mato Grosso do Sul, 1979b, n. p.).

Sobre a remuneração, o Decreto-Lei n. 102/1979, insere a mesma como um dos princípios básicos, assegurando situação condigna, tanto nos planos sociais quanto econômicos. A legislação ainda apresentava um capítulo específico (XIII), para tratar especificamente da remuneração (da remuneração dos membros do magistério). O art. 59 ressaltava sobre a remuneração ter como base o nível de habilitação e classe, independente do grau de ensino em que a atividade seja exercida, além da possibilidade de adicional por tempo de serviço, como vantagem financeira (Mato Grosso do Sul, 1979b, n. p.). Por fim, o Decreto-Lei insere a valorização como meio possível a partir da progressão e ascensão funcional, bem como a criação de uma comissão de valorização do magistério.

Em 1981, o destaque é dado para a LC n. 4, pois a mesma é uma atualização do estatuto mencionado anteriormente, com essa nova atualização, se evidencia que a remuneração ainda aparece enquanto direito, porém, é perceptível novos itens, como por exemplo, especificações sobre o professor sem habilitação legal para lecionar e sua remuneração, com remuneração fixada por hora-aula e outras atribuições. Neste estatuto, se observa o uso do termo vencimento-base, como forma de retribuição ao professor e membros, sendo o valor pago correspondente ao piso salarial do magistério e fixado para a classe A, conforme categoria funcional e nível de habilitação, com o uso de coeficientes para estabelecer o valor a ser pago (Mato Grosso do Sul, 1981, n. p.).

Por fim, a LC n. 35, de 1988, ao dispor sobre o Estatuto do magistério estadual, aponta que a remuneração permanece como princípio e direito, além de possuir o vencimento-base como meio de retribuição utilizado. Assim, por meio dessas legislações, no que tange a remuneração, não se observa alterações significativas, se comparado com as mencionadas anteriormente.

A remuneração docente em Mato Grosso do Sul na atualidade

Diante do exposto, percebe-se que houve um longo processo de sucessivas organizações, principalmente aquelas direcionadas para a nova estrutura, com a participação dos sujeitos pertencentes ao governo e novo estado. Portanto, após tratar da divisão e das organizações iniciais da sociedade, torna-se perceptível a quantidade de processos e decisões envolvidas na estruturação social e este fator não foi diferente no trabalho docente.

Sendo assim, na atualidade, o trabalho docente, no que tange aos professores da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, é possível mencionar que pode ser representado por meio da Lei Complementar n. 087, de 31 de janeiro de 2000, que “dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências” (Mato Grosso do Sul, 2000, n. p.).

Ao regulamentar as atividades da educação básica do estado, desde os anos 2000, o presente estatuto passou por uma série de modificações, que por sua vez, foram importantes para a estruturação do trabalho, dentre as alterações, é possível mencionar, principalmente aquelas que causaram impacto na remuneração, com destaque para a LC n. 277, de 15 de outubro de 2020 e a LC n. 286, de 12 de dezembro de 2021.

O estatuto em questão, discorre sobre os conceitos básicos para a estruturação e organização dos cargos e carreiras dos profissionais da educação básica, com definições de termos como função, classe, referências, carreira, nível e promoção. É importante destacar que a lei se organiza em princípios básicos dos profissionais da educação básica; cargos; estruturação do grupo educação; formas de ingresso; suplência; convocação; carga horária; desenvolvimento funcional; promoção; comissão de valorização; lotação e remoção; direitos e vantagens; indenizações; capacitação; associação de classe; férias; afastamentos e cedências; aposentadoria; direitos e deveres; direção de unidades escolares e disposições gerais e transitórias.

No que tange a remuneração, até o antes de outubro de 2020, dentro do “título VII – dos direitos e vantagens, capítulo 1 – dos vencimentos” (Mato Grosso do Sul, 2000, n. p.), o vencimento-base era a forma de retribuição adotada, correspondente à classe e também nível de habilitação. Contudo, a partir da lei n. 277/2020, essa perspectiva é alterada, com mudança no capítulo 1 para “do sistema remuneratório”, com a inserção das discussões em torno do subsídio no contexto da remuneração, uma vez que se torna o sistema remuneratório adotado. No ano de 2021, apenas um ano depois da mudança no sistema, a abrangência dos profissionais remunerados por subsídio se expande, compreendendo os cargos de professor integrante da educação básica, os cargos de especialista, professor leigo e do quadro suplementar, cargos de gestor e auxiliar das atividades educacionais.

Desse modo, dentro do estatuto, é possível observar a valorização em variados momentos, principalmente como meio de progressão e promoção da carreira. A remuneração também se torna assunto frequente, ao ser inserida como um dos princípios básicos dos profissionais da educação básica.

Atualmente, o estatuto define a remuneração como sendo “o subsídio acrescido das verbas indenizatórias e de eventual parcela constitucional de irredutibilidade (PCI)” (Mato Grosso do Sul, 2000, n. p.). Por sua vez, o subsídio é representado como uma parcela única, a ser paga aos profissionais pertencentes à carreira, com o pagamento desta parcela, fica vedado o pagamento de qualquer item relacionado com adicional, abono, prêmio, verba de representação, adicional, gratificação ou outra espécie remuneratória (Mato Grosso do Sul, 2000, n. p.).

Para os docentes convocados para a carga horária de 40 horas semanais, uma tabela própria é fixada, diante de algumas condições, como por exemplo, o valor da remuneração que não poderia ser inferior ao estabelecido pelo Piso. A remuneração também será escalonada, conforme a qualificação do profissional convocado. Em caso de profissionais convocados com carga horária abaixo de 40 horas semanais, haverá o cálculo de remuneração proporcional.

Para os profissionais remunerados por subsídio, foi assegurado o pagamento de diferença entre o valor do subsídio e a remuneração permanente, pensões e proventos em parcela identificada como Parcela Constitucional de Irredutibilidade (PCI), essa parcela tem caráter transitório, justamente por conta de revisões, ou futuros reajustes.

Além do exposto até o presente momento, a alteração realizada por meio da LC n. 277/2020 também insere, de maneira específica que não são devidas parcelas remuneratórias como vencimento-base; adicional noturno; de função; de produtividade; tempo de serviço; progressão funcional; encargos especiais; gratificação de escolaridade, dentre muitos outros.

O subsídio, por sua vez, não pode excluir a direito à percepção das espécies pecuniárias de natureza constitucional ou indenizatória, como a gratificação natalina; adicional de férias; abono de permanência [...]; ajudas de custo; diárias; indenização de transporte; retribuição para compensar desgaste físico em decorrência da execução de trabalhos, dentre outras especificações (Mato Grosso do Sul, 2000, n. p.). Torna-se de suma importância o destaque de que o sistema de remuneração por subsídio (art. 47-E) não pode acarretar em redução da

remuneração permanente, bem como pensões e proventos, assim, é neste quesito que entra o pagamento da PCI, mencionado anteriormente. Ao longo da legislação, também se observa, a remuneração enquanto um direito, classificada de acordo com o tempo de serviço, carga horaria, classe e nível de habilitação, sendo modificada conforme o passar do tempo e necessidades específicas.

Considerações Finais

Diante do exposto, se observa a importância das legislações na regulamentação e organização do trabalho docente, com a verificação dos aspectos pertencentes ao âmbito nacional e local. Assim, o que se evidencia é que mesmo com as legislações nacionais, torna-se relevante analisar sobre a forma como as especificidades locais se inserem enquanto aspecto necessário na estruturação do trabalho docente, pois além de auxiliar na organização, apresentam as necessidades locais, inseridas nas próprias leis estaduais. Em Mato Grosso do Sul, houve um longo processo, principalmente pela necessidade de estruturação do novo estado e das carreiras, com o amparo em uma série de instrumentos legais para que o trabalho se fizesse da forma como é. Perceber como a estruturação ocorria anteriormente também é um processo necessário, justamente para a percepção de que a organização do trabalho docente é aspecto de longa data e que ainda possui itens semelhantes ao modelo anterior.

Por fim, o que se verifica, é que em Mato Grosso do Sul, a valorização do magistério foi uma meta estabelecida há muito tempo e que um dos aspectos que compactua no alcance desta é justamente a remuneração, e com isso, se observa as constantes mudanças para que esse alcance seja possibilitado, com uma carreira pautada em direitos, deveres e também remuneração condigna. Assim, foi perceptível que a remuneração passou por mudanças, como por exemplo, o uso do vencimento-base, enquanto forma de retribuição e a sua alteração para o subsídio, o que resulta na vedação de pagamentos de adicionais, abono, dentre outros itens, com reflexo direto no trabalho e na importância da observação das legislações para que se compreenda as alterações realizadas em sociedade, com impacto direto para o docente, a sua remuneração e consequente valorização, aspecto de extrema relevância na contemporaneidade.

Referências

BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. **Multítemas**. 1999.

BRASIL. Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996a.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Presidência da República**. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2020.

CAMARGO, Ruth da Paz; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. A valorização docente à luz das decisões do Supremo Tribunal Federal relativo a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.167/2011. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87236. Dezembro de 2022. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e87236.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; SCHEIBE, Leida. formação e valorização. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 4, n. 6, 2012. DOI: 10.22420/rde.v4i6.70. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/430-1.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i18.656. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MATO GROSSO. Lei n. 3.478, de 14 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de 1º e 2º Graus. **Estado de Mato Grosso**. Poder Executivo. 1974.

MATO GROSSO DO SUL. História. Assembleia Legislativa. **Mato Grosso do Sul**. Estado do Pantanal. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Paginas/1/historia#>. Acesso em: 09 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto-Lei n. 33, de 1 de janeiro de 1979. Estabelece diretrizes para o Plano de Classificação de Cargos e Empregos do Pessoal Civil do Poder Executivo e dá outras providências. **Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS. 1979a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto-Lei n. 102, de 6 de junho de 1979. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e dá outras providências. **Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS. 1979b.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar n. 4, de 12 de janeiro de 1981. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS. 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar n. 35, de 12 de janeiro de 1988. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS. 1988.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar n. 087, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande - MS. 2000.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526865013.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. A valorização docente e a lei do piso salarial: Um estado da arte. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 437–452, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1886>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Governadores contestam constitucionalidade de lei que estabeleceu piso salarial para professores. **Notícias STF**. 2008. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/governadores-contestam-constitucionalidade-de-lei-que-estabeleceu-piso-salarial-para-professores/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ana Luiza da Silva Rodrigues¹
Felipe Vieira Gimenez²
Carina Elisabeth Maciel³

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho tem como objeto de investigação a política de acesso à educação superior, tendo como objetivo realizar o estado do conhecimento das teses e dissertações cuja temática seja o acesso de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à educação superior. Para tanto, como metodologia, utilizou-se a coleta e análise de dados das produções localizadas nas seguintes plataformas: Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além das bases de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul. A escolha por incluir produções regionais visa identificar as contribuições da pesquisa educacional local sobre essa temática. Embora seja um campo ainda em construção, os resultados identificaram 17 produções, entre teses e dissertações, das quais debatem sobre as trajetórias dos sujeitos, histórias de vida, sentidos, percepções e sentidos acerca da educação superior, da construção da identidade dos estudantes egressos da EJA, e das políticas de acesso e permanência. A partir da análise, evidencia-se a necessidade da sistematização de dados que possibilitem identificar a presença desses sujeitos nas universidades, bem como aprimorar as políticas públicas de modo a atender as especificidades dos estudantes egressos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Acesso à educação superior; Políticas educacionais; Estado do conhecimento.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica possibilita o processo de escolarização fora da idade própria em uma perspectiva reparadora e equalizadora. Historicamente, a EJA foi marcada por ações descontínuas, ou seja, um processo de rupturas entre ações e programas voltados para a alfabetização de adultos. Neste movimento, perceber os estudantes egressos da EJA que acessam a educação superior torna-se um campo vasto de investigação considerando o projeto de democratização deste nível de ensino no Brasil.

Com isso, neste trabalho se propõe realizar um estado do conhecimento de teses e dissertações da área da educação cujo tema seja o acesso de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos à educação superior. O estudo ora precedido considera que, por ser parte do processo de formação humana e direito de todos, torna-se necessário discutir o acesso à educação superior por grupos historicamente excluídos e que carregam as marcas da diferença.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

³ Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Integrante da Rede Universitatis/Br.

Conforme Morosini (2015), o “estado do conhecimento” se refere ao procedimento de identificação, registro e categorização da produção científica sobre um tema específico, em um determinado período e espaço. Esse processo visa sintetizar e refletir criticamente a literatura existente, incluindo periódicos, teses, dissertações e livros relevantes.

O estado do conhecimento é um instrumento metodológico e reflexivo que permite ao pesquisador mapear, categorizar e dialogar com a produção científica existente sobre um tema. Trata-se de uma etapa inicial essencial para qualquer pesquisa, pois permite identificar padrões, lacunas, perspectivas e percurso possíveis de aprofundamento teórico e empírico.

Como metodologia, utilizou-se a coleta e análise das produções localizadas nas seguintes plataformas de dados: Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além da busca nas bases de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, sendo eles: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pois optou-se por identificar o que a pesquisa em educação no contexto regional tem produzido sobre o tema.

A fim de contextualizar o tema no âmbito da discussão sobre o acesso à educação superior, considerou-se o processo de expansão e democratização desse nível de ensino no Brasil na perspectiva das políticas, haja vista que a demanda das camadas populares na educação superior ampliou este debate. Maciel, Lima e Gimenez (2016) indicam que é no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) que se observa uma forte expansão da educação superior brasileira. Nesse contexto de expansão, o Estado promoveu uma política de mercantilização da educação superior onde além de ter o crescimento de Instituições de Educação Superior (IES) privadas com fins lucrativos, se tem uma expansão de matrículas e de instituições públicas.

Com a promulgação de políticas para a educação superior houve avanços nas conquistas e direitos sociais. Contudo, para que haja igualdade de condições, há um cenário complexo que precisa ser analisado, pois o acesso à educação superior não se restringe ao ingresso à universidade. Conforme Maciel, Correa e Lima (2024), o acesso à educação superior contempla desde o ingresso, permanência e conclusão, bem como a qualidade da formação. Ainda segundo os autores, as “políticas de ações afirmativas somadas às políticas de democratização do acesso à educação superior, [...] têm contribuído para a alteração do perfil dos estudantes nas instituições de educação superior, tornando-a mais representativa” (Maciel, Correa, Lima, 2024, p. 1307).

Diante disso, o estudo foi dividido da seguinte forma: em um primeiro momento é apresentado o levantamento de trabalhos sobre o acesso de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos à educação superior. Em um segundo momento se discute as políticas de educação superior e as possibilidades de acesso para estudantes egressos da EJA.

Mapeamento e categorização das produções científicas

Entende-se que realizar o exercício de buscar e conhecer a produção científica de determinado campo exige um processo rigoroso de seleção, organização e análise, de tal modo que foi necessário definir, previamente, as etapas a serem percorridas.

Com isso, o percurso metodológico para identificar as produções incluiu, em um primeiro momento, um “teste de busca” nas plataformas de dados, pois era necessário selecionar quais termos seriam utilizados para formar as palavras-chave e as strings de busca (termo formado pela combinação das palavras-chave). Foram definidas como palavras-chave: “educação de jovens e adultos”, “educação superior”, “acesso e permanência”, “acesso” e “EJA”. Como

strings de busca tem-se: “educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso”; “educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso e permanência” e “educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “EJA”. As strings de busca foram construídas a fim de identificar produções científicas que interessam à pesquisa realizada.

Também foram elaborados critérios de inclusão e exclusão a fim de delimitar a seleção dos trabalhos. Foram considerados critérios de inclusão: teses e dissertações sobre acesso e permanência de egressos da EJA na educação superior e pesquisas disponíveis na íntegra.

Foram considerados critérios de exclusão: pesquisas não disponíveis na íntegra; artigos, monografias de Trabalho de Conclusão de Curso, trabalhos em anais de evento; pesquisas que não sejam na área da educação ou não se aproximem do objeto analisado: acesso e permanência de sujeitos da EJA na educação superior; pesquisas que envolvam acesso e permanência no ensino profissionalizante ou técnico, por exemplo no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A partir da delimitação das palavras-chave, strings de busca e critérios de inclusão e exclusão, foi realizada uma busca em cada base de dados a fim de localizar, quantitativamente, as produções. Buscou-se utilizar a mesma estratégia de busca nas bases de dados com exceção das plataformas regionais que não permitem a combinação de palavras-chave. No quadro abaixo estão explicitados os resultados obtidos:

Quadro 1 – Quantitativo de produções por base de dados

Base de dados	Strings de busca	Resultados	
		Teses	Dissertações
Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr)	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso”	17	47
	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso e permanência”	5	2
	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “EJA”	10	24
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso”	16	46
	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso e permanência”	4	2
	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “EJA”	10	24
Banco de Teses e dissertações da	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso”	19	40

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso e permanência”	6	8
	“educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “EJA”	71	25

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conforme exposto, ao utilizar a string de busca “educação superior” AND “educação de jovens e adultos” AND “acesso e permanência”, os resultados foram refinados, resultando em um quantitativo menor se comparado com as strings de busca que utilizam as palavras-chave “EJA” e “acesso”.

De início, após identificar as produções a partir das strings de busca, os títulos e resumos foram lidos de modo a selecionar, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, quais produções mais se aproximavam do tema pesquisado. Selecionados os trabalhos que discutiam sobre estudantes egressos da EJA na educação superior, foi realizada a análise das produções.

Desse modo, foram selecionadas seis dissertações e uma tese do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr).

Quadro 2 – Produções selecionadas no Oasisbr

DISSERTAÇÕES			
Autor / orientador	Ano	Título	IES
Autora: Roseli Santos da Silva Florencio Orientadora: Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa Coorientadora: Profa. Dra. Rute Alves de Sousa	2023	Estado do conhecimento: produções acadêmicas acerca do acesso de egressos da educação de jovens e adultos (eja) no ensino superior (1996 – 2022)	UFRN
Autor: Rafael Veloso Mendes Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire	2022	Narrativas dinâmicas de si : da Educação de Jovens e Adultos à Universidade de Brasília	UNB
Autora: Rhuany Andressa Raphaelli Soares Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França	2021	“Eu passava na porta e achava que não tinha o direito de entrar”: a (des)construção de trajetórias sociais e escolares das camadas populares e as possibilidades frente ao ensino superior	IFRS
Autora: Roberta de Jesus Muniz Orientadora: Profa. Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	2020	Tecituras de vida dos egressos da educação de jovens e adultos no contexto da Universidade do Estado da Bahia: campus Caetité/BA	UFSC
Autora: Ivani Soares Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz	2019	Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no ensino superior: auto(trans)formações possíveis	UFMS
Autora: Cintya Roberta Oliveira dos Santos Orientadora: Prof. Dra. Cintya Roberta Oliveira dos	2018	Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores/UERJ	UERJ

Autor: Rubem Teixeira de Jesus Filho Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Miriam Fábila Alves	2013	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	UFG
TESES			
Autor/Orientador	Ano	Título	IES
Autor: Elisabeth Fátima Torres Orientador: Prof. Dr. João Bosco Mota Alves	2002	As perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial	UFSC

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa (2025)

O trabalho realizado por Florêncio (2023) realizou uma investigação do tipo de estado de conhecimento tendo como objetivo investigar como tem sido concebido o acesso de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao ensino superior em produções acadêmicas do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 1996 e 2022. O trabalho evidenciou que as produções acadêmicas que investigam o tema têm desenvolvido, em suma, investigações em diferentes abordagens teóricas, sociais e educacionais, com ênfase, no estudo sobre trajetórias de estudantes egressos da EJA na educação superior. Com isso, a autora elaborou categorias que emergiram das teses e dissertações analisadas, sendo elas: “Trajetórias de egressos da EJA no ensino superior”, “Gênero e acesso ao ensino superior”, “Educação especial e acesso ao ensino superior” e “Educação a distância e ensino superior”.

O estudo desenvolvido por Mendes (2022) teve como objetivo compreender as trajetórias de desenvolvimento de si de estudantes universitários egressos da EJA da Universidade de Brasília (UNB) a partir das narrativas de si e trajetórias de vida, o qual foi possível relacionar a experiência do ensino escolar com a educação superior e em como fatores socioeconômicos refletem no acesso e permanência na universidade. Ao colocar estudantes egressos da EJA na educação superior como sujeitos da pesquisa, foi possível evidenciar dificuldades enfrentadas desde a chegada e conclusão na EJA e do ingresso e permanência na educação superior, contudo, o acesso à educação superior possibilitou aos estudantes egressos da EJA se reconhecerem como sujeitos de direitos de modo a ressignificar estereótipos pejorativos atribuídos a este grupo.

A dissertação desenvolvida por Soares (2021) teve como objetivo analisar as percepções e projeções relacionadas ao ensino superior de estudantes pertencentes às camadas populares, em particular, em uma escola pública de Porto Alegre/RS e turmas do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tendo como base o referencial bourdieusiano, o autor realizou um estudo comparativo entre as duas instituições de ensino cujos apontamentos evidenciaram que, embora os estudantes apresentem interesse em dar continuidade aos estudos, houve uma discrepância no interesse no nível superior entre as duas realidades analisadas. O estudo apontou que, embora os estudantes sejam advindos de classes econômicas desfavorecidas, este não se tornou um fator limitante sobre sua percepção da educação superior, enquanto “possibilitou uma nova visão sobre o papel primordial da instituição escolar que, ao invés de se mostrar reprodutora das condições sociais, manifesta-se como uma possibilidade de reflexão sobre os destinos escolares” (Soares, 2021, p. 88).

A pesquisa realizada por Muniz (2020) objetivou compreender quais os suportes materiais e simbólicos sustentam a formação e permanência dos sujeitos egressos da EJA na educação superior, em particular, no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a partir das narrativas e trajetórias desses sujeitos. A pesquisa analisou as políticas de acesso à educação superior a partir da expansão desse nível de ensino

no Brasil, evidenciando, por meio das narrativas, elementos do acesso e permanência na educação superior. A pesquisa evidenciou, por meio das narrativas, o acesso à educação básica para estes estudantes egressos da EJA se deu com percalços e dificuldades, sendo que a chegada à educação superior se torna ainda mais significativa para estes sujeitos. Mesmo diante das dificuldades para o acesso à educação superior, isso foi possível em função dos móveis, (como trabalho e bolsas) e suportes (como família, amigos, grupos sociais) que tiveram ao longo de suas trajetórias.

O trabalho realizado por Soares (2019) teve como objetivo, em consonância com os Planos de educação para a EJA, identificar e compreender os programas de acolhida e permanência dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria que viabilizam a acolhida, permanência e conclusão dos cursos para estudantes egressos da EJA. Com essa pesquisa, foi elaborado uma Agenda de Proposta de Plano de Acolhida e de Plano de Permanência, das quais se destacam: trote solidário, ações de convivência entre calouros e veteranos, divulgar e conhecer benefícios socioeconômicos oferecidos na instituição. Do Plano de Permanência se destacam: auxílio de tutores, rede colaborativa, nivelamento básico dos estudos e incentivo às políticas de inclusão social, como lazer e esportes.

O estudo desenvolvido por Santos (2018) teve como objetivo analisar os sentidos sobre a universidade pública, no contexto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, discutiu acerca das políticas de ações afirmativas, com ênfase, na Política de Cotas, implementadas nas universidades públicas, problematizando seus limites e potencialidades para estudantes egressos da EJA que almejam ingressar na educação superior. A pesquisa realizou entrevistas com estudantes universitários egressos da EJA da UERJ de modo a evidenciar as especificidades desse grupo na educação superior, salientando ser ainda necessário refletir sobre políticas específicas voltadas para estes sujeitos.

A pesquisa realizada por Jesus Filho (2013) teve como objetivo compreender a escolaridade prolongada de jovens e adultos que, em algum momento de sua escolaridade, passaram pela EJA e conseguiram ingressar na educação superior, em particular, no contexto dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa investigou por meio das trajetórias escolares que condições colaboraram, contrariando a sina, para a chegada na educação superior, em específico, em uma universidade pública. As trajetórias consideradas exitosas das estudantes egressas da EJA evidenciaram obstáculos enfrentados desde a chegada à permanência na universidade, contudo, a pesquisa identificou suportes que se relacionam e se apresentaram, neste estudo de caso, como fundamentais para a superação destes obstáculos, sendo estes a família, o trabalho e as relações interpessoais.

A tese desenvolvida por Torres (2002) teve como objetivo investigar a ação de professores da EJA na modalidade de Educação Especial e suas percepções na possibilidade de continuação dos estudos na educação superior para estes estudantes. Nesse contexto, a pesquisa investigou o conhecimento que os professores possuem sobre o uso da tecnologia, em particular, do uso do computador. Ao realizar uma aproximação entre a modalidade da EJA e da Educação Especial, a investigação evidenciou as barreiras e desafios enfrentados por estudantes pertencentes à este grupo. Segundo a pesquisa, os professores não puderam auxiliar os estudantes nesse processo de dar continuidade aos estudos, sendo que os docentes podem agir como agentes limitadores, transferindo estereótipos vigentes ou como agentes facilitadores que orientam e procuram adequar os conteúdos à realidade dos alunos.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base na busca realizada, foi localizado apenas uma produção:

Quadro 3 – Produções selecionadas na BDTB

DISSERTAÇÕES

Autor / Orientador	Ano	Título	IES
Autor: Diego Rodrigo Pereira Orientadora: Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima	2018	Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior	UFMA

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa (2025)

O trabalho de dissertação desenvolvido por Pereira (2018) teve como objetivo analisar, por meio das trajetórias, as condições de ingresso, permanência e conclusão de estudantes egressos da EJA na educação superior, em particular, nos Cursos de Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Os apontamentos realizados na investigação evidenciaram que o ensino oferecido na EJA e as condições socioeconômicas dos estudantes (público-alvo da EJA) dificultam as condições de ingresso, permanência e conclusão na educação superior.

A análise seguinte foi realizada no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O quadro abaixo apresenta as produções científicas selecionadas, sendo quatro dissertações e quatro teses:

Quadro 4 – Produções selecionadas na Capes

DISSERTAÇÕES			
Autor / Orientador	Ano	Título	IES
Autora: Patricia Borges Gomes Bisinella Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela	2016	Trajetórias de egressos da eja na transição para o ensino superior: um estudo a partir do prouni (caxias do sul 2005 – 2014)	UCS
Autora: Efigênia Alves Neres Orientador: Pós-Ph. D. Francis Musa Boakari	2020	Histórias que se cruzam na eja: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	UFPI
Autora: Brenda Generoso de Lima Rocha Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga	2022	As vozes das mulheres da eja: um olhar voltado para a inserção no ensino superior.	UFSCAR
Autora: Semar Ferreira Leite Orientadora: Profa. Dra. Érica Valéria Alves	2022	Trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada a distância	UNEB
TESES			
Autor/Orientador	Ano	Título	IES
Autora: Nilda Gonçalves Vieira Santiago Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves	2020	Mulheres egressas da educação de jovens e adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber	UFG
Autor: Werlang Cutrim Gomes Orientador: Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião	2019	Expansão da educação superior no brasil: acesso e permanência de egressos da educação de jovens e adultos na universidade federal do maranhão	UFF
Autora: Geovania Lúcia dos Santos	2019	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adulto com antecedente escolar na eja	UFMG

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares.			
Autor: Neilton Castro da Cruz Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer	2016	“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da eja no ensino superior público	UFMG

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa (2025)

O trabalho desenvolvido por Bisinella (2016) teve como objetivo investigar as trajetórias de estudantes egressos da EJA e os fatores que envolvem sua transição, ou não, para a educação superior, estudantes estes da EJA do município de Caxias do Sul (RS). Além das trajetórias, a pesquisa tem como recorte temporal o início do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) a fim de analisar se a partir dessa política de acesso à educação superior houve o aumento de matrículas de estudantes egressos da EJA na educação superior. A pesquisa salienta que houve desafios quanto à identificação de dados que informam sobre a presença desses estudantes na universidade, bem como dos desafios para localizá-los nesse ambiente. As considerações da pesquisa apontam para a necessidade de aprimorar as políticas públicas para o ingresso e permanência desses sujeitos na educação superior.

A pesquisa realizada por Neres (2020) teve como objetivo analisar as trajetórias de vida de mulheres negras que passaram pela EJA e o acesso à educação superior. Pautada na análise das questões de gênero, raça e classe, e em como essas mulheres negras interpretam suas trajetórias escolares e de vida, a investigação evidenciou como essas questões se refletem no enfrentamento das desigualdades socioculturais. Na perspectiva da pesquisa, embora ainda existam limitações na forma de organização da EJA, ela possibilita o direito à educação, o acesso à educação superior e a melhoria da qualidade de vida. Nas histórias de vida das mulheres negras, sujeitos da pesquisa realizada, o acesso à educação superior foi uma possibilidade de melhoria da condição social por meio do conhecimento.

A investigação realizada por Rocha (2022) teve como objetivo analisar as trajetórias de mulheres negras egressas da EJA e quais foram os elementos, transformadores e limitantes, para o seu acesso à educação superior. Foram investigadas as narrativas de três mulheres negras do curso de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas. A investigação evidenciou aspectos presentes desde a infância dessas mulheres, em suas trajetórias escolares, da passagem pela EJA, ao ingresso e permanência na universidade. Os apontamentos apresentam que além dos desafios enfrentados na EJA e da conclusão da educação básica, essas mulheres enfrentam preconceitos e estereótipos ligados à representação da mulher negra na sociedade. Como elementos transformadores, considerou-se que o meio social influenciou no acesso à educação superior, sendo ainda necessário aprimorar as políticas de acesso e permanência nesse nível de ensino.

A investigação desenvolvida por Leite (2022) teve como objetivo analisar as trajetórias formativas de estudantes egressos da EJA que estão presentes na educação superior privada a distância do Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV), pólos da Bahia. A pesquisa teve como recorte temporal o período de 2018 a 2020, sendo localizados 81 estudantes egressos da EJA presentes em diferentes cursos da referida instituição. A investigação aponta que as principais motivações para a escolha dos estudantes em cursos à distância foram a facilidade em adequar o tempo e o valor acessível da mensalidade, pois a maioria dos estudantes tentam conciliar trabalho e estudo.

O trabalho de tese desenvolvido por Santiago (2020) teve como objetivo analisar a trajetória de vida de mulheres negras egressas da EJA e a relação com o saber na universidade de modo a compreender as dificuldades vivenciadas por essas estudantes desde o acesso à

educação superior, permanência e conclusão (ou não) da graduação. Como sujeitos da pesquisa foram selecionadas estudantes egressas da EJA dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História da Universidade Estadual de Goiás. O estudo apresentou que as trajetórias de vida e escolares das estudantes, em suas estratégias para permanecer na universidade, foram vivenciadas de formas singulares. O acesso à educação superior e a relação com o saber universitário foram entendidos como uma forma de crescimento pessoal e de melhoria da qualidade de vida.

O trabalho realizado por Gomes (2019) teve como objetivo analisar o acesso de estudantes egressos da EJA na educação superior e a expansão da educação superior brasileiro nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. O contexto da pesquisa perpassa a Universidade Federal do Maranhão, em particular, nos cursos de licenciatura. A pesquisa aponta que a expansão da educação superior no Brasil modificou o perfil estudantil e possibilitou o ingresso das camadas populares, contudo, estes estudantes ainda enfrentam dificuldades para permanecer nas universidades. A pesquisa apresentou, por meio das trajetórias de vida dos estudantes egressos da EJA que “o perfil coincide inclusive em faixa etária, envolvimento familiar, situação escolar dos pais, e dificuldades em conciliar estudo e trabalho” (Gomes, 2019, p. 158).

A pesquisa desenvolvida por Santos (2019) teve como objetivo investigar os retornos da diplomação tardia na e para a vida de pessoas adultas que concluíram a educação básica tardiamente e analisar como essas pessoas acessam a educação superior. Para a pesquisa foram entrevistados seis estudantes egressos da EJA, em particular, Projeto de Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (PEMJA/UFMG), que haviam acessado e concluído a educação superior tardiamente. As considerações da investigação mostraram que, embora os estudantes tenham uma titulação considerada tardia, os antecedentes na EJA não limitaram os retornos decorrentes de sua formação.

A investigação realizada por Cruz (2016) teve como objetivo analisar como se deu a inserção de estudantes egressos da EJA na educação superior em dois Campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que estão nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras e Matemática. A pesquisa abordou as trajetórias escolares desses estudantes até a chegada na educação superior e as condições de permanência. A investigação apontou que, embora uma das razões pela busca ao ingresso à educação superior tenha sido a melhoria da qualidade de vida, as narrativas evidenciaram que estes sujeitos almejavam, por meio do acesso à educação superior pública, reconhecimento social e familiar por serem estudantes universitários. A pesquisa também apontou para a contribuição das políticas de acesso à educação superior, em especial, da Política de Cotas. Contudo, ainda existem limites dessas políticas para os estudantes egressos da EJA, sendo ainda necessário refletir sobre políticas específicas para esse grupo.

Quanto ao levantamento realizado nas bases de dados regionais foram considerados como fonte as produções (teses e dissertações) dos Programas de pós-graduação em Educação no estado de Mato Grosso Sul, sendo estas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Ao optar por realizar uma busca sobre a produção regional, foi necessário buscar por uma estratégia em que pudesse ser utilizada uma mesma palavra-chave para os bancos de dados, pois estas universidades não possuem uma padronização para localizar os trabalhos. Para isso, foi selecionado o termo “Jovens e Adultos”, ora sendo utilizada apenas a palavra “Adultos”, ora sendo utilizado o termo completo, a fim de localizar trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos em qualquer esfera ligada à educação.

De modo geral, tem-se o seguinte quantitativo de produções por IES: na UFMS (CG) foram localizados 8 trabalhos, na UFMS (CPAN) foram localizados 2 trabalhos, na UEMS foram localizados 3 trabalhos, na UCDB foram localizados 4 trabalhos, enquanto na UFMS (CPTL) e na UFGD não foram localizados trabalhos a partir da busca por “educação de jovens e adultos”.

Em suma, todos os trabalhos foram excluídos da análise segundo o critério de exclusão pré estabelecido: pesquisas que não se aproximaram do objeto analisado (acesso e permanência de sujeitos da EJA na educação superior).

Considerações Finais

O presente estudo, ao realizar o estado do conhecimento sobre o acesso de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação superior, evidenciou importantes contribuições e também lacunas na produção científica nacional acerca do tema.

O percurso metodológico, fundamentado na definição de palavras-chave, strings de busca e critérios rigorosos de inclusão e exclusão, permitiu a localização, organização e análise de produções significativas nos repositórios científicos Oasisbr, BDTD e CAPES.

Foi possível captar que no âmbito da produção acadêmica e, em específico, da pesquisa em educação, houve um crescimento de trabalhos que abordam o tema conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Produções entre o período de 2000 a 2025

Ano de publicação	Produções
2002	1
2013	1
2016	2
2018	2
2019	3
2020	3
2021	1
2022	3
2023	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A partir de 2016 houve um aumento de produções que abordam a temática do acesso de estudantes egressos da EJA na educação superior, entre teses e dissertações. Embora ainda seja um campo em construção, por meio da análise dos trabalhos, notou-se que as pesquisas se voltam para as trajetórias dos sujeitos, histórias de vida, sentidos, percepções acerca da educação superior e, inclusive, da construção da identidade dos estudantes egressos da EJA que conseguiram chegar e concluir (ou não) este nível de ensino.

Como foco principal dos trabalhos, além das trajetórias e narrativas, têm-se as políticas de acesso e permanência da educação superior e que estas se destacam a partir de trajetórias escolares que refletem as desigualdades sociais, como a escolarização tardia. Assim, as investigações apontam para a importância das políticas que garantem o acesso e permanência na educação superior como forma de democratização do ensino, em especial, para sujeitos que ao longo de sua trajetória escolar tiveram uma passagem pela EJA e almejam, por meio do diploma da educação superior, uma melhoria na qualidade de vida.

Por não existir uma ação afirmativa específica voltada para estudantes egressos da EJA na educação superior, conforme apontado nas produções (Gomes, 2019; Neres, 2020; Rocha, 2022), estes sujeitos encontraram uma possibilidade de acesso à educação superior a partir da expansão desse nível de ensino e por meio das políticas de ações afirmativas. Contudo, o risco da homogeneização entre estes estudantes, como se não houvesse diferenças em suas trajetórias escolares e de vida, pode invisibilizar as especificidades dos sujeitos advindos dessa modalidade, gerando uma exclusão do grupo. Desse modo, há a necessidade da elaboração de políticas que atendam as demandas desses sujeitos.

A pesquisa mostra que, do ponto de vista qualitativo, percebe-se que a produção científica voltada ao acesso de egressos da EJA à educação superior ainda é incipiente e fragmentada. A maior parte das pesquisas se concentra em experiências individuais, narrativas e trajetórias, o que é relevante, mas não supre a necessidade de estudos mais amplos, com foco em políticas institucionais, indicadores de permanência e estratégias de acolhimento universitário.

Outra lacuna visível é a baixa produção regional, especialmente no contexto do estado de Mato Grosso do Sul. A ausência de trabalhos voltados ao recorte geográfico analisado revela um campo fértil para pesquisas futuras que considerem especificidades locais, desigualdades regionais e perfis socioeconômicos dos estudantes egressos da EJA.

Conforme aponta Emília Ferreiro (2001), os sujeitos da EJA, ao se envolverem com processos formais de aprendizagem, não atuam como receptores passivos do saber, mas constroem ativamente sentidos e conhecimentos a partir de sua história de vida. Essa perspectiva reforça a importância de reconhecer as especificidades e potencialidades desses sujeitos no contexto universitário, valorizando suas trajetórias formativas e promovendo estratégias pedagógicas e institucionais de acolhimento.

Referências

BISINELLA, Patricia Borges Gomes. **Trajетórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior**: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

CAMPOS, Eneida Corrêa de Souza. **De educando da EJA à docência**: a formação docente como objeto de transformação social. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

CRUZ, Neilton Castro da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Pastas de aula**: alfabetização em processo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLORÊNCIO, Roseli Santos da Silva. **Estado do Conhecimento**: produções acadêmicas acerca do acesso de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior (1996-2022). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

GOMES, Werlang Cutrim. **Expansão da educação superior no Brasil**: acesso e permanência de egressos da educação de jovens e adultos na Universidade Federal do Maranhão. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

LEITE, Semar Ferreira. **Trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada a distância**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016.

MACIEL, Carina Elisabeth; CORREA, Luciana Lopes Ferreira; LIMA, Tatiane. Política afirmativa de reserva de vagas na pós-graduação: pessoas com deficiência em destaque. **Eventos Pedagógicos**, 15(3), 1303-1318, 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, jan./abr. 2015.

MENDES, Rafael Veloso. **Narrativas dinâmicas de si**: da Educação de Jovens e Adultos à Universidade de Brasília. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MUNIZ, Roberta de Jesus. **Tecituras de vida dos egressos da educação de jovens e adultos no contexto da Universidade do Estado da Bahia**: campus Caetitê/BA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NERES, Efigênia Alves. **Histórias que se cruzam na EJA**: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

PEREIRA, Diego Rodrigo. **Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **As vozes das mulheres da EJA**: um olhar voltado para a inserção no ensino superior. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos. **Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos**: o contexto da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Ivani. **Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no ensino superior**: auto(trans)formações possíveis. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOARES, Rhuany Andressa Raphaelli. **“Eu passava na porta e achava que não tinha o direito de entrar”**: a (des) construção de trajetórias sociais e escolares das camadas populares e as possibilidades frente ao ensino superior. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), 2021.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **Mulheres egressas da educação de jovens e adultos na universidade**: uma análise na perspectiva da relação com o saber. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TORRES, Elisabeth Fátima et al. **As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TEIXEIRA DE JESUS FILHO, Rubem. **Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao ensino superior**: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

A ESCOLA ESTADUAL PADRE FRANCO DELPIANO NA DÉCADA DE 1970: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CONTEXTO EDUCACIONAL

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva¹
Nádia Bigarella²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: O estudo sobre a Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano, na década de 1970, revela como sua estrutura e funcionamento refletiam a política educacional da ditadura militar, especialmente a Lei nº 5.692/71. A escola atendia, que atendia alunos com Lepra, do 1º ao 4º ano do antigo 1º grau (atual Ensino Fundamental I), funcionando no período vespertino, sem cobrança de taxas, e com infraestrutura básica. Não havia cantina, APM, ou estatuto próprio. O currículo era orientado por um Planejamento Curricular elaborado pela Secretaria de Educação, similar ao atual PPP, mas com forte viés tecnicista e disciplinador. A proposta visava formar sujeitos adaptados à ordem social da época, valorizando a disciplina como caminho para a cidadania. O ensino era centralizado, com conteúdo definido e foco na avaliação do comportamento e desempenho, com índices expressivos de evasão e reprovação. As disciplinas eram ministradas por professores regentes, e os conteúdos escolhidos buscavam moldar comportamentos esperados, dentro de uma lógica de controle social. A cultura escolar refletia um modelo eurocêntrico, que silenciava saberes locais e impunha uma visão homogênea de educação, ligada ao projeto de modernidade/colonialidade. Assim, a escola funcionava como instrumento de reprodução de valores impostos pelo regime militar, distantes da realidade dos alunos. Refletir sobre esse modelo é essencial para compreender os desafios atuais da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade e à construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Esta pesquisa foi um recorte da tese de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Palavras-chave: História da educação; Lei 5.692/71; Currículo Escolar.

Introdução

Antes de descrever a administração e funcionamento da Escola Estadual de 1º grau Pe Franco Delpiano na década de 1970, é importante entender como funcionava a educação nessa época. Antes da década de 1970 existia o ensino primário e o ginásio. Ao terminar o primário fazia-se uma prova chamada “admissão” para entrar no ginásio. Se não passasse nessa prova, voltava a fazê-la até passar para o ginásio. No ginásio o educando podia escolher o curso normal, científico ou contador. O curso normal correspondia ao que conhecemos como magistério em nível médio, hoje denominado normal médio, para formar professores em nível médio. Com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a prova de admissão passou a não existir e os segmentos primário e ginásio passaram a ser etapas contínuas sendo chamados de 1º grau, ensino integrado de 8 anos. Após concluir o 1º grau poderia ingressar no 2º grau nos cursos profissionalizantes. Sobre a década de 1970 encontramos, nos arquivos da escola, o Planejamento Curricular (1976), Atas de resultados finais (1976), caracterização do estabelecimento onde funcionava a escola (1976).

Ao ler os documentos do arquivo da Escola Estadual de 1º grau Padre Franco Delpiano, compreendemos que foram os internos analfabetos e os alfabetizados que resolveram montar uma sala de aula onde os próprios pacientes que sabiam ler ensinariam os que não sabiam ler. Foi essa primeira organização escolar informal que foi chamada de Escola Mista Rural Colônia São Julião (Escola Delpiano, 1976). Com o passar dos anos houve a vontade de construir um

¹ Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) da UCDB. Técnico dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) e Professora da UCDB.

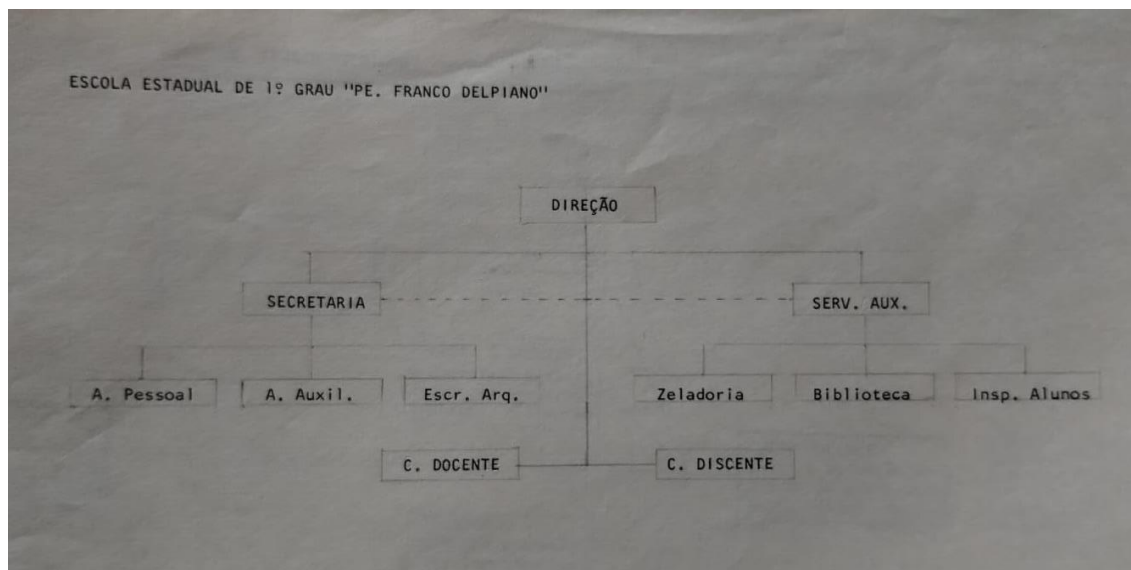
espaço escolar formal no complexo hospitalar, e isso aconteceu com a ajuda dos voluntários italianos e dos pacientes, especialmente do paciente chamado Lino Villachá. Essa necessidade embasou, por direito legal, a criação de uma escola que atendesse esse público de pessoas (Escola Delpiano, 1976). Lino Villachá viveu no hospital desde os doze anos de idade e faleceu em 1994. Superando suas limitações físicas, tornou-se o primeiro diretor da escola em 1971, permanecendo no cargo até 1991. Assim, o hospital São Julião que abrigou a primeira escola dentro de um hospital, localizada no município de Campo Grande – MS, inicialmente construída para atender pessoas com Hanseníase, resultado de uma política nacional, pensada pelo governo federal que previa a internação compulsória, extraíndo os doentes dos espaços sociais, preservando uma sociedade sadia. Nestes lugares, estes alunos, também hansênicos, eram privados de direitos básicos de cidadania, eram vigiados, controlados e governados por leis específicas do estado e das instituições que os acolhiam, o que evidencia a colonialidade, a subalternização, ocultando-os e excluindo-os como ervas daninhas a serem eliminadas, como afirma Bauman (1998, p. 79) “Se o projeto de um jardim define o que é erva daninha, há ervas daninhas em todo jardim. E ervas daninhas devem ser exterminadas”.

Mesmo depois da cura, a maioria dos pacientes/alunos da antiga internação compulsória, continuam residindo no hospital, porque são considerados impuros, sujos, agentes poluidores, o que justifica a construção do hospital ser tão afastada da área urbana da cidade. Os alunos dessa escola, eram aqueles que, na visão de Lino Villachá, conviviam com um monstro invisível que lhes perseguiam de noite e de dia, reduzindo-os farrapos 37 humanos (Villachá, 1986). As deformidades não eram apenas físicas, eram espirituais, sociais e faziam parte do cotidiano daquela escola.

Em meio ao Estado Novo, a Ditadura de Getúlio Vargas (1937 - 1945), o isolamento era recomendado para todos acometidos pela enfermidade, como também para outros que o estado considerava desviante do padrão social de normalidade, eram segregados, isolados internados na mesma instituição, podendo incluir dissidentes políticos (Machado, Campos, Santos, 2023). Ocorre que, para quem tinha lepra a política adotada pelo governo brasileiro, seguindo as orientações internacionais científicas, era de confinar os doentes em asilos colônias específicas para atender esta enfermidade durante toda a segunda metade do século XX, na profilaxia e tratamento da lepra/hanseníase. Os hospitais colônias foram comparados a Campos de Concentração visto que, “quem entrava, dificilmente saía, tanto que as instalações possuíam prisão para infratores e os que tentavam fugir” (Ramos, s/d, p. 1). O isolamento como medida de combate à doença, era embasado no sanitarismo, higienismo e eugenismo.

Assim, as cidades foram higienizadas, com ênfase em discursos respaldados pelo medo e com propósito de proteger as classes dominantes (Pavani, 2019). Nessa época, os doentes eram caçados e capturados para serem internados em leprosários (Cristo e França, 2021). Como o objetivo era a purificação da sociedade se livrando dos indesejados, dos degenerados, as ações sanitárias se aproximavam bastante da eugenia, (Pavani, 2019), ou seja, por meio do controle social, melhorar a espécie humana eliminando os genes ruins.

Imagem 1 – Estrutura e funcionamento da escola na década de 1970



Fonte: Acervo da escola (década de 1970) - Organograma da Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano

A escola na década de 1970, funcionava apenas no período vespertino com o oferecimento do 1º grau (1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries), o que corresponde hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui biblioteca e recebia livros didáticos da 1ª a 4ª séries e não cobrava nenhuma taxa escolar. Não possuía Associação de Pais e Mestres (APM), não tinha Estatuto publicado, Centro Cívico, cooperativa escolar ou cantina comercial.

O terreno onde a escola funcionava possuía um total de 940 m², com área coberta de 292 m², área descoberta construída 540 m², área não construída 108 m². O prédio onde a escola funcionava era de alvenaria com telhado de amianto. O abastecimento de água da escola era feito por poço artesiano, a eletricidade fornecida pela rede pública e os dejetos e águas residuais eram canalizadas para uma fossa séptica. O prédio possuía oito dependências: 4 salas de aula, direção, sala de professores, biblioteca e banheiro, além de 1 quadra de esportes descoberta e 1 área de lazer coberta. O prédio era alugado por CR\$10.550,00 Cruzeiros (Escola Delpiano, 1976).

No arquivo da escola encontramos um documento denominado “Planejamento Curricular”, que foi organizado pela Secretaria de Estado de Educação, e pelo que entendemos é um documento para ser usado como um norteador para a confecção da proposta educacional da escola se assemelhando ao atual Projeto Político Pedagógico (PPP).

Segundo Silva (2003, p. 296) projeto pedagógico é:

[...] um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos elaborados coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola.

Afirmamos semelhança com o atual PPP, porque no documento denominado “Planejamento Curricular” encontramos os mesmos fundamentos apontados por Silva (2003)

ao definir Projeto Político Pedagógico (PPP), como veremos nos parágrafos a seguir.

O documento mostra que a escola deveria ser vista como um órgão técnico específico criado para educar e favorecer o progresso de integração do homem na sociedade, de reconhecer as reais possibilidades do educando, levando-os a melhorias, orientando-os a serem cidadãos conscientes de suas responsabilidades, direitos e deveres exigidos pela vida social. Nessa época e ainda hoje, as palavras progresso e integração eram muito utilizadas pelo Governo Militar que se fundamentava na Teoria do Desenvolvimento Social chamada positivismo, que afirmava na progressão constante da sociedade. “O imaginário do progresso, de acordo com a qual todas as sociedades progredem no tempo de acordo com as leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído do dispositivo de poder moderno/colonial” (Castro-Gómez, 2005, p. 84). Para a Modernidade, nós da América, precisamos progredir para alcançar o último estágio:

[...] aquele alcançado pelas sociedades européias, [que] é construído, por sua vez, como “o outro” absoluto do primeiro e à sua contraluz. Ali reina a civilidade, o Estado de direito, o cultivo da ciência e das artes. O homem chegou ali a um estado de “ilustração” em que, no dizer de Kant, pode autolegislar-se e fazer uso autônomo de sua razão. A Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta (Castro-Gómez, 2005, p. 84).

Essa ideia incrustada em nós de que somos e estamos aquém das sociedades européias é uma das narrativas da modernidade de que em nosso continente só havia bárbaros sem cultura e para progredirmos para estágio de perfeição humana dos europeus precisávamos ser civilizados por meio da ordem, da disciplina, da educação. Esse é um projeto da modernidade/colonial, que impõe um modelo de conhecimento hegemônico, eurocêntrico e que visa ser universal.

Assim, a escola por meio da:

Liberdade Disciplinada irá conseguir o ajustamento entre a personalidade e a organização educacional, pois a disciplina será como um elemento de formação moral, cívica e comunitária e como uma condição indispensável para o aprendizado vivencial de LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE (Escola Delpiano, 1976, n. p, grifo do documento).

Sobre o Relacionamento Humano entre:

alunos x educadores e alunos x alunos, será pautado pelos sentimentos de amizade e respeito mútuos. Vemos desta forma, que em uma escola, onde todos estejam motivados no seu trabalho, onde todos são conscientes e interessados nas suas atividades, não haverá problemas disciplinares. Como experiência, podemos ainda dizer que, antes de tomarmos qualquer medida disciplinar, devemos primeiro procurar conhecer as causas do comportamento do aluno para então procurarmos uma solução educativa e não punitiva para o educando (Escola Delpiano, 1976, n. p).

As normas disciplinares, tendo em vista uma educação disciplinar generalizada em todas as Escolas Estaduais de Campo Grande (MT), encontram-se estabelecidas no Regimento das Escolas de 1º e 2º graus elaborados pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (Escola Delpiano, 1976).

Nas duas citações podemos perceber a indicação forte da disciplina para que haja

ajustamento da personalidade para a organização educacional, ou seja, disciplina ajuda na formação moral, cívica e comunitária essencial para viver a liberdade com responsabilidade. Se a criança for disciplinada melhor será a sua aprendizagem, em outras palavras, será melhor enquadrada, formatada.

Sobre a disciplina Castro-Goméz (2005, p. 84) explica que as ciências sociais são usadas como “um ‘aparelho ideológico’ que [...] legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização [...]”. O projeto moderno/colonial tinha um perfil de sociedade e dessa maneira, as pessoas deveriam ser ajustadas pelo disciplinamento.

Ainda sobre o planejamento escolar, qualquer nível ou área de atividade, é sempre uma tomada de decisões dentre as possíveis alternativas visando atingir os resultados previstos. O planejamento curricular é um processo de tomada de decisões informadas na realidade com vistas à efetivação do currículo e envolve: 1) sondagem e diagnóstico; 2) definição de objetivos; 3) determinação da seleção e estruturação de conteúdos e seleção e organização de situações de experiência; 4) determinação do sistema de avaliação (Escola Delpiano, 1976).

Algumas definições e funções dos serviços oferecidos:

- O currículo é um conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno sob responsabilidade da escola;
- Direção: Processo de tomada de decisões com embasamento legal e técnico científico;
- Coordenação pedagógica: Processo de ativação pedagógica com vistas ao desenvolvimento do currículo;
- Docência: Processo de orientar a aprendizagem do aluno;
- Assistência ao educando: Processo de prover assistência aos alunos, com vistas à melhoria curricular;
- Apoio administrativo: Processo de criar, manter e desenvolver atividades auxiliares de ordem administrativa;
- Apoio didático: Processo de criar, manter e desenvolver atividades auxiliares de ordem didática;
- Avaliar: Ação de comparar modelos descritivos com modelos prescritivos, oferecendo informações para tomada de decisões (Escola Delpiano, 1976, n. p).

A filosofia da escola é baseada na dinâmica do trabalho que envolve os pais, professores e alunos, baseados na lei 5692/71. Estrutura e funcionamento da escola estava organizada da seguinte maneira:

- Organização Administrativa;
- Competência do Diretor;
- Organograma com (ações) órgãos, fins o meio;
- Funcionograma;
- Fluxograma: de Matrícula e de Transferência: Expedida e Recebida;
- Cronograma: calendário planejado de todas as atividades da Escola como:

Matrícula	Ano Letivo	Avaliação do planejamento	Reciclagem	Entrega de notas
Planejamento	Reunião de professores	Transferências	Inscrições do professor (lotação)	Reunião com outros órgãos
Reunião de	Avaliação	Comemorações	Feriado	

país e mestres		cívicas		

Fonte: Escola Delpiano, 1976

Quadro 1 – Número de alunos por série

Série	Nº de alunos	Sexo	Aprovados	Reprovados	Desistentes
1ª série	20	13 fem. 07 masc.	3 – (01masc. e 02 fem.)	6 (3 masc. e 3 fem.)	11
2ª série	20	17 fem. 03 masc.	5 – (2 masc. e 3 fem.)	Nenhum	15
3ª série	09	04 fem. 05 masc.	7 (5 masc. e 02 fem.)	Nenhum	02
4ª série	14	11 fem. 03 masc.	3 (3 masc.)	01 fem.	10

Fonte: Adaptado do acervo da escola (1976)

Um quadro de funcionários e professores do ano de 1979 está organizado no quadro 2 e 3.

Quadro 2 – Funcionários da Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano em 1979

Nome	Função	Escolaridade
Lino Villachá	Diretor	Científico
Eliana Akemi Taira	Auxiliar administrativo	Contador
Delcira Coimbra da Silva	Servente	1º grau incompleto
Elza Rabelo Depiere	Servente	1º grau incompleto

Fonte: Acervo da escola (1979)

Quadro 3 – Professores da Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano em 1979

Nome	Formação	Série
Maria Augusta Coimbra da Silva	Pedagogia	1ª série
Maria Valda de Solza	Normal	2ª série
Maria Amália Albernez Adrade	Normal	3ª série
Rosinha Geleolate Dittmar	Pedagogia	4ª série

Fonte: Acervo da escola (1979)

A Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, resultante do Parecer 853/71, instituiu as matérias do núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas. As matérias seriam trabalhadas no currículo de maneira integrada, seguindo um escalonamento em consenso com o amadurecimento do aluno (Santos, 2014).

- Art.1º. O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:
- Comunicação e Expressão
 - Estudos Sociais

c) Ciências

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

a) Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;

b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB);

c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. Art.2º. As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento (Brasil, 1971, n. p)

Conforme o que foi estabelecido na Resolução 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, encontramos no documento “Planejamento Curricular” as disciplinas ministradas na escola.

Os professores ministravam todas as disciplinas referentes à sua sala de aula: língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências, seria equivalente ao professor regente hoje. Havia um manual com critérios para seleção e organização de conteúdo para os professores se embasarem. O conteúdo era visto como o instrumento básico para atingir os objetivos e por essa razão precisava ser cuidadosamente selecionado. Os conteúdos selecionados deveriam estar relacionados com os objetivos definidos. Era recomendado escolher os conhecimentos indispensáveis para que os alunos adquirissem os comportamentos fixados. Também preferencialmente escolher conteúdos mais importantes, mais centrais e mais atuais, graduando os conteúdos de acordo com as experiências anteriores (Escola Delpiano, 1976).

A respeito da escolha dos conhecimentos indispensáveis para os alunos adquirirem “comportamentos fixados”, Barreto (2010) pondera que em meados do século XX, para os filhos da classe trabalhadora, a ideia sobre a tarefa educativa nos anos iniciais da escolaridade era antes de qualquer coisa socializadora.

Os currículos das escolas normais, que passaram também no século XX a preparar a um só tempo as professoras primárias e as da pré-escola, a despeito dos esforços de buscar fundamentos científicos às práticas escolares, pouca importância conferiram aos conteúdos específicos a serem ensinados pelas professoras. [...] À semelhança da mãe, a professora primária e a da pré-escola devem ser, antes de tudo, formadoras de atitudes e valores (Barreto, 2010, p. 431-432).

O que se percebe é que, dentro do contexto do governo militar, os conteúdos eram utilizados para formar nas crianças atitudes e valores da época, corpos dóceis em relação ao comportamento padrão, a moral, a disciplina, a obediência, o aceitar sem questionar. “Os conteúdos velavam o sentido do olhar a partir do temer e do não ousar caminhar por trilhas fora das propostas pelo civilismo moral da época. Perguntar, não. Responder, com a resposta já pré-moldada, sim” (Traspadini, 2019, s/p).

Segundo Silva (1995), o conhecimento que consiste no currículo é organizado com pretensão no tipo de sujeito que se deseja formar. Ainda segundo o autor, o conteúdo do currículo é uma construção social que já chega pronto e sem oportunidade de negociação, com relações de poder que precisam ser analisadas, como na década de 1970. A modernidade esteve e está inserida no currículo das escolas contemporâneas fazendo- o sequencial, linear e estático trilhando o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente, está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade”

(Silva, 2004, p. 115). Dessa maneira, o currículo possui conteúdos eurocêntricos e hegemônicos que prejudicam a contextualização cultural e social dos educandos (Silva, 2004).

Dentro desse contexto percebemos que a modernidade foi responsável pelo:

[...] processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2006, p. 242).

Isso significa que a homogeneização cultural foi usada para produzir um conhecimento padronizado, cujo intuito era a dominação, silenciando e invisibilizando a diversidade cultural existente na sala de aula.

Em relação à avaliação da aprendizagem, o documento aponta que era considerada o último dos momentos didáticos. Porém quando considerada um recurso para determinar a natureza e a quantidade de mudanças comportamentais dos educandos em função dos objetivos propostos e das estratégias previstas, a avaliação passava a ser encarada como um processo contínuo e paralelo, de acordo com os objetivos.

No planejamento da avaliação deveria ser considerado: 1) avaliar continuamente o aluno; 2) prever atendimento imediato a cada dificuldade observando-se as dificuldades individuais; 3) selecionar instrumentos de avaliação; 4) registrar os dados de avaliação aplicando critérios interpretação aos resultados alcançados. Para que o trabalho do professor fosse eficiente abrangendo todas as dimensões, intelectual e da personalidade, era necessário um diagnóstico cuidadoso da classe.

O item 4 fala sobre a interpretação dos resultados alcançados, em relação a isso não encontramos nenhum documento com essa interpretação, porém o quadro 8 mostra que no ano de 1976, da 1ª a 4ª série, houveram 7 reprovados e 38 desistentes, e embora não tenha nenhuma interpretação do motivo desses resultados, podemos deduzir que esse grande número de desistentes e reprovados seja em função dessa nossa estrutura administrativa de cobranças para alunos adultos, afinal, na escola anterior e informal, não havia tantas cobranças e os alunos não estavam acostumados a tantas regras.

De acordo com as teorias da educação, a avaliação assume características diferentes em relação aos valores necessários à sociedade da época. Na década de 1970, durante o governo militar, imperava o modelo tecnicista que visava o padrão de competência individual do aluno explicitada nos objetivos estabelecidos pelos especialistas. A avaliação se expressava pelo alcance parcial ou total dos objetivos construídos. Dessa forma, a avaliação gira em torno do padrão de competência estabelecido nos objetivos (Martins, 1985).

A educação era uma forma de governamentalidade, projeto da modernidade, que visava ajudar por meio da educação a vida dos cidadãos ao sistema de produção por meio desses comportamentos fixados. “A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento” (Castro-Gómez, 2005, p. 81).

Sobre o ano letivo da Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano, este era composto de 180 dias letivos, com dois períodos de 90 dias, uma carga horária de 4 horas diárias e carga horária anual de 720 horas, como previsto na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, capítulo 1, artigo 11: “O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas” (Brasil, 1971, s/p). Foi dessa maneira que a Escola Estadual de 1º grau padre Franco Delpiano, iniciou suas atividades em 1976, com muitas normas, regras, avaliações, conteúdos a serem cumpridos em tempo determinado.

Considerações Finais

A análise da Escola Estadual de 1º grau Padre Franco Delpiano durante a década de 1970 evidencia como a instituição refletia, em sua estrutura, funcionamento e práticas pedagógicas, os ideais da política educacional vigente no período da ditadura militar, especialmente os delineados pela Lei nº 5.692/71. A escola se organizava dentro de um modelo tecnicista, disciplinador e centralizador, marcado por conteúdos curriculares fixos, metas comportamentais bem definidas e uma concepção de avaliação atrelada à mensuração da adaptação dos alunos às normas e objetivos impostos. Embora apresentasse infraestrutura básica para seu funcionamento, os altos índices de evasão e reprovação revelam as limitações de um modelo escolar que não dialogava com as reais condições e necessidades dos alunos, muitos deles oriundos de contextos vulneráveis e com vivências distintas das exigências escolares formais.

Além disso, observa-se a presença de um currículo eurocêntrico e homogeneizador, reforçando valores da modernidade/colonialidade que silenciavam saberes e culturas locais. O estudo do Planejamento Curricular da época, apesar de suas semelhanças com o atual Projeto Político Pedagógico (PPP), mostra como o discurso da educação servia a uma lógica de controle social e formação de sujeitos moldados para atender ao projeto de Estado.

Refletir sobre esse contexto é essencial para compreendermos os caminhos percorridos pela educação brasileira e os desafios contemporâneos de construir uma escola mais inclusiva, democrática, plural e comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade cultural.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Política e reforma educacional no Brasil: o papel do Estado**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971**, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, 1971.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a Educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria P. Carlos (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 130 Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. **Documento escolar**, 1981.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. **Documentos Históricos** (acervo da escola). Campo Grande, 1976.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. **Documentos e Orientações – Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, 2022.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. **Planejamento Curricular**,

1975.

MARTINS, Pura Lúcia. **A Didática da atual programação do trabalho na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 1985.

SILVA, M. A. D. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

TRASPADINI, Roberta. A torturante função da educação na década de 1970. *Le Monde Diplomatique Brasil*. **Jornal online**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-torturante-funcao-da-educacao-na-decada-de-1970/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE UNIVERSIDADES ESTADUAIS NO BRASIL (2013–2023)

Bruna Luciana Valle¹
Carina Elisabeth Maciel²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo realiza uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre universidades estaduais brasileiras no período de 2013 a 2023, com base em quatorze (14) produções acadêmicas selecionadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Busca-se compreender como as desigualdades estruturais atravessam a constituição, o funcionamento e as políticas das instituições estaduais de educação superior. Emergem-se três grandes eixos de contradições a partir da análise das produções: (i) o subfinanciamento crônico e as limitações à autonomia universitária; (ii) a construção de políticas de inclusão e permanência em contextos de precarização institucional; e (iii) a invisibilidade dos trabalhadores técnico-administrativos nos debates sobre democratização universitária. Evidencia-se que, embora as produções se estruturam por objetos e metodologias diversas, alinham-se na crítica as formas pelas quais o projeto de universidade pública vem sendo tensionado pelas determinações do Estado e pelas exigências do capital. Ao valorizar as contribuições desses trabalhos, este artigo propõe uma agenda de pesquisa comprometida com a leitura crítica da totalidade social e com a defesa da universidade pública como espaço de produção de conhecimento, formação humana e resistência.

Palavras-chave: Pós-graduação; Universidades Estaduais; Políticas Educacionais; Políticas Afirmativas; Subfinanciamento.

Introdução

A trajetória das universidades estaduais no Brasil está profundamente imbricada com as contradições históricas do Estado brasileiro, do pacto federativo³ e da forma como a educação superior é concebida enquanto direito social. No bojo dessas contradições, emergem desigualdades estruturais que se expressam na distribuição de recursos, nas políticas de acesso e permanência, na organização do trabalho acadêmico e na disputa pelo sentido público da universidade. Essas instituições, que respondem por uma parcela significativa da oferta de vagas na educação superior pública do país, têm sido historicamente atravessadas por tensionamentos políticos, jurídicos e orçamentários que desafiam sua consolidação como espaços de formação crítica, produção científica e democratização do conhecimento.

A partir das determinações estruturais que conformam a educação superior no capitalismo dependente, este artigo parte do pressuposto de que as universidades estaduais não

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEDU/Faed/UFMS. Bolsista CAPES (PDPG). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar GEPPES/MB. E-mail: bruna.valle@ufms.br. Orcid.org/0000-0003-0489-1800.

² Professora no PPGEDU/Faed/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar GEPPES/MB. E-mail: carina.maciel@ufms.br.

³ O Pacto Federativo é a forma de organização político-administrativa do Estado brasileiro que estabelece a autonomia dos entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – conforme previsto no artigo 18 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). No campo da educação, o artigo 211 da mesma Constituição define a colaboração entre os entes federativos, determinando que “os sistemas de ensino terão como base o regime de colaboração”. Cury (2010, p. 865) aponta que “[...] o federalismo educacional brasileiro se caracteriza por uma assimetria estrutural entre as esferas de governo, o que se reflete na distribuição desigual de responsabilidades e recursos”, evidenciando os limites e contradições do modelo federativo brasileiro.

podem ser analisadas de forma isolada ou meramente descritiva, mas inseridas em totalidade histórica que abarca as relações entre Estado, capital, trabalho e formação humana.

Assim, o debate sobre financiamento, autonomia, inclusão e permanência ultrapassa a dimensão da gestão educacional e passa a ser entendido como expressão das disputas mais amplas entre projetos societários antagônicos — um voltado à mercantilização e à funcionalização da universidade, e outro orientado pela afirmação do direito social à educação e da função pública e formativa do conhecimento.

Este artigo se propõe a realizar uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre universidades estaduais brasileiras no período de 2013 a 2023. Com base em quatorze (14) produções selecionadas – seis dissertações e oito teses –, busca-se apreender de que modo as desigualdades estruturais são tematizadas, enfrentadas ou reproduzidas nas investigações desenvolvidas no campo da educação. Trata-se de compreender o modo como a universidade é concebida e representada nas pesquisas que se debruçam sobre ela própria, analisando as mediações entre as formas empíricas e as determinações estruturais do sistema educacional brasileiro.

Parte-se da compreensão de que tais produções constituem expressões do movimento da realidade social, inscritas em processos históricos, políticos e epistemológicos que envolvem a própria universidade enquanto objeto e espaço de pesquisa. A análise da produção científica torna-se aqui instrumento de leitura da realidade concreta, permitindo visibilizar contradições estruturais que atravessam o cotidiano universitário, mas que, por vezes, permanecem naturalizadas ou despolitizadas.

Compreender como a produção acadêmica recente tem abordado as múltiplas determinações que incidem sobre as universidades estaduais brasileiras torna-se, portanto, tarefa necessária para a construção de uma agenda crítica de investigação. Para tal, a investigação desenvolve-se em três eixos: (i) financiamento e autonomia; (ii) políticas de inclusão e permanência; e (iii) valorização dos sujeitos que compõem a universidade, com destaque aos trabalhadores técnico-administrativos. Ao final, propõe-se uma agenda crítica de pesquisa que reafirma o papel da universidade pública na formação humana omnilateral e na resistência às determinações do capital.

Entre o empírico e o estrutural: recortes da produção sobre as universidades estaduais na pós-graduação *stricto sensu*

No contexto desta investigação, optou-se por realizar um levantamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base oficial que reúne a totalidade da produção de mestrado e doutorado dos programas avaliados no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

A escolha dessa fonte se justifica por seu caráter público, institucionalmente reconhecido, e por oferecer abrangência nacional, além de permitir a consulta por palavras-chave, áreas do conhecimento, instituições e outras variáveis de interesse. Dessa forma, o catálogo se constitui como instrumento adequado para o mapeamento da produção científica sobre o tema em foco, garantindo a rastreabilidade, a fidedignidade dos dados e a transparência do percurso investigativo.

Utilizou-se a ferramenta de busca avançada da plataforma, aplicando os termos “universidades estaduais” AND “políticas” no campo de busca livre, sem restrição de ano, tipo de trabalho ou instituição. A busca resultou em 129 produções acadêmicas, distribuídas entre teses de doutorado (45) e dissertações de mestrado acadêmico (58) e profissional (26).

A partir dessa totalidade, aplicou-se um primeiro critério de filtragem, com base na área de conhecimento, restringindo-se às produções da área de Educação. Essa filtragem resultou em 30 trabalhos. A análise desse primeiro conjunto envolveu a leitura dos títulos, resumos e

palavras-chave, buscando identificar a centralidade do tema da educação superior estadual em sua relação com as políticas públicas e com o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil.

Durante essa etapa, foram identificadas produções que, embora vinculadas à área da Educação, apresentavam como foco temáticas alheias ao escopo desta pesquisa, tais como: políticas curriculares específicas da educação básica, formação inicial docente em cursos específicos, – em sua maioria, do curso de Pedagogia ou Educação Física estudos – sobre educação de jovens e adultos (EJA), experiências pedagógicas isoladas, ou ainda investigações com foco exclusivo em trajetórias individuais, – em grande parte sobre trajetória e perfil de discentes e/ou formação docente – sem articulação direta com os processos estruturais das instituições estaduais de educação superior.

Procedeu-se à segunda etapa do processo de seleção, pautada na coerência entre os objetos dos trabalhos analisados e os objetivos deste estudo em esboço no **Quadro 1**. Os critérios de exclusão aplicados buscaram preservar apenas os trabalhos que abordassem, de forma direta e analiticamente consistente, as políticas públicas para a educação superior no contexto das Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES), especialmente no que tange ao financiamento, à avaliação, à autonomia universitária, às políticas afirmativas e à estruturação da pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 1 – Recorte das produções selecionadas (17 produções)

Título	Tipo	Autor(a)	Ano
A conquista da autonomia universitária plena	Tese	Marcelo Soncini Rodrigues	2021
A política de financiamento da universidade do estado do amapá	Dissertação	Flavia Caroline Maciel Conceição	2022
Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas	Tese	Otto Vinicius Agra Figueiredo	2021
Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas	Dissertação	Marcelo Veraldi Cabral	2019
As políticas de valorização dos técnicos administrativos das universidades estaduais baianas	Dissertação	Emanuelle Araujo Martins Barros	2021
Autonomia de gestão financeira: uma análise do modelo das universidades estaduais paulistas	Tese	Jose Munhoz Fernandes	2023
Autonomia universitária: um estudo sobre as universidades estaduais do paraná	Dissertação	Rafael De Paula Goetten	2021
Avaliação institucional nas universidades estaduais baianas	Dissertação Profissional	Daniela Barbosa Guedes	2021
Desafios contemporâneos da administração universitária	Tese	Antonio De Macedo Mota Junior	2021
Gestão democrática nas universidades estaduais do Paraná	Tese	Ediclea Veiga	2023
Implicações da governança pública para a gestão da extensão universitária	Dissertação Profissional	Layse Ingrid Batista Belo	2022
Meta-avaliação das políticas de cotas	Tese	Andreliza Cristina De Souza	2018

Título	Tipo	Autor(a)	Ano
O PNE e as universidades estaduais brasileiras	Tese	Renata Ramos Da Silva Carvalho	2023
Organização, relações e condições de trabalho docente nas universidades públicas estaduais do Paraná	Tese	Berenice Borssoi Juraszek	2023
Política e financiamento das universidades estaduais cearenses	Tese	Jonas Menezes Bezerra	2022
Políticas de expansão das matrículas de estudantes com deficiências nas IEES do Paraná	Tese	Thayara Rocha Silva	2023
Universidade estadual de goiás: histórico, realidade e desafios	Dissertação	Renata Ramos Da Silva Carvalho	2013

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES (Brasil, 2025).

Por meio das produções apresentadas no **Quadro 1**, observou-se a centralidade de elementos como: políticas de acesso, financiamento, políticas afirmativas, autonomia universitária, avaliação institucional, condições de trabalho docente e gestão democrática. Durante o processo de organização e sistematização das produções acadêmicas selecionadas para compor o corpus documental, observou-se que três dos trabalhos inicialmente incluídos não contavam com autorização expressa para divulgação pública e não estavam integralmente depositados no Catálogo da CAPES.

Tal ausência impossibilitou o acesso ao conteúdo completo das produções e, portanto, comprometeu sua inclusão na etapa de leitura analítica e categorização interpretativa. Em função disso, e com base em critérios de rigor metodológico e de respeito às condições legais e éticas de uso de documentos acadêmicos, os seguintes trabalhos foram **excluídos** do corpus empírico final: a tese de Juraszek (2023), tese de Souza (2018) e a dissertação de Guedes (2015).

Dessa forma, após o processo de filtragem metodológica e exclusão das produções indisponíveis para acesso público no Catálogo da CAPES, o corpus final de análise se compõe de quatorze (14) produções acadêmicas. É a partir desse conjunto que se dará continuidade à investigação.

Do total de produções, oito são teses de doutorado e seis são dissertações de mestrado, sendo estas distribuídas entre quatro dissertações de mestrado acadêmico e duas de mestrado profissional. Embora apresentem finalidades formativas distintas – o mestrado acadêmico voltado à formação para a docência e a pesquisa, e o mestrado profissional orientado à aplicação do conhecimento em contextos de prática – ambas as modalidades integram a pós-graduação *stricto sensu* e compartilham os critérios de avaliação da CAPES.

Assim, são reconhecidas como produções científicas legitimadas no campo educacional, compondo de forma complementar e enriquecedora o conjunto empírico analisado nesta investigação. Entre os trabalhos selecionados, observa-se uma distribuição temporal que reflete a intensificação do debate sobre a pós-graduação e as políticas afirmativas na última década.

O recorte abrange produções anteriores à Portaria Normativa nº 13/2016, como a dissertação de 2013 e a tese de 2018, e se estende até trabalhos recentes defendidos em 2023, revelando a permanência e atualização do tema nas agendas de pesquisa da área. Esse intervalo temporal permite analisar, ainda que parcialmente, as inflexões e continuidades nas abordagens sobre políticas afirmativas, financiamento, autonomia universitária, avaliação institucional e democratização do acesso à pós-graduação.

A noção de “agenda crítica” se refere a um conjunto de temas, categorias analíticas e posicionamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa a partir de uma perspectiva

histórica, totalizante e comprometida com a transformação social. No campo da educação, essa agenda busca superar leituras funcionalistas, gerencialistas ou fragmentadas, articulando a análise das políticas e instituições educacionais às contradições do modo de produção capitalista e à luta de classes. Como argumenta Dourado (2010, p. 135), trata-se de “[...] recolocar a agenda educacional sob a perspectiva da totalidade, do Estado e da política, deslocando o foco da fragmentação técnica para o enfrentamento das desigualdades estruturais”.

Nesse horizonte, propõe-se uma agenda crítica de pesquisa comprometida com a leitura estrutural e histórica das desigualdades que atravessam as universidades estaduais brasileiras. Tal agenda não se restringe à identificação de falhas institucionais ou à avaliação de políticas setoriais, mas busca compreender os vínculos entre a crise da educação superior pública e a lógica de reprodução do capital nas periferias do sistema-mundo.

Portanto, trata-se de um posicionamento teórico e político que reivindica a análise da totalidade, a centralidade da luta de classes e o papel da universidade como espaço de formação omnilateral, crítica e emancipatória. Ao afirmar essa agenda, o artigo se inscreve no esforço coletivo de construção de uma produção acadêmica que não apenas interpreta, mas também tensiona e transforma as condições materiais e simbólicas da educação superior no Brasil.

Contradições do modelo federativo e os limites da autogestão nas universidades estaduais

As universidades estaduais brasileiras são marcadas por uma profunda heterogeneidade quanto à sua origem, estrutura, forma de financiamento e capacidade de gestão. Essa diversidade institucional se expressa tanto nas distintas trajetórias de criação e consolidação – muitas vezes por meio de fusões de faculdades isoladas ou por decretos estaduais – quanto nos arranjos legais e orçamentários que definem sua manutenção e funcionamento. Como destaca Amaral (2008, p. 186), “[...] a diversidade entre as instituições estaduais é grande, tanto no que se refere ao porte como às formas de financiamento e aos compromissos assumidos pelas administrações estaduais com suas universidades”.

Tal diversidade decorre, ainda, de trajetórias institucionais particulares, como evidência Carvalho (2013, p. 44), ao afirmar que:

[...] a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi constituída a partir de um processo de unificação de instituições isoladas, com diferentes estruturas acadêmicas e administrativas, o que acarretou dificuldades para sua consolidação como universidade.

Além disso, de acordo com o levantamento da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM (2019), as universidades estaduais apresentam grande disparidade em termos de orçamento, número de docentes efetivos, oferta de pós-graduação e capacidade de pesquisa, refletindo os desequilíbrios regionais e a ausência de uma política nacional de fomento específico às IEES. Essa heterogeneidade institucional, longe de representar uma riqueza autônoma, expressa as desigualdades estruturais do pacto federativo e os limites do modelo descentralizado de oferta da educação superior pública no Brasil.

Rodrigues (2021) retoma a luta histórica pela autonomia universitária das instituições estaduais paranaenses, demonstrando que a ausência de instrumentos legais efetivos de gestão autônoma fragiliza a consolidação da universidade pública, gratuita e de qualidade. Rodrigues (2021, p. 18), argumenta que “[...] a conquista da autonomia universitária plena para as IEES do Paraná é o único caminho para a consolidação do ensino público, gratuito e de qualidade” defendendo que essa autonomia deve envolver não apenas a gestão dos recursos, mas também

a definição dos quadros de pessoal e a liberdade acadêmica. Para o autor, tal conquista exige respaldo jurídico, financiamento estável e compromisso político duradouro por parte do Estado.

Nesse contexto, a questão do subfinanciamento das universidades estaduais brasileiras constitui um dos aspectos mais estruturantes das desigualdades no campo da educação superior. Longe de representar um problema pontual, decorrente de crises econômicas transitórias, o subfinanciamento revela uma lógica de desresponsabilização do Estado com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas estaduais. Como evidencia Bezerra (2022, p. 144), “[...] as universidades estaduais não têm sido uma prioridade para os sucessivos governos que estiveram à frente do Poder Executivo [...], de modo que o lugar e a função atribuída são secundários”. Essa baixa prioridade política se traduz em contingenciamentos, instabilidades orçamentárias e ausência de planejamento plurianual, comprometendo não apenas a expansão institucional, mas também as políticas de permanência, a pesquisa e a extensão.

No caso da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Conceição (2022, p. 110) demonstra que “[...] a política de financiamento da UEAP nos últimos 14 anos, caracterizada por cortes, anulações, insegurança orçamentária, contingenciamento do repasse de recursos por parte do GEA, tem fragilizado a sustentação do tripé ensino-pesquisa-extensão”. Situação semelhante é relatada por Fernandes (2023), ao apontar que a revogação de dispositivos legais de vinculação orçamentária em diversos estados — inclusive por decisão judicial — tem resultado em um modelo de financiamento instável e subordinado à lógica fiscalista, dificultando o planejamento institucional de médio e longo prazo.

Ou seja, embora essas instituições tenham conquistado um arranjo jurídico singular, – o repasse direto de um percentual fixo da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) estadual – essa autonomia se mostra vulnerável frente a reformas tributárias e alterações legislativas recentes.

Nessa perspectiva, indica-se que o subfinanciamento das IEES não é efeito de má gestão, mas expressão da forma-Estado no capitalismo dependente, que opera segundo a lógica do ajuste fiscal e da subordinação das políticas públicas à racionalidade do capital. Nesse sentido, a luta pela autonomia universitária plena é indissociável da disputa por um financiamento público estável, previsível e constitucionalmente garantido — condição fundamental para a existência de uma universidade pública que se oriente por finalidades formativas, científicas e sociais, e não por metas de produtividade ou restrições contábeis.

Ao depender de um decreto e de uma base arrecadatória instável para a viabilidade da autogestão orçamentária, também para seus limites quando não ancorada em garantias constitucionais mais robustas. Ainda, Mota Junior (2021) demonstra que a ausência de instrumentos legais efetivos de gestão autônoma fragiliza a consolidação da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Ao abordar a política de financiamento da Universidade Estadual do Amapá, a dissertação de Conceição (2022), confirma esse cenário de fragilidade estrutural. Nessa perspectiva, a instituição, relativamente recente e ainda em processo de consolidação, convive com orçamento insuficiente, precariedade na infraestrutura e baixa capacidade de atrair docentes permanentes. Assim, o subfinanciamento compromete tanto a expansão da oferta quanto a qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, evidenciando como a promessa de interiorização da educação superior se choca com os limites materiais impostos pelas políticas fiscais estaduais.

Para Carvalho (2013), sobre a UEG, aponta que a fragilidade orçamentária, somada à pulverização de campi e à instabilidade do corpo técnico-administrativo, reflete um modelo institucional construído sob lógica de expansão não planejada. O trabalho reforça a tese de que o financiamento público precário compromete não apenas a sustentabilidade financeira da

universidade, mas também sua capacidade de se constituir como espaço de produção de conhecimento crítico e formação humana integral.

Com base na análise das produções, pode-se conceber que o discurso da autonomia das universidades estaduais muitas vezes se restringe a uma formalidade jurídica, que não encontra correspondência nas condições reais de funcionamento das instituições. Ao invés de promoverem a autogestão plena, os modelos estaduais de financiamento e governança tendem a reforçar a dependência dos governos locais, intensificando as desigualdades entre instituições e comprometendo o princípio da isonomia no acesso e na qualidade da educação superior pública.

Essas contradições não se resumem a falhas técnicas de gestão ou ausência de planejamento, mas expressam os limites estruturais da forma-Estado no capitalismo dependente brasileiro. A subordinação das políticas educacionais às exigências do ajuste fiscal e da lógica do capital impede que a autonomia universitária se realize como mediação da emancipação intelectual e material das classes trabalhadoras. A luta por financiamento público estável e autônomo, portanto, é indissociável da luta por um projeto contra-hegemônico de universidade.

É nesse mesmo horizonte contraditório que se inscrevem os limites das políticas de inclusão e permanência. A fragmentação institucional, as assimetrias regionais e a instabilidade normativa que marcam a implementação das políticas afirmativas nas universidades estaduais não decorrem apenas da ausência de diretrizes nacionais, mas da inserção subordinada dessas instituições em um modelo de Estado que opera pela lógica da escassez e da focalização. Como aponta Figueiredo (2021, p. 18), “[...] a ausência de legislação específica e a autonomia universitária resultaram em implementações fragmentadas e com distintos níveis de consolidação institucional”.

Embora algumas universidades tenham se antecipado às diretrizes federais e respondido às pressões dos movimentos sociais, os processos foram tensionados por disputas internas, fragilidade institucional e restrições orçamentárias. Ainda, observa-se que “[...] a permanência ainda se mostra o elo frágil das políticas de democratização do acesso, especialmente quando a assistência estudantil é submetida a contingenciamentos, instabilidades orçamentárias e visões meritocráticas” (Figueiredo, 2021, p. 201).

Essa fragilidade também é evidenciada por Silva (2020), ao analisar a permanência de estudantes com deficiência em universidades estaduais paulistas. Silva (2020, p. 176) aponta a insuficiência de políticas de acessibilidade e apoio psicopedagógico, enfatizando que com a ausência de condições materiais, de formação docente específica e de uma cultura institucional inclusiva, a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência é comprometida e enfrentam o capacitismo institucionalizado.

Carvalho (2023) reforça esse quadro ao discutir as desigualdades de permanência na pós-graduação. Investigando um programa estadual com apolíticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*. Ao indicar que a ampliação de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência não tem sido acompanhada de políticas efetivas de permanência, gerando o que ela denomina de inclusão excludente, pois:

[...] o ingresso ampliado não assegura, por si só, as condições de permanência e êxito acadêmico, especialmente quando o modelo de pós-graduação permanece elitizado, competitivo e descolado das realidades populares (Carvalho, 2023, p. 233).

Essas análises permitem compreender que a precarização da permanência estudantil não é acidental, mas consequência da opção política por modelos focalizados, fragmentados e meritocráticos, incompatíveis com a efetivação do direito à educação superior como direito

social universal. Quando vinculadas a lógicas gerenciais e racionalidade fiscalista, as políticas afirmativas correm o risco de se reduzirem a mecanismos de controle social, compensatórios e desprovidos de força transformadora. A crítica materialista exige, portanto, recolocar o debate sobre a permanência como parte da luta por condições objetivas de existência e de produção do conhecimento para os grupos historicamente excluídos – e não apenas como política compensatória dentro de estruturas excludentes.

Nesse contexto, as políticas afirmativas, quando desvinculadas de um projeto institucional contra-hegemônico, correm o risco de serem absorvidas como dispositivos de regulação e gestão da escassez. A democratização real do acesso e da permanência exige romper com a lógica meritocrática e a racionalidade gerencial que conformam os programas assistenciais sob uma perspectiva neoliberal, reafirmando o direito à educação superior como um direito social universal.

Portanto, a democratização da universidade pública não se limita à ampliação do acesso discente ou à adoção de políticas de inclusão. Ela requer o reconhecimento efetivo de todos os sujeitos que compõem a instituição, em especial aqueles historicamente invisibilizados nos debates acadêmicos e nas formulações institucionais.

Entre eles, Barros (2021) faz o destaque acerca dos trabalhadores técnico-administrativos ocupam um lugar estratégico e, ao mesmo tempo, marginalizado. Segundo a autora, as universidades estaduais brasileiras, mesmo quando avançam na expansão do acesso, reproduzem internamente as hierarquias e segmentações do mundo do trabalho, relegando esses servidores à condição de coadjuvantes na dinâmica universitária.

Ao investigar as políticas de valorização dos técnico-administrativos nas universidades estaduais baianas, Barros (2021, p. 117) evidencia que as conquistas normativas desses servidores – como planos de carreira e mecanismos de participação – não têm se traduzido em valorização efetiva. Visto que:

[...] os técnicos administrativos vivem um processo constante de desvalorização, caracterizado pela sobrecarga de trabalho, escassez de concursos públicos, ausência de planos de carreira eficazes e pouca participação nos processos decisórios.

Isto demonstra uma precarização das condições de trabalho desses profissionais que, segundo a autora, compromete não apenas sua saúde e sua permanência no serviço público, mas também o funcionamento da universidade enquanto espaço formativo e coletivo.

Barros (2021, p. 154) também destaca que “os espaços de poder e decisão nas universidades continuam hegemonicamente ocupados por docentes, especialmente do quadro efetivo”, característica que seria limitante para a democratização interna e o reconhecimento dos demais segmentos.

Esse contexto expõe uma leitura de permanência em uma lógica corporativa e verticalizada, ao invisibilizar os técnico-administrativos, a universidade reforça a divisão institucional do trabalho e contribui para a reprodução simbólica da desigualdade, diferenciando, segundo Barros (2021) entre os que “produzem saber” e os que “operam a máquina”.

Essa segmentação interna expressa a divisão social do trabalho sob o capitalismo, que atribui status e valor diferenciados às funções conforme sua proximidade com o controle do conhecimento formalizado. A alienação dos trabalhadores técnico-administrativos, nesse contexto, não é um desvio ou falha de gestão, mas parte constitutiva da lógica produtivista que estrutura o funcionamento das instituições educacionais.

Como categoria social, esses servidores ocupam uma posição mediadora entre a função pedagógica e a função administrativa, e sua desvalorização repercute diretamente na

precarização do trabalho educativo como um todo. Portanto, ao valorizar os trabalhadores técnico-administrativos significa, para além da concessão de benefícios funcionais ou do reconhecimento simbólico, afirmaria seu papel político, formativo e institucional na construção de uma universidade pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

Assim, uma inserção efetiva nos conselhos, nos processos decisórios e nos debates sobre o projeto institucional deveria ser uma condição fixa para que a superação a racionalidade hierárquica, constituindo as universidades como um espaço coletivo de formação omnilateral e emancipação humana.

Considerações Finais

A análise crítica das produções acadêmicas sobre universidades estaduais brasileiras, no período de 2013 a 2023, evidenciou um conjunto de contradições estruturais que atravessam o campo da educação superior pública não federal. Longe de se tratar de distorções pontuais ou ineficiências administrativas, os problemas enfrentados por essas instituições – como a instabilidade orçamentária, a fragmentação das políticas de inclusão e a desvalorização de segmentos institucionais – expressam as determinações do modo de produção capitalista e do Estado brasileiro em sua forma dependente e periférica.

Evidenciou-se que a promessa de autonomia universitária plena nas IEES permanece sistematicamente frustrada por um modelo de financiamento instável, sujeito à lógica do ajuste fiscal e à ausência de garantias constitucionais. A heterogeneidade institucional, embora muitas vezes compreendida como riqueza federativa, na prática reflete a desresponsabilização do Estado nacional pela educação superior pública estadual, delegando-a a entes com diferentes capacidades econômicas e compromissos políticos. A autonomia, nesses termos, torna-se formal e frágil, limitando o exercício pleno da gestão acadêmica, financeira e administrativa.

Demonstrou-se que a ampliação do acesso via políticas afirmativas não tem sido acompanhada por políticas sólidas de permanência, resultando em processos de “inclusão excludente”. A precarização da permanência estudantil, em especial para estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos das classes trabalhadoras, revela o esgotamento das abordagens compensatórias quando desprovidas de um projeto de transformação institucional. A ausência de políticas estruturantes e a manutenção de uma racionalidade meritocrática e produtivista reforçam os mecanismos de seleção social mesmo após o ingresso.

Destacou-se a invisibilidade dos trabalhadores técnico-administrativos como dimensão estruturante da hierarquia interna das universidades. A segmentação das funções, o distanciamento dos espaços de decisão e a ausência de reconhecimento institucional revelam que a democratização universitária ainda é seletiva e parcial. A luta por uma universidade efetivamente pública e emancipadora deve incluir a valorização plena de todos os seus sujeitos.

Nesse horizonte, propõe-se a afirmação de uma agenda crítica de pesquisa comprometida com a leitura estrutural e totalizante das desigualdades educacionais. Tal agenda não se restringe à denúncia das limitações conjunturais, mas busca interpretar e tensionar os fundamentos históricos e políticos da produção da universidade pública sob o capitalismo dependente. Como parte desse movimento, a análise da produção acadêmica sobre as universidades estaduais pode contribuir para a construção de um projeto contra-hegemônico de educação superior, fundado na radicalização da democracia, na universalização dos direitos e na formação omnilateral dos sujeitos.

Referências

ABRUEM. **Perfil das universidades estaduais e municipais**. Brasília: ABRUEM, 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso do. Expansão da educação superior no Brasil: o papel das instituições estaduais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 183–198, 2008.

BARBOSA GUEDES, Daniela. **Avaliação institucional nas universidades estaduais baianas**. 2021. Dissertação Profissional (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BARROS, Emanuelle Araújo Martins. **As políticas de valorização dos técnicos administrativos das universidades estaduais baianas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

BELO, Layse Ingrid Batista. **O acesso e a permanência de pessoas negras na pós-graduação: um estudo na Universidade do Estado do Pará**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

BEZERRA, José Maria de Andrade. **Democracia e educação superior: análise das ações afirmativas na pós-graduação da UERN**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

CABRAL, Marcelo Veraldi. **Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as universidades estaduais brasileiras**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

CONCEIÇÃO, Flávia Caroline Maciel. **A política de financiamento da Universidade do Estado do Amapá**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo e educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 865–886, set./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A agenda da política educacional brasileira: entre o gerencialismo e a regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 131–152, jan./abr. 2010.

FERNANDES, José Munhoz. **Autonomia de gestão financeira: uma análise do modelo das universidades estaduais paulistas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

GOETTEN, Rafael de Paula. **Autonomia universitária: um estudo sobre as universidades estaduais do Paraná**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

MACIEL, Fabiany de Cássia. **Expansão e interiorização da educação superior pública: os campi das universidades estaduais do Paraná**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macêdo. **A política de cotas no ensino superior da Paraíba: entre o projeto de democratização e o imperativo da eficiência**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

RODRIGUES, Marcelo Soncini. **A conquista da autonomia universitária plena: desafios para a consolidação da universidade pública, gratuita e de qualidade nas IEES do Estado do Paraná (1990–2021)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, Thayara Rocha da. **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades estaduais paulistas: desafios e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

VEIGA, Ediclêa Silva. **Ações afirmativas na pós-graduação: uma análise das políticas da UERJ**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Bruno Borgo dos Santos Moura¹
Alice Maria Alves Rangel²
Ana Lucia Rodrigues Gomes³
Bruna da Silva de Andrade⁴
Raissa Santana dos Reis⁵
Sandra Novais Sousa⁶

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva histórico-crítica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A metodologia utilizada se valeu de pesquisa documental, revisão de literatura e análise de narrativas produzidas por acadêmicas bolsistas participantes do Subprojeto Alfabetização – Pedagogia (Integral), da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como resultados da pesquisa documental e revisão de literatura, aponta-se que o PIBID tem resistido às tentativas de descontinuidade e modificação de seus objetivos, ao longo do período de sua existência e diante das várias mudanças de governo que houve desde sua criação. As narrativas das bolsistas, por sua vez, trouxeram reflexões sobre suas expectativas em relação à participação no Programa, ligadas tanto à sua própria formação e aprendizagem da profissão quanto ao desejo de contribuir para modificar positivamente a realidade educativa das crianças que acompanham. Revelam, ainda, as dificuldades que enfrentam para cumprir as exigências do PIBID, haja vista que o valor da bolsa não é suficiente para mantê-las no curso sem precisar recorrer a outras fontes de renda. Concluímos, assim, que considerar a potencialidade do PIBID como política pública educacional voltada à valorização do magistério e à facilitação do ingresso na profissão não significa fechar os olhos para os desafios que precisam ser enfrentados para que o Programa cumpra integralmente com os seus objetivos.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Educação Pública.

Introdução

O artigo tem como objetivo analisar, a partir uma perspectiva histórico-crítica, o Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), por meio de referenciais teóricos e das narrativas formativas produzidas pelas bolsistas durante o período do primeiro semestre de 2025, contextualizando as vivências e desafios durante o PIBID em uma análise crítica.

O PIBID é uma política pública educacional que tem sido alvo de modificações ao longo de sua existência, uma vez que, a cada mudança de governo, sofre as influências dos ideais defendidos por quem assume o poder.

As políticas públicas educacionais, conforme Oliveira (2010, p. 94), “[...] dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, a proposição (ou a modificação) de uma política educacional como o PIBID pode causar impactos (positivos ou negativos) para a escola pública, a formação inicial ou continuada de professores ou mesmo para a própria atratividade da profissão docente.

Dessa forma, neste artigo trazemos ao debate as modificações impostas ao PIBID desde a sua gênese, analisando-as, primeiramente, sob uma perspectiva documental e teórica, e em

¹ Pedagogo, professor dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisor do PIBID.

² Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

⁶ Doutora em Educação. Professora lotada na Faed/UFMS. Coordenadora de Área do PIBID.

seguida a partir da ótica de bolsistas do curso de Pedagogia (Integral) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que ingressaram como participantes do Pibid no início de 2025.

Contexto histórico de uma política educacional: da origem ao modelo atual do Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007 pela Capes, teve como finalidade aproximar os licenciandos da realidade da escola pública desde o início da graduação, promovendo uma articulação crítica entre teoria e prática. Inserido em um cenário de expansão das universidades públicas e de valorização da formação docente, o programa contou com investimentos significativos e alinhou-se ao Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Como aponta Maciel (2017), o Pibid desempenha papel fundamental na construção da identidade docente, ao proporcionar experiências práticas no cotidiano escolar e fortalecer o compromisso social da formação de professores, indo além da lógica de um estágio tradicional.

Ao longo dos anos, o Pibid passou por modificações em seu formato e financiamento, refletindo as prioridades das diferentes gestões governamentais. A partir de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos), o programa enfrentou cortes orçamentários e incertezas em sua continuidade, o que impactou a quantidade de bolsas ofertadas e a abrangência de suas ações nas escolas públicas. Apesar dessas limitações, o Pibid manteve sua relevância, sendo referendado por pesquisas que apontam seus impactos positivos no desempenho acadêmico dos licenciandos, na ampliação da visão crítica sobre os desafios educacionais e na construção de práticas pedagógicas inovadoras nos espaços escolares.

O quadro a seguir resume a evolução do Pibid no Brasil entre 2007 e 2025, destacando as principais ações, contextos políticos e impactos no programa ao longo das diferentes gestões governamentais. Ele evidencia mudanças orçamentárias e políticas que influenciaram a formação docente e a atuação do programa nas escolas públicas.

Quadro 1 – Percurso histórico do Pibid

Período / Gestão	Ação / Contexto	Impactos no Pibid
2007–2010 (Governo Lula)	Criação do Pibid pela Capes, expansão das universidades, políticas de valorização docente.	Implantação do Pibid com financiamento robusto, ampliação de bolsas, inserção dos licenciandos em escolas públicas desde o início da graduação, alinhamento ao PNE.
2011–2015 (Governo Dilma)	Continuidade de políticas educacionais de expansão e valorização docente.	Consolidação do Pibid, ampliação do número de projetos e bolsas, fortalecimento da relação universidade-escola, maior capilaridade do programa no Brasil.
2016–2018 (Pós-impeachment, Temer)	Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos), ajuste fiscal.	Início de cortes orçamentários na Capes, redução do número de bolsas, incertezas sobre continuidade, reorganização de projetos com recursos limitados.
2018 (Capes)	Criação do Programa Residência Pedagógica, reorganizando a política de formação inicial.	Pibid é mantido, mas com alterações no formato, com algumas universidades priorizando projetos articulados à Residência Pedagógica.
2019–2022 (Governo Bolsonaro)	Restrição orçamentária, contingenciamentos frequentes na Capes e Mec, tensões políticas com universidades.	Redução significativa de bolsas, atrasos em pagamentos, incertezas sobre novos editais, continuidade parcial dos projetos mediante a readequação de recursos, mobilizações de entidades acadêmicas em defesa do Pibid.
2023–2025 (Governo Lula)	Retomada de investimentos em educação, recomposição parcial do orçamento da Capes.	Retomada gradual de bolsas, fortalecimento de políticas de formação inicial, discussão sobre expansão de projetos, foco na superação das defasagens educacionais pós-pandemia e

	valorização docente.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Brasil (2007, 2010, 2014), Maciel (2017) e Sousa (2018).

Ao longo de sua trajetória, entre 2007 e 2025, o Pibid enfrentou avanços e retrocessos que refletem as oscilações das políticas educacionais no Brasil. Seu início, em um contexto de valorização docente e expansão das universidades, possibilitou a inserção crítica dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas, aproximando teoria e prática. Contudo, os cortes orçamentários, especialmente após a Emenda Constitucional 95 ocorrida em 2016, afetaram a continuidade e o alcance do programa, gerando incertezas entre universidades e escolas participantes e limitando a quantidade de bolsas disponíveis aos estudantes.

Apesar desses desafios, o Pibid manteve sua relevância e importância no fortalecimento da formação inicial de professores, contribuindo para práticas pedagógicas mais contextualizadas e inovadoras nas escolas públicas. Sua permanência, mesmo em contextos adversos, demonstra a importância de políticas públicas estáveis para consolidar a integração entre universidade e escola. Nesse sentido, o Pibid reforça a necessidade de investimentos contínuos para garantir o direito à educação de qualidade e o fortalecimento do papel social da escola, mostrando que a formação de professores é estratégica para superar desigualdades educacionais no país.

Considerando a função do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), é necessário refletir sobre seus objetivos e resultados. De que forma o programa contribui para a formação crítica e técnica dos acadêmicos bolsistas que, futuramente, atuarão nas escolas? O Pibid realmente colabora para a construção da identidade docente ao longo do processo de iniciação à docência? Além disso, o programa é capaz de atender às demandas formativas complexas que os futuros professores enfrentam durante sua formação?

Diante dessas reflexões iniciais sobre a proposta e os objetivos do Pibid, a próxima seção abordará, a partir das narrativas de participantes do subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia (Integral) Faed/UFMS, como essa política educacional tem sido vivenciada e quais as primeiras impressões e percepções das bolsistas sobre seu potencial formativo.

O Pibid sob a ótica de acadêmicas bolsistas

A carga horária de 10h semanais, estabelecida pelo Edital Prograd nº x/2024, é organizada no Subprojeto Alfabetização do curso de Pedagogia (Integral) em quatro tipos de atividades: momentos de reflexão coletiva, em reuniões quinzenais; leitura, estudo e produção individual de relatórios, escritos em forma de narrativas; períodos de observação participativa na escola parceira; e planejamento e execução de contação de histórias e atividades lúdicas com as crianças da turma que acompanham.

A escolha pelo formato narrativo dos relatórios deve-se ao entendimento, com base nos estudos ligados ao uso de histórias de vida como dispositivos de formação docente, de que as narrativas contribuem para ativar um olhar sensível e investigativo dos sujeitos sobre seu próprio processo formativo e sobre as práticas pedagógicas.

De acordo com Passeggi (2011), as histórias de vida, a partir dos anos 1980, têm sido cada vez mais utilizadas como uma prática válida para a formação de adultos. Segundo a autora, essa metodologia

[...] se centra nas noções de reflexividade, representações, sentido, crenças, valores... e se volta para a historicidade do sujeito e das aprendizagens. As histórias de vida e a biografia (escrita da vida) retornam ao cenário da investigação como fontes de estudo privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como se tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e atua (Passeggi, 2011, p. 26, tradução nossa).

Dessa forma, recorreremos às narrativas formativas produzidas pelas acadêmicas bolsistas para compreender como elas têm percebido sua participação no Pibid. Seus relatos, de uma forma geral, revelam expectativas de que o programa irá contribuir para sua formação profissional, como é possível observar nos excertos abaixo:

Estou muito animada para a primeira ida à escola e por tudo o que está por vir. Tenho certeza de que será uma experiência maravilhosa, cheia de aprendizados e novas descobertas (Bruna, relatório, 2025).

[...] eu me senti confortável e mais confiante de estar na sala e auxiliá-los observando que pareciam otimistas sobre minha ida e como eu poderia acrescentar nesse período do Pibid (Raissa, relatório, 2025).

No dia 9 de maio, sexta-feira, participei pela primeira vez das observações e atividades na escola Abel Freire de Aragão. Estava bastante empolgada e curiosa para viver essa nova experiência e conhecer as crianças, principalmente por estar iniciando minha trajetória no projeto (Ana Lucia, Relatório, 2025).

Essas narrativas das pibidianas trazem uma visão positiva, até otimista, em relação aos efeitos dessa política pública educacional, tanto em relação às suas próprias aprendizagens quanto ao seu papel como agentes que podem intervir e transformar os espaços educativos das escolas públicas.

Nessa perspectiva, seus relatos convergem com os resultados apontados por Sousa (2018) em sua tese de doutorado, que investigou um subprojeto do Pibid, também da área de alfabetização, da Universidade Estadual de Mato do Grosso do Sul (UEMS). De acordo com a autora, o Pibid propiciou aos licenciados:

[...] pode contribuir para a constituição de profissionais menos reprodutores e mais questionadores das práticas naturalizadas - isto é, não observadas como produzidas histórica, cultural e socialmente - no cotidiano escolar que têm sido determinantes nos índices de baixo aproveitamento dos estudantes brasileiros.

Silva (2015, p. 33) aponta, ainda, outra potencialidade do Pibid “[...] levando em consideração que não cabe mais professores com técnicas e abordagens mecanicistas, este projeto Pibid ganha força pois busca atender às crianças das comunidades populares próximas da universidade [...]”. Ao promover essa aproximação entre universidade, escola e comunidade, o Pibid contribui para que o licenciando compreenda os processos educativos, não apenas como prática técnica, mas de modo sensível às realidades locais e às necessidades dos educandos das escolas públicas.

Em relação às precariedades estruturais das escolas públicas e as demandas formativas que elas implicam, Maciel (2017, p. 85) observa:

No cenário das políticas de formação de professores e reformas educacionais, observou-se que mesmo que essas apresentassem significativa importância tanto para o processo de reestruturação produtiva, quanto para representatividade enquanto direito social, a neoliberalização em gradativa evidência prejudicou a consolidação de tais direitos em sua concretude.

Isso significa que programas como o Pibid operam em um cenário de contradições: ao mesmo tempo em que buscam contribuir para a qualidade da educação e da formação docente, enfrentam cortes de recursos, descontinuidade institucional e uma política educacional, muitas vezes pautada mais por resultados de desempenho do que por justiça social e equidade. Nesse cenário neoliberal, conforme Maciel (2017, p.128), “[...] as verbas públicas passam a ser investidas diretamente no setor privado, com e sem fins lucrativos.”

Dessa forma, segundo a autora,

Mesmo que o Pibid tenha apresentado maiores percentuais de destinação de bolsas no setor público, a partir do edital de 2010, uma quantidade significativa de financiamento público passou a ser destinada às instituições filantrópicas e, em 2013, iniciou-se a participação das IES privadas com e sem fins lucrativos [...] (Maciel, 2017, p. 129).

Essa combinação pública e privada abriu margem para que a lógica neoliberal se infiltrasse de maneira mais acentuada dentro do programa, uma vez que o ensino se volta aos interesses do mercado, buscando o lucro e estabelecendo relações vazias entre cliente e vendedor, distantes da educação e da tríplice atividade que caracteriza o ensino superior (ensino, pesquisa e extensão).

Essa realidade acaba por evidenciar uma sobrecarga para os acadêmicos, que, diante da exigência de cumprimento de diversas tarefas no âmbito do programa, como disponibilidade de horário, participação em reuniões e elaboração de relatórios, muitas vezes se veem impossibilitados de manter um outro trabalho que ofereça melhores condições financeiras. A bolsa, mesmo com o reajuste para R\$700,00 em 2025, ainda está distante de cobrir os custos básicos enfrentados por grande parte dos acadêmicos, a contar pelo transporte, alimentação, moradia e recursos pedagógicos. Tal situação impacta especialmente aqueles que não possuem suporte familiar ou que vêm de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, revelando uma dificuldade estrutural para a permanência no programa sem prejuízo à qualidade de vida.

A questão financeira, portanto, torna-se um entrave significativo, pois limita a permanência de muitos acadêmicos no programa, mesmo quando há interesse e dedicação às atividades propostas. O que se observa é que, embora o aumento da bolsa represente um avanço em relação ao cenário anterior descrito por Maciel (2017), o valor ainda se mostra incompatível com as demandas e a carga horária exigidas, o que acaba favorecendo estudantes com melhores condições econômicas. Esse contexto pode aprofundar desigualdades no acesso e na permanência na formação docente, tornando urgente a necessidade de políticas mais robustas de valorização e apoio aos licenciandos.

Essa questão relacionada às dificuldades de cumprir a carga horária exigida pelo Pibid também foi mencionada nas narrativas das pibidianas do Subprojeto Alfabetização – Pedagogia/Faed:

Essa é a minha primeira vez participando do Pibid. Eu me inscrevi outra vez [...] mas não conseguia acompanhar, porque trabalhava na época e ficou insustentável para mim. Concluindo, fiz 2 meses de Pibid e sai. Para contextualizar, eu sempre trabalhei desde o Ensino Médio até uns meses atrás, passei todo o período da faculdade trabalhando, também fui morar sozinha no primeiro ano de faculdade. Não foi fácil, as vezes o salário do serviço não dava conta de pagar todas as contas e eu me segurava nos auxílios da faculdade, só que tudo era muito cansativo e eu acabava reprovando em matérias e perdendo os auxílios, veio a pandemia e não tinha como parar de trabalhar, alguém tinha que pagar o aluguel e a faculdade também não parava, o resultado foi quase 2 anos de atraso no curso. (Alice, Relatório, 2025).

Conseguimos organizar bem nossos horários disponíveis para as idas à escola, e também definimos um horário para nossa reunião em que todos os integrantes do grupo conseguirão participar, o que mostrou um bom alinhamento. Fiquei contente de conseguir encaixar na minha rotina corrida, esse projeto que eu tanto queria participar. Pois trabalhar (vespertino) e estudar (noturno) ao mesmo tempo torna um pouco mais complicado conseguir se inserir em algum projeto, e esse se encaixou certinho para mim. (Bruna, relatório, 2025).

Observamos, a partir desses relatos, que nem sempre o valor da bolsa do Pibid é um atrativo para as alunas que precisam se manter financeiramente sem a ajuda da família. Pelo fato de o Pibid ser uma política que carrega, desde sua proposição inicial, o intuito de contribuir para melhorar atratividade da carreira do magistério (Brasil, 2007), e considerando ainda as pesquisas que mostram que o perfil dos que escolhem as licenciaturas é formado por “em sua maioria, por candidatos que tiveram menos oportunidades de ter uma boa formação na educação básica, geralmente oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda” (Sousa, 2018, p. 16), percebemos a importância de se avaliar, institucionalmente, a possibilidade de oferecer uma bolsa mais atrativa, que possa realmente ser um diferencial para a escolha dos licenciados pelo foco em sua formação, durante o período em que cursam a graduação.

Considerações Finais

A análise dos documentos que fundamentam o Pibid e das pesquisas que tiveram essa política pública educacional como objeto de estudo nos mostraram que o Programa tem resistido às tentativas de descontinuidade e modificação de seus objetivos, ao longo do período de sua existência e diante das várias mudanças de governo que houve desde sua criação.

Entendemos, a partir desse estudo, a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior participem dos debates sobre as formas de organização do Pibid, e que a Capes leve em consideração as pesquisas já efetuadas e em andamento sobre os impactos do Pibid na formação de professores e na inserção de iniciantes à docência.

Conforme aponta Silveira (2014, p. 9), cabe à Capes “[...] valorizar os debates e produções acadêmicas” desenvolvidas junto às Universidades, a fim de ampliar, melhorar e tornar política de Estado, não de governo, esse programa voltado para a valorização da carreira do magistério e iniciação à docência.

As pesquisas sobre o Pibid têm demonstrado que a construção da identidade docente, no contexto do Programa, ocorre pela escuta, observação da ação do professor regente, pela prática investigativa e pela reflexão constante sobre a própria atuação (Maciel, 2017; Sousa, 2018;).

A partir dessa vivência, o bolsista aprende a olhar a escola pública sob uma nova ótica, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto suas limitações, possibilitando ao licenciando relacionar o que é estudado na universidade com a prática profissional, respeitando os contextos específicos de cada escola.

Esse processo formativo também convida à crítica da própria formação universitária, ao questionar se os cursos de licenciatura estão, de fato, preparando o futuro professor para assumir, com qualidade e responsabilidade, uma sala de aula, diante dos desafios que têm sido encontrados nas instituições educacionais, sobretudo nas escolas públicas.

Por fim, as narrativas das bolsistas trouxeram reflexões sobre suas expectativas em relação à participação no Programa, ligadas tanto à sua própria formação e aprendizagem da profissão quanto ao desejo de contribuir para modificar positivamente a realidade educativa das crianças que acompanham. Revelam, ainda, as dificuldades que enfrentam para cumprir as

exigências do Pibid, haja vista que o valor da bolsa não é suficiente para mantê-las no curso sem precisar recorrer a outras fontes de renda.

Concluimos, assim, que considerar a potencialidade do Pibid como política pública educacional voltada à valorização do magistério e à facilitação do ingresso na profissão não significa fechar os olhos para os desafios que precisam ser enfrentados para que o Programa cumpra integralmente com os seus objetivos. No entanto, reconhecemos que se trata de um importante primeiro passo, rumo à instituição de políticas que possam contribuir para a qualificação da formação inicial dos professores e para a concretização de uma escola pública acessível, inclusiva e voltada para o atendimento das necessidades educacionais das crianças brasileiras.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007

MACIEL, Caroline Correia. **Políticas de Formação Docente:** Implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2017.

OLIVEIRA, Adão. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.). **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, v. 23, n. 61, set./dez, 2011.

SILVA, Janaina Alves da. **A Contribuição do Pibid no processo de formação do pedagogo.** Rio Claro, 2015.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana. (Org.). **PIBID-UNICAMP:** criando uma nova cultura nos cursos. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 1).

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

CAMINHOS, ACESSOS E VIAS DA EDUCAÇÃO MATROGROSSENSE: ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS ALUNOS INDÍGENAS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Clésio Castro Carmo¹
Ozerina Victor Oliveira²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Ao iniciarmos este artigo a primeira pergunta que nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (Arroyo, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte das políticas públicas educacionais? Para responder essa indagação, partimos da análise da prova do processo seletivo para ingresso de novos estudantes nas Escolas Cívico-Militares (ECIM) no Estado de Mato Grosso. O objetivo é compreender se o perfil requerido na prova aplicada reflete a proposta de uma educação que tem como pano de fundo a garantia de uma educação pública, de qualidade e inclusiva. A abordagem metodológica é qualitativa, tendo sido a pesquisa documental por meio da análise de conteúdo da prova aplicada no processo seletivo realizado no ano de 2024. Conclui-se que, este modelo de escola segrega os alunos indígenas ao não contemplar as especificidades desse grupo populacional.

Palavras-chave: Militarização das escolas; Processo Seletivo; Educação matogrossense.

Introdução

Ao iniciarmos esta discussão a primeira pergunta que nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (Arroyo, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte das políticas públicas, no nosso caso as educacionais? Para responder essa indagação partiremos da análise da prova aplicada no processo seletivo de 2024 para ingressantes nas escolas cívico-militares no Estado de Mato Grosso, buscando compreender se o perfil requerido na prova aplicada reflete a proposta de uma educação que contempla a diversidade ou retrocede a uma visão arcaica, tradicional e excludente de educação.

A militarização das escolas públicas brasileiras é uma realidade que se faz presente em muitos estados brasileiros. Foi através do Decreto nº. 10.004, de 05 de setembro de 2019 que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares – PECIM com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica, no ensino fundamental e médio (Art.1º). Segundo o manual das ECIM, a fusão dos ensinos público regular e militar, que deu origem às ECIM, ocorreu há mais de vinte e cinco anos. (Cursino, 2020). Em 2020, foi lançado pelo Ministério da Educação-MEC, via Secretaria de Educação Básica e Subsecretaria de Fomento as Escolas Cívico-militares-ECIM, o manual das escolas cívico-militares. A finalidade deste documento era de orientar os entes federativos participantes do Programa no tocante a implementação e funcionamento das ECIMs. O manual contém o regulamento dividido em XV títulos, com seus respectivos capítulos e seções e apêndice. Porém, tornou-se necessário sua atualização e adequação transformando-se nas Diretrizes das ECIMs, que trouxe “maior grau de objetividade, exiguidade e diálogo de modo a permitir que as redes adequem suas perspectivas” (Brasil, 2021, p. 5).

Em 2022 houve a revogação do Decreto 10.004 por meio do Decreto nº. 11.611 de 19 de julho de 2023, quando, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos entes federativos, se estabelece um plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto, ora revogado. No entanto, alguns entes federativos como os Estados de

¹ Acadêmico do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Participante do Grupo de Pesquisa GEPLIC.

² Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEPLIC.

São Paulo, Amapá, Goiás, Mato Grosso e outros, mantiveram, por meio de leis e regulamentações locais, o funcionamento das Escolas Estaduais Cívico-militares- EECIMs. Em Mato Grosso, foi instituída pela Lei 12.388 de janeiro de 2024 o Programa Escolas Estaduais Cívico-militares, regulamentada pelo Decreto nº. 709/204. Através da leitura desses referidos documentos surgiu alguns questionamentos no que tange ao perfil dos estudantes selecionados para as EECIMs de Mato Grosso pois, o programa traz em seu bojo evidências de contradições, segregação, tensões e indícios de comprometimento da gestão democrática. Assim, a revelação das contradições existentes do que é previsto nas Leis, Regulamentos, Decretos etc. suscitou-nos alguns questionamentos uma vez que, o ensino militar, ao adentrar o campo da educação, cumpre os pressupostos pertinentes à qualidade da educação e garante a inclusão dos indígenas, quilombolas e os outros grupos que compõem a sociedade?

Assim, o objetivo desse trabalho é investigar se a legislação aplicada às escolas cívico-militares no Estado de Mato Grosso está em consonância com a legislação que garantem aos povos originários uma educação de qualidade e pautada no respeito as suas características que os particularizam diante da diversidade cultural presente na sociedade brasileira tendo como pano de fundo a prova aplicada no processo seletivo realizado em 2024.

Apresentaremos assim, apoiando-nos em Chizzoti (2000) uma pesquisa documental que a conceitua como [...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixada por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc...(Chizzoti, 2000, p. 109). A coleta de documentos de acordo com Silva et al. (2009) apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com o intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

Constitui-se fonte de estudo dessa pesquisa: Leis, Decretos, Regulamentos, Normais, Manuais e a prova aplicada do no processo seletivo das escolas cívico-militares do estado de Mato Grosso no ano de 2024. A prova aplicada contém 20 questões, sendo, 10 questões de língua portuguesa e 10 questões de Matemática. Todas as questões contém 4 alternativas, em que se deve marcar apenas a resposta certa na “Folha de Respostas”. Questões que devem ser respondidas em duas horas e sem qualquer tipo de consulta. Esse é o cenário meritocrático que o Estado de Mato Grosso definiu para selecionar alunos ingressantes para as Escolas Cívico-Militares.

Para discutir as questões norteadoras da pesquisa, apresentaremos algumas informações e discussões essenciais para a compreensão dos problemas apontados e das perspectivas teóricas e metodológicas consideradas, trazendo essa discussão para o campo do currículo, pois compreendemos que é no vivenciar desse currículo que governos vêm normatizando e impondo políticas educacionais para todos os níveis da educação, com a intenção de garantir a disseminação de uma concepção de sociedade que contribua para a manutenção da ideologia que, de acordo com os governantes e suas predileções político-ideológicas refletem um modelo universalizante de sociedade e de cidadão.

As escolas cívico-militares e o currículo

De acordo com Mendonça (2019), o debate em torno da militarização das escolas civis públicas ganhou destaque, com prós e contras entre os atores sociais, principalmente, a partir da iniciativa que se deu no estado de Goiás. Posteriormente, essa ideia foi adotado pelo Governo Federal sob a “a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação” (Brasil, 2019) pautando-se “nos princípios da igualdade de condições, do acesso e permanência na escola,

bem como da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando, ainda, as diferenças individuais” (Brasil, 2019, p. 10).

No Estado de Mato Grosso, de acordo com a Lei 12.388 de 2024 que institui o Programa de Escolas Cívico-militares tem a [...] finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional (MT, 2024) bem como [...] VIII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão, valorizando o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social a fim de construir uma sociedade mais justa, ética, participativa e responsável (MT, Art. 4º, 2024). No entanto, o Decreto nº 709 de 19 de fevereiro de 2024 que regulamenta a Lei 12.388 e traz em seu bojo a seguinte afirmação:

III - as instituições de ensino selecionadas e validadas para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão:

- a) ser Centros Educacionais de Jovens e Adultos - CEJA;
- b) ofertar ensino noturno;
- c) ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada;
- d) ter dualidade administrativa. (MT, ART. 8º, 2024)

Fica evidente que a função da escola, nessa pedagogia militar, para Miranda e Silva (2023) que a formação ofertada é propedêutica, não há preocupação de integrá-la à formação profissional; atua com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustentada em princípios burocráticos; se declara uma escola democrática; atende as classes médias e as menos favorecidas. Há uma diminuição das consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas anti-bullying do tipo “tolerância zero”. Que opera como uma engrenagem que legitimamente mantém os privilégios sociais de classe. Além de disfarçar formas de transmissão hereditária de capital, dando ares de meritocracia ao processo de reprodução social, a escola cumpre importante papel de convencimento da validade do discurso hegemônico pautado pela ideia de “conquista”. (Miranda e Silva, 2023, p.07 a 11)

De acordo com o Decreto 709 de 2024 são objetivos das escolas cívico-militares no estado de Mato Grosso [...] III - colaborar para melhoria dos indicadores de desenvolvimento da educação básica, promovendo o ensino de qualidade e o aprimoramento constante dos processos educacionais; e também [...] IV - atender, preferencialmente, às escolas em situação de vulnerabilidade social, com vistas a promover a inclusão social por meio da educação [...] (MT, 2024, p. 02).

Embora estabeleçam a inclusão como um dos objetivos das escolas cívico-militares, quando analisamos o edital que regula o processo seletivo no ano de 2024 verificamos que a divulgação do resultado do Processo Seletivo seguirá a seguinte divisão:

[...]- Lista de Aprovados e Classificados dos candidatos dependentes de policiais militares e bombeiros militares do Estado de Mato Grosso; - Lista de Aprovados e Classificados dos candidatos integrantes de famílias comprovadamente hipossuficientes (de zero a quatro salários mínimos); - Lista de Aprovados e Classificados dos candidatos do Público Alvo da Educação Especial (PAED); - Lista de Aprovados e Classificados dos candidatos em ampla concorrência (DOA MT 2024, p. 25).

Assim, embora estabeleçam como princípio o respeito às diferenças, foram estabelecidas com a finalidade de excluir todos aqueles que não se enquadrem nas características estabelecidas para um aluno ideal. Este aluno ideal será identificado através da

prova do processo seletivo para ingressar nas instituições. Por isso, nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (Arroyo, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte dessas políticas públicas?

Quando verificamos as leis, decretos, regulamentos, diretrizes que abordam a educação indígena constatamos que, a partir da CF 1988, vários documentos oficiais foram elaborados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas com professores e gestores indígenas, com calendários próprios, currículos e materiais didáticos específicos, ensino na língua materna do aluno, entre outros fatores. O conjunto de documentos legais e normativos direcionados à educação escolar indígena viabilizou a criação, a construção e a expansão de escolas indígenas em diversas áreas do país, como escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e multilíngues, localizadas nos territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 aponta questões comuns a todos professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (Brasil, 2014, p. 73-74). Este documento foi construído no sentido de orientar e subsidiar a construção de currículos diferenciados em cada escola indígena do país, pois de acordo com Piovezana (2010) o RCNEI ressalta que os povos indígenas têm, ao longo de sua história, criado complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (Piovezana, 2010, p. 132).

No entanto, embora o direito à educação seja preconizado em todos os documentos oficiais garantindo as particularidades dos diversos grupos sociais presentes na sociedade brasileira, encontramos contrariedades quando analisamos os documentos e normas como a EECIM de Mato Grosso em que simultaneamente objetiva a excelência na gestão escolar mas, ao mesmo tempo exclui todos aqueles que se mostram diferentes. Ou seja, a educação nesse modelo de escola é de construir um modelo de cidadão universalizando a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados de maneiras iguais. A educação proposta pelas ECIMs passa de uma tentativa de implementação de uma pedagogia da autonomia defendida por Freire (2003) para a segurança de uma pedagogia tradicional onde as diferenças são evidenciadas na meritocracia.

A escola, dentro da pedagogia militar, segue um modelo prescrito nas Leis, Decretos e Regulamentos que criminalizam as diferenças, transformando-as em desigualdades sociais. No entanto, para Freire (1996) uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. Para ele, é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 1996, p. 36).

Observa-se que o objeto do conhecimento produzido pela Lei 12.388 e Decreto 709 ambos de 2024 foram organizados atendendo os interesses dos grupos que se encontram no poder, e o instrumento que reflete tais interesses é o currículo. Este, por sua vez, é o caminho pelo qual as ideologias dominantes se apresentam como proposta de política pública em educação para a sociedade. Assim, é através do currículo que as particularidades dos grupos sociais são invisibilizadas e transformadas em desigualdades.

Quando se procura uma definição de currículo, encontramos várias noções e significados inerentes a distintas situações, tensões, fronteiras, imposições que nos fazem refletir a respeito do que realmente ele é, a quem atende, a que se propõe. Por isso para Sacristán (2000), o currículo é resultado de diversas forças que nele intervêm, sendo um processo complexo, no qual sofre múltiplas transformações. Para o autor enquanto a escolaridade é um

caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade. Para Silva (2015), currículo é lugar e espaço de discernimento, permite uma viagem e uma trajetória capaz de forjar a identidade do aluno ao estabelecer uma relação de poder.

De acordo com Apple (2000), entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras chaves que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa nesse mundo. O objetivo é alterar o que pensamos que somos e, como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada.

[...] o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante (Apple, 2000, p. 9).

Desse modo, a perspectiva formativa dos governos ideológicos é tomada como referência a ser disseminada nas diversas instituições sociais, mantendo assim a supremacia e soberania de um grupo sobre o outro, ou seja, um grupo decide como e quem deve ser tolerado. Por conseguinte, parte da sociedade não discute a construção dessa perspectiva e muito menos busca-se desconstruí-la, abordando temas relacionados as diferenças: gênero, raça e etnia de forma crítica, por exemplo. Arroyo (2013), ao falar sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, aponta que a exigência de recontar a história é uma reivindicação política mais radical do que apenas inserir novos temas na história oficial.

Essa ambiguidade que se revela no que está por trás da Lei e, se faz presente em todos os seguimentos da sociedade e dentro do contexto da educação, onde o sujeito educado tem o direito fazer escolhas pautadas em sua capacidade racional e que devem estar de acordo com os princípios e leis que regem a sociedade e o Estado. No entanto, considero que o currículo é construção social que, de forma dialética, conforme explicita Goodson (1999, p. 67), opera em dois níveis “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” Nessa perspectiva, o currículo, como prescrição, revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. Esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica, de forma oculta, os professores que nele atuam. Já o currículo, em nível de processo e prática, revela saberes e fazeres da docência.

Por saber-me inacabado, algumas palavras para não terminar

É nesse cenário antagônico que se apresentam as ideologias e dispositivos legais de governos de extrema direita que propõem para as escolas cívico-militares e as teorias de educadores renomados com suas posições em defesa da escola acessível a todos, com ampliação do direito dos educandos à educação. Assim, pelo exposto se confirma que os regulamentos e normas que instituem as EECIM entram em conflito com as Leis, normas, decretos e regulamentos que buscam garantir aos indígenas uma educação de qualidade e o direito de manterem suas particularidades preservadas. a segregação de coletivos como indígenas, quilombolas, EJA e outros, seja pela lei ou pela aplicação de processo seletivo não podendo participar dessa rede de escolas e ratificando não ser o perfil de educandos que se pode selecionar. É preciso questionar, refletir, agir no/sobre o percurso que queremos para a educação, em particular, a mato-grossense e nessa toada nos diz Arroyo (2013, p. 357) “[...] os

currículos dos cursos e formação docente e de educação básica são obrigados a repensar-se para dar conta do direito ampliado a educação”.

Referências

- APPLE, M. W. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. 4. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, 5ª ed. Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. **Diálogo Educacional**, p. 151-169, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico – Militares, 2020**.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1999
- MATO GROSSO. **Lei 12.388 de 8 de Janeiro de 2024**. Institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências.
- MATO GROSSO. **Decreto 709 de 19 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 12.388, de 08 de janeiro de 2024, que institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências.
- MIRANDA, Edna Maria Corrêa; SILVA, Francisco Thiago. Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação Revista**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- PIOVEZANA, Leonel. Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto. **História Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 328-338, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866827018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- VEIGA, Célia Cristina P. S. **Reforma administrativa do Estado, segurança pública e formação de soldados da PMERJ**. 2016. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: INVESTIGANDO OS EFEITOS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS

Eder Baiaroski Lopes¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: A internacionalização da educação superior tornou-se um componente essencial das políticas educacionais e sociais, impactando diretamente a formação acadêmica e cidadã dos estudantes. Este estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas que regem a internacionalização no Brasil, com foco em Mato Grosso do Sul, avaliando seus impactos, desafios e contradições em comparação com modelos nacionais e globais. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica de políticas públicas sociais e educacionais, bem como estudos teóricos sobre a internacionalização do ensino superior. Os resultados indicam que, embora a internacionalização amplie oportunidades acadêmicas, ela também reforça desigualdades estruturais, especialmente devido à financeirização do ensino e à predominância de parcerias com países centrais. O estudo evidencia que a falta de equidade no acesso à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional limita a democratização do conhecimento e a formação de cidadãos globais. Como contribuição, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre o papel do Estado e das universidades na promoção de uma internacionalização inclusiva e acessível, alinhada às necessidades locais e nacionais.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior; Políticas Educacionais; Cidadania Global; Ensino Superior no Brasil; Financeirização da Educação.

Introdução

A internacionalização da educação superior tornou-se eixo central das políticas educacionais globais, impulsionada por dinâmicas políticas, econômicas e sociais. Segundo a Unesco (2015), envolve mobilidade acadêmica, parcerias institucionais e currículos voltados à formação de cidadãos globais. No Brasil, políticas públicas buscam ampliar a colaboração internacional, embora desafios como desigualdade social e má distribuição de recursos limitem sua efetividade.

Em Mato Grosso do Sul, o processo reflete diretrizes nacionais e globais, mas também particularidades regionais. A localização estratégica do estado, fronteiro com países da América Latina, favorece cooperação regional e intercâmbio estudantil. A questão central deste estudo é: como as políticas de internacionalização impactam a formação acadêmica e cidadã dos estudantes sul-mato-grossenses?

A pesquisa analisa políticas públicas educacionais e seus efeitos na formação de sujeitos críticos e engajados, aptos a atuar globalmente sem perder de vista o contexto local. Adota abordagem qualitativa, com análise bibliográfica fundamentada em autores que discutem políticas educacionais e os impactos do neoliberalismo nas universidades.

O artigo aborda a evolução histórica da internacionalização, as políticas brasileiras e seus reflexos regionais, os impactos na formação estudantil e, por fim, os desafios e perspectivas do processo no estado e no país.

Referencial teórico e histórico

A internacionalização da educação superior insere-se em um contexto amplo de transformações políticas, econômicas e sociais que impactaram diretamente as políticas

¹ Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa história, política e educação. Licenciatura em letras-português/inglês e licenciatura em matemática na UFMS. Especialista em gestão escolar pela UFMS, e especialista em coordenação pedagógica e supervisão escolar na Universidade Candido Mendes.

educacionais ao longo da história. A partir de uma perspectiva crítica, a evolução desse fenômeno pode ser compreendida dentro de três grandes períodos: o liberalismo e o Estado mínimo, o Welfare State e a expansão da educação pública, e o advento do neoliberalismo, que reconfigurou as bases da educação superior, especialmente no Brasil. Além disso, a relação entre Estado e educação se reflete na regulação das universidades públicas e na crescente financeirização do ensino superior, aspectos fundamentais para compreender os desafios da internacionalização. Por fim, o conceito de cidadania global emerge como um horizonte normativo dentro das políticas educacionais, trazendo novos desafios para a formação acadêmica no Brasil.

A trajetória das políticas sociais e educacionais pode ser segmentada em três marcos históricos essenciais. O primeiro refere-se ao liberalismo e ao Estado mínimo, predominante entre os séculos XVIII e XIX, cuja principal característica era a mínima intervenção estatal na economia e na sociedade. Segundo Castel (2003), esse modelo foi marcado pela ausência de políticas educacionais amplas, sendo a educação tratada como um bem de consumo acessível apenas às elites privilegiadas. O Estado, nesse contexto, não assumia responsabilidade direta sobre a universalização do ensino, reforçando desigualdades estruturais. Esse modelo se refletiu na precarização das oportunidades educacionais e na exclusão da maioria da população do acesso ao ensino formal, um padrão que perdurou até meados do século XX.

Com a ascensão do Welfare State, no século XX, a educação passou a ser considerada um direito social fundamental. Como aponta Draibe (1993), a consolidação de políticas educacionais públicas buscou democratizar o acesso ao ensino, garantindo que a educação fosse uma ferramenta para a equidade social e o desenvolvimento econômico. Esse modelo consolidou-se em países europeus e em algumas nações da América Latina, onde governos progressistas investiram na ampliação das redes públicas de ensino superior, reforçando a ideia de que o conhecimento deveria ser tratado como um bem público acessível a todos. No Brasil, essa lógica resultou na expansão das universidades federais e estaduais, além da criação de políticas de financiamento estudantil voltadas para a população de baixa renda.

No entanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, o advento do neoliberalismo promoveu uma reestruturação na educação superior. Harvey (2011) destaca que as reformas neoliberais transformaram a educação em uma mercadoria, promovendo a privatização do ensino e reduzindo o financiamento estatal às universidades. No Brasil, esse movimento resultou na expansão do setor privado e na adoção de políticas de incentivo à captação de recursos externos pelas universidades públicas, intensificando a busca pela internacionalização como estratégia de sobrevivência institucional. Esse processo gerou contradições, pois, ao mesmo tempo em que ampliou a oferta de ensino superior, aprofundou desigualdades, restringindo o acesso de classes populares a oportunidades educacionais de qualidade.

A relação entre Estado e educação superior tem se transformado ao longo dos anos, refletindo diferentes modelos de regulação e financiamento. No Brasil, a regulação das universidades públicas sempre esteve atrelada às diretrizes estatais, influenciadas por mudanças políticas e econômicas. Höfling (2001) analisa que as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que ampliaram a autonomia universitária, intensificaram as demandas por eficiência e produtividade. Conforme a autora, a descentralização da gestão e a transferência de responsabilidades para as instituições de ensino foram acompanhadas por uma forte pressão por resultados, introduzindo mecanismos avaliativos pautados em critérios mercadológicos. Essa nova lógica de gestão inseriu as universidades em um contexto de competitividade global, onde a busca por parcerias internacionais e financiamento externo tornou-se essencial para a manutenção e expansão da pesquisa e do ensino superior. Como aponta Höfling (2001), as políticas educacionais passaram a articular-se diretamente às exigências do setor privado e às dinâmicas da economia global, deslocando a centralidade do ensino para a captação de recursos

e a mensuração de desempenho. Embora essa autonomia tenha possibilitado maior flexibilidade administrativa, também resultou em uma dependência crescente de fontes externas de financiamento, comprometendo a equidade no acesso e a qualidade do ensino público. Dessa forma, as reformas educacionais reforçaram as desigualdades existentes e consolidaram um modelo gerencialista que prioriza a eficiência sobre o direito à educação.

Outro aspecto central nesse processo é a financeirização da educação, que impacta diretamente a internacionalização do ensino superior. Brettas (2017) analisa que o modelo de capitalismo dependente do Brasil intensificou a necessidade de captar investimentos externos, condicionando a permanência das universidades públicas à busca por parcerias internacionais. Segundo a autora, a financeirização das políticas sociais no Brasil se expressa na crescente dependência das instituições públicas de ensino superior em relação a fundos e mecanismos de mercado. Essa dinâmica impulsionou as universidades a adotarem modelos de gestão focados na captação de recursos, alterando a estrutura e o propósito do ensino e da pesquisa.

Essa lógica tem efeitos diretos sobre a autonomia universitária e a função social da educação superior. Brettas (2017) aponta que o financiamento das universidades passou a ser regulado por diretrizes de austeridade fiscal, reforçando a lógica excludente que restringe o acesso de estudantes das camadas populares. Como consequência, o ensino superior público torna-se cada vez mais subordinado às demandas do mercado global, o que compromete sua missão de promover inclusão e desenvolvimento científico autônomo. Dessa forma, a internacionalização das universidades brasileiras, que poderia ser um instrumento de democratização do conhecimento, acaba por reforçar desigualdades estruturais, uma vez que a lógica do capital financeiro determina a viabilidade de projetos acadêmicos e a própria sustentabilidade das instituições públicas.

Ao comparar as políticas educacionais brasileiras com modelos internacionais, observa-se que países como Alemanha e França mantêm um forte financiamento estatal da educação superior, garantindo acesso universal e gratuito a estudantes nacionais. Em contrapartida, os Estados Unidos e o Reino Unido adotam um modelo baseado na captação de recursos privados e no pagamento de mensalidades pelos estudantes, o que amplia a desigualdade no acesso ao ensino superior. No Brasil, a coexistência desses modelos gera tensões e desafios para a consolidação de uma política de internacionalização que equilibre acesso e qualidade, especialmente no contexto de cortes orçamentários e aumento da influência do setor privado sobre a formulação de políticas educacionais.

A internacionalização da educação superior não se limita à mobilidade acadêmica ou à cooperação entre universidades; ela também está diretamente relacionada à formação de cidadãos globais. Segundo a Unesco (2015), a cidadania global refere-se à capacitação dos indivíduos para compreender e atuar em um mundo interconectado, promovendo valores como diversidade cultural, sustentabilidade e justiça social. Esse conceito tem sido incorporado em currículos universitários ao redor do mundo, reforçando a necessidade de preparar os estudantes para desafios globais que envolvem mudanças climáticas, desigualdades sociais e inovação tecnológica.

As diretrizes internacionais para a educação global enfatizam a necessidade de desenvolver currículos que contemplem temas transversais, preparando os estudantes para os desafios do século XXI. No entanto, a formação de cidadãos globais no Brasil enfrenta desafios estruturais, como a desigualdade educacional e as barreiras linguísticas, que dificultam a participação equitativa dos estudantes nos programas de internacionalização. Além disso, a falta de financiamento para projetos internacionais e a concentração das oportunidades em universidades de maior prestígio intensificam as disparidades regionais dentro do próprio país.

Dessa forma, compreender a internacionalização da educação superior exige uma abordagem que relacione a evolução das políticas educacionais, a atuação do Estado na

regulação do ensino e a perspectiva de cidadania global. Esses elementos são fundamentais para analisar criticamente os impactos e as contradições do processo de internacionalização no Brasil e, em especial, em Mato Grosso do Sul. A busca pela universalização do acesso ao ensino superior e pela equidade na distribuição das oportunidades educacionais segue sendo um dos principais desafios da atualidade, exigindo uma formulação de políticas públicas que alie internacionalização com inclusão social e desenvolvimento acadêmico de excelência.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se em uma análise documental, utilizando fontes acadêmicas que discutem políticas educacionais e sociais no contexto da internacionalização da educação superior, especialmente no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Foram examinados artigos científicos, livros teóricos, dados estatísticos e documentos de organizações internacionais, os quais oferecem embasamento teórico e histórico para a compreensão da temática.

Entre os referenciais teóricos clássicos analisados, destacam-se Draibe (1993), que examina as políticas sociais e os impactos do neoliberalismo na educação superior brasileira, Castel (2003), que discute a evolução da questão social e sua relação com a estruturação das políticas educacionais, Harvey (2011), que explora o impacto da financeirização e da liberalização do mercado na educação, e Mészáros (2004), que oferece uma visão crítica sobre os desafios da educação sob a influência neoliberal. Além disso, a pesquisa considerou estudos sobre a regulação do ensino superior no Brasil, como os de Hölfling (2001), que analisa a autonomia universitária e suas contradições, e Oliveira (2015), que discute a Nova Gestão Pública e suas implicações para as universidades. Brettas (2017) também é uma fonte essencial, pois examina a financeirização das políticas sociais e sua influência na internacionalização da educação superior. Pereira (2011) complementa essa discussão ao abordar os desafios das políticas sociais e sua relação com o papel do Estado na educação superior.

A pesquisa também se fundamenta em documentos institucionais e diretrizes internacionais, com destaque para o relatório da Unesco (2015), que apresenta diretrizes sobre a formação de cidadãos globais e a necessidade de inclusão e equidade nas políticas de internacionalização, além do guia da OXFAM (2015), que aborda a Educação para a Cidadania Global e a importância do ensino superior na preparação dos estudantes para desafios globais. No contexto da internacionalização no Brasil, foram analisadas as contribuições de Knight (2005), que discute estratégias e desafios da internacionalização da educação superior, e Morosini (2006), que apresenta um panorama das políticas educacionais brasileiras voltadas para esse processo.

A análise das políticas de mobilidade acadêmica e cooperação internacional foi embasada em estudos como os de Trow (2005), que examina a transição do ensino superior para o modelo de acesso universal e suas implicações para a internacionalização, e Santos (2004), que questiona o atual modelo de internacionalização das universidades e propõe uma reforma democrática para torná-lo mais inclusivo. Todos esses documentos foram selecionados com base na sua relevância acadêmica, atualidade e impacto na formulação das políticas públicas educacionais.

A abordagem metodológica do estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de análise documental, que visa compreender a internacionalização da educação superior por meio da revisão crítica dos documentos mencionados. Essa metodologia é apropriada porque permite um aprofundamento na literatura acadêmica sem a necessidade de coleta de dados primários. O estudo dialoga diretamente com as transformações históricas da política educacional no Brasil e no mundo, relacionando teoria e prática para contextualizar a internacionalização dentro das dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas. A seleção dos documentos seguiu critérios de

relevância e credibilidade, incluindo fontes de organizações internacionais e de pesquisadores renomados na área.

Além disso, a pesquisa estabelece uma estrutura analítica baseada na evolução das políticas educacionais, desde o liberalismo e o Estado mínimo até o advento do neoliberalismo e suas implicações para a internacionalização da educação superior. Isso garante uma abordagem crítica e comparativa, contrastando o modelo brasileiro com experiências internacionais, como as políticas educacionais na União Europeia e nos Estados Unidos. Dessa forma, a metodologia adotada assegura a consistência científica do estudo, alinhando as fontes teóricas ao objeto de pesquisa e garantindo que a estrutura do artigo corresponda à abordagem pretendida. Assim, a investigação não apenas discute a internacionalização da educação superior, mas também a relaciona criticamente às políticas sociais, econômicas e educacionais que moldam esse processo no Brasil e no mundo.

Discussão

A internacionalização da educação superior no Brasil, e especificamente em Mato Grosso do Sul, reflete uma série de dinâmicas políticas, econômicas e sociais influenciadas pelo neoliberalismo. Esta seção analisa os impactos do neoliberalismo na educação superior, examina as políticas públicas voltadas para a internacionalização no estado e discute as contradições e comparações entre o contexto brasileiro e as experiências internacionais, com uma fundamentação teórica aprofundada.

O avanço das políticas neoliberais na educação superior brasileira tem promovido transformações significativas, com destaque para a financeirização das políticas sociais e a adoção da Nova Gestão Pública.

A financeirização das políticas sociais, conforme Brettas (2017), evidencia um modelo de governança que transfere a responsabilidade da oferta educacional para a lógica do mercado, promovendo a alocação de recursos públicos para atender aos interesses do capital privado. Segundo Brettas as políticas sociais passaram a ser incorporadas pela lógica do capital financeiro, transformando-se em mais uma via de rentabilidade e subordinando-se aos interesses da acumulação. Essa dinâmica impõe uma reestruturação das políticas públicas, priorizando a eficiência econômica em detrimento da universalização dos direitos sociais (BRETTAS, 2017). Esse fenômeno impacta diretamente a internacionalização da educação superior, pois incentiva parcerias internacionais baseadas em critérios econômicos e de rentabilidade, em detrimento da cooperação acadêmica e da ampliação do direito à educação.

O neoliberalismo aprofunda as relações de dependência. A adoção de políticas de ajuste fiscal foram não apenas impostas por organismos multilaterais, mas referendados pelas grandes burguesias com atuação nos países dependentes. A ruptura de limites anteriormente existentes para a mobilidade do capital portador de juros passa a se constituir como uma alternativa para contornar a tendência decrescente da taxa de lucro e consiste em um dos principais traços da financeirização (Brettas, 2017, p. 63).

Além disso, esse processo intensifica a precarização do ensino, reduzindo investimentos públicos em prol de incentivos a instituições privadas, o que afeta diretamente universidades públicas de Mato Grosso do Sul, que dependem de recursos estatais para viabilizar programas de internacionalização. Brettas (2017) argumenta que a lógica da financeirização impõe uma nova configuração à política educacional, onde a eficiência e o retorno financeiro passam a ser os principais critérios de decisão. Essa mudança não apenas redefine o acesso às oportunidades de mobilidade acadêmica, como também limita a democratização do ensino superior ao restringir a participação de estudantes de baixa renda nesses processos.

Além disso, a Nova Gestão Pública (Oliveira, 2015) tem reformulado a governança universitária ao introduzir modelos de gestão baseados na eficiência e no cumprimento de metas de desempenho, impactando a lógica educacional e acadêmica. Oliveira (2015) destaca que o modelo de gestão pública adotado no Brasil incorporou princípios do gerencialismo empresarial, o que implicou na adoção de mecanismos de regulação baseados na mensuração de resultados e na racionalização dos gastos educacionais. Essa mudança reduz a autonomia universitária e reforça a mercantilização da educação, priorizando indicadores quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e da pesquisa.

[...] pode ser observada em políticas e práticas que se mantêm do nível mais central até o nível local, como a adesão explícita de muitos diretores escolares aos programas de classificação por rendimento. Em recente pesquisa realizada com diretores de escolas públicas de cinco estados do país se constata a forte preocupação dos mesmos em orientar sua gestão para o cumprimento das metas de eficiência definidas com base no Ideb (Oliveira, 2015, p. 635).

A dependência de parcerias externas para manter a competitividade internacional das universidades em Mato Grosso do Sul intensifica sua vulnerabilidade financeira e dificulta a equidade no acesso a programas internacionais. Oliveira (2015) destaca que a Nova Gestão Pública subordinou a oferta educacional à lógica da eficiência econômica, limitando o alcance das políticas de inclusão e ampliando barreiras para estudantes de baixa renda.

A internacionalização no estado ocorre por meio de mobilidade acadêmica, parcerias institucionais e cooperação científica, mas enfrenta desafios como desigualdade no acesso, infraestrutura precária e instabilidade de financiamento público. Programas como o **Ciência sem Fronteiras** favoreceram estudantes com maior capital cultural e econômico, restringindo o acesso dos menos favorecidos devido a barreiras linguísticas e financeiras. Segundo a UNESCO (2015), a aprendizagem global deve ser acessível a todos, mas a ausência de políticas locais robustas e a escassez de bolsas limitam significativamente a participação de estudantes de baixa renda em Mato Grosso do Sul. Araújo (2011) enfatiza que o desmonte do Estado na educação transfere responsabilidades ao setor privado, dificultando a universalização do direito ao ensino e reforçando desigualdades estruturais.

As parcerias internacionais concentram-se majoritariamente em instituições da América do Norte e Europa, enquanto cooperações com o Sul Global permanecem limitadas. Isso reflete a posição periférica do Brasil e a influência de uma lógica eurocêntrica na formulação das políticas educacionais. A Unesco (2015) defende que a internacionalização deve promover equidade entre as regiões, mas a predominância de acordos com países desenvolvidos perpetua a hierarquização do conhecimento. Universidades de Mato Grosso do Sul, como UFMS e UEMS, encontram dificuldades para estabelecer parcerias com instituições asiáticas e africanas, limitando a diversificação cultural e acadêmica. Draibe (1993) aponta que as políticas educacionais no Brasil historicamente reproduzem modelos externos, reforçando a dependência de instituições do Norte Global e restringindo a autonomia acadêmica local. Para mitigar essa assimetria, é necessário expandir colaborações para além do eixo euro-americano e democratizar a produção de conhecimento.

O impacto da internacionalização na formação dos estudantes se reflete no desenvolvimento de competências globais, como fluência em idiomas e adaptação a contextos acadêmicos diversos. A Unesco (2015) defende que a educação para a cidadania global deve formar indivíduos críticos e colaborativos, mas a baixa recepção de estudantes estrangeiros em Mato Grosso do Sul compromete a troca de experiências e o aprendizado multicultural. Além disso, a falta de incentivos à participação docente em programas internacionais reduz o estabelecimento de redes acadêmicas duradouras. Castel (2003) ressalta que a exclusão de

grupos sociais da educação internacional aprofunda desigualdades e restringe a mobilidade acadêmica e social. Em universidades públicas do estado, a escassez de recursos inviabiliza a ampliação de intercâmbios docentes e limita inovações pedagógicas, reforçando barreiras ao desenvolvimento de uma internacionalização mais equitativa e inclusiva.

Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com o seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas, etc. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão mais confortavelmente alojados mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações, estudam conscienciosamente mas sabem que correm o risco de não terminar... Os “excluídos” são, na maioria das vezes os vulneráveis que estão “por um fio” e que caíram (Castel, 2003, p. 569).

A internacionalização da educação superior no Brasil apresenta contradições em comparação a modelos internacionais. Enquanto países da União Europeia garantem políticas estáveis e financiamento contínuo, no Brasil, essas iniciativas são fragmentadas e dependentes de ciclos políticos, comprometendo sua continuidade. A Unesco (2015) enfatiza que a internacionalização deve ser integrada às políticas educacionais de forma sustentável e equitativa, mas a instabilidade governamental impede a criação de estratégias de longo prazo, agravando desigualdades regionais, especialmente em estados periféricos como Mato Grosso do Sul. Pereira (2011) ressalta que políticas educacionais frágeis e submetidas a interesses políticos instáveis dificultam a manutenção e ampliação da cooperação acadêmica, prejudicando instituições de menor porte e recursos.

Outro ponto crítico é a exclusão social nos programas de mobilidade. Embora a expansão do ensino superior tenha aumentado o acesso, a internacionalização segue restrita às elites acadêmicas. Em países como Canadá e Alemanha, políticas garantem suporte financeiro para estudantes de baixa renda, tornando a mobilidade mais acessível. No Brasil, a falta de subsídios específicos perpetua barreiras socioeconômicas, restringindo a participação de estudantes menos favorecidos. A Unesco (2015) destaca que a equidade na internacionalização exige políticas estruturadas de inclusão, mas a ausência de um suporte financeiro efetivo reforça desigualdades educacionais. Behring (2007) argumenta que o neoliberalismo trata a educação como mercadoria, ampliando a precarização do ensino e restringindo oportunidades aos que podem pagar, o que torna a mobilidade acadêmica um privilégio para poucos.

Além disso, a internacionalização muitas vezes beneficia instituições estrangeiras, preparando recursos humanos para demandas do mercado global em detrimento da valorização do ensino nacional. Brettas (2017) aponta que o neoliberalismo aprofunda relações de dependência, subordinando o desenvolvimento educacional local aos interesses do capital global e comprometendo a autonomia científica. No caso de Mato Grosso do Sul, essa lógica é ainda mais prejudicial, dificultando a captação de investimentos e a consolidação de projetos autônomos. Harvey (2011) ressalta que a financeirização global direciona recursos para economias centrais, marginalizando instituições periféricas e limitando a expansão das redes acadêmicas em estados como Mato Grosso do Sul. Assim, sem políticas de internacionalização que priorizem a autonomia das universidades locais, o Brasil permanece em posição subordinada no cenário educacional global.

Esses bancos sempre tinham sido ativos no plano internacional, mas depois de 1973 isso se acentuou, ainda que se concentrasse no fornecimento de recursos

financeiros a governos estrangeiros. Isso exigiu a liberalização do crédito e do mercado financeiro internacionais, e o governo norte-americano começou a promover e apoiar ativamente essa estratégia no nível global na década de 1970. Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York (Harvey, 2011, p. 37).

Nesse sentido, a internacionalização da educação superior em Mato Grosso do Sul reflete tanto avanços quanto desafios. Para que essa estratégia seja eficaz, é necessário um compromisso político com a construção de políticas públicas estáveis, inclusivas e alinhadas às necessidades locais, garantindo que a internacionalização beneficie um número maior de estudantes e não apenas as elites acadêmicas. Santos (2012) destaca que as políticas educacionais devem incorporar um compromisso concreto com a equidade, assegurando que as populações historicamente marginalizadas tenham acesso às oportunidades de internacionalização em condições igualitárias. Assim, a implementação de programas de suporte financeiro, o fortalecimento das parcerias com países do Sul Global e a maior integração das universidades locais a redes internacionais são fundamentais para transformar a internacionalização em um instrumento de inclusão social e desenvolvimento acadêmico sustentável.

A internacionalização da educação superior no Brasil, especialmente em Mato Grosso do Sul, reflete um processo fragmentado e subordinado a diretrizes governamentais instáveis e ao financiamento externo. Embora esteja prevista em políticas educacionais, sua implementação ocorre de maneira desigual, evidenciando as contradições do modelo neoliberal que orienta a educação superior brasileira. A crescente financeirização do ensino e a busca por competitividade global subordinam as universidades a lógicas de mercado, nas quais parcerias internacionais são estabelecidas de forma assimétrica, favorecendo instituições e países com maior capacidade econômica e acadêmica (Brettas, 2017).

A regulamentação da internacionalização ocorre por normativas como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece diretrizes sem, contudo, garantir mecanismos eficazes para ampliar a equidade no acesso às oportunidades internacionais. Como aponta Morosini (2006), a falta de articulação estratégica leva à predominância de iniciativas isoladas, favorecendo instituições que dispõem de maior captação de recursos e intensificando desigualdades regionais. Essa lógica reflete as premissas da Nova Gestão Pública, que impõe às universidades a lógica da eficiência e do desempenho produtivo em detrimento da ampliação do direito à educação (Oliveira, 2015).

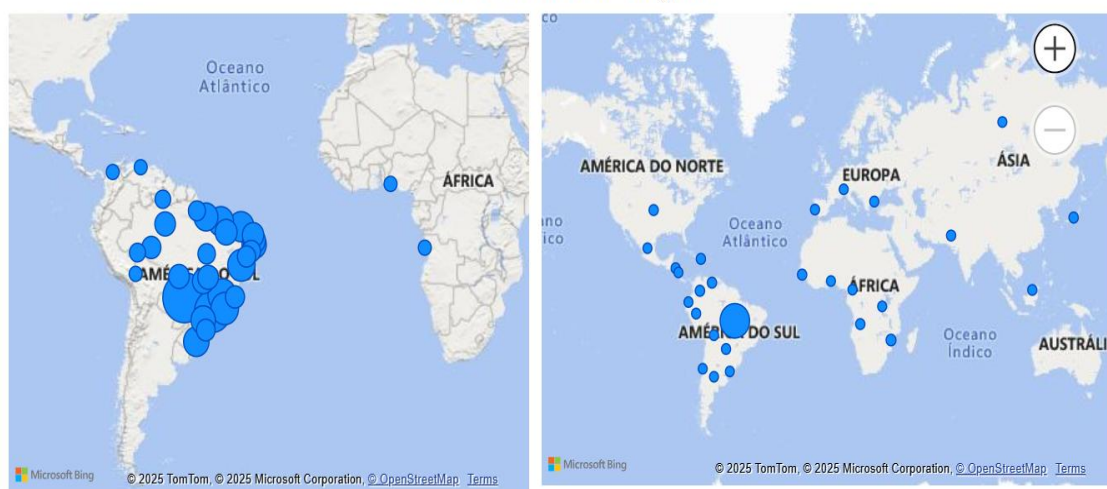
O modelo de cooperação acadêmica brasileiro é fortemente influenciado por organismos internacionais e pelo Norte Global, que ditam as diretrizes da mobilidade acadêmica, reforçando relações desiguais. Knight (2005) argumenta que a internacionalização deveria estar integrada às necessidades locais, mas, na prática, submete instituições de países periféricos a interesses externos, promovendo assimetrias institucionais. Essa realidade é especialmente sentida por universidades públicas em estados periféricos, como Mato Grosso do Sul, que enfrentam dificuldades para estabelecer parcerias sem estar subordinadas a demandas mercadológicas.

Os impactos sociais e educacionais dessa política de internacionalização ainda carecem de análises mais detalhadas, especialmente sobre sua efetividade na democratização do ensino. Dados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), disponíveis no portal **Números UFMS**, indicam que 99,21% dos estudantes da pós-graduação são brasileiros, enquanto apenas 0,79% são estrangeiros, evidenciando a baixa inserção internacional e a necessidade de políticas mais eficazes para ampliar a mobilidade acadêmica.

Imagem 1

Nacionalidade	Alunos
Brasil	11232
Moçambique	25
Colômbia	7
Guiné-Bissau	6
Japão	5
Venezuela	4
Angola	4
Estados Unidos da América	4
Haiti	4
Paquistão	3
Bolívia	2
Brunei	2
Bulgária	2
Honduras	2
Paraguai	2
Peru	2
Portugal	2
Argentina	1
Burundi	1
Camarões	1
Chile	1
Equador	1
México	1
Nicarágua	1
Rússia	1
Suécia	1
Togo	1
Uruguai	1

País e Estado de Origem



Fonte: UFMS (2025)

A participação de estudantes internacionais na pós-graduação da UFMS é reduzida e fortemente regionalizada. A maioria dos alunos estrangeiros vem da América Latina, refletindo proximidade geográfica, afinidade linguística e acordos bilaterais entre governos. A baixa presença de estudantes de outros continentes reforça os desafios da universidade em atrair um público mais diversificado. Esse cenário evidencia o papel da UFMS na formação de profissionais locais, mas também aponta para a necessidade de ampliar sua inserção no cenário nacional e internacional.

Além disso, a internacionalização da educação superior no Brasil ainda enfrenta barreiras estruturais e financeiras, reproduzindo desigualdades dentro das próprias universidades. Como argumenta Santos (2012), a democratização universitária no século XXI deve assegurar que a mobilidade internacional não seja um privilégio restrito à elite acadêmica. No entanto, os programas vigentes favorecem estudantes de maior poder aquisitivo, que dispõem de melhores condições para arcar com custos adicionais e já possuem domínio de idiomas estrangeiros, dificultando o acesso de alunos de baixa renda a essas oportunidades.

A formação docente também enfrenta desafios nesse contexto. Embora haja incentivos para a publicação em periódicos internacionais e parcerias científicas, universidades periféricas como as de Mato Grosso do Sul ainda lutam para construir redes acadêmicas sólidas. Como observa Draibe (1993), a dependência acadêmica dos países periféricos é mantida quando as relações internacionais são pautadas por critérios de subordinação científica, transformando as universidades locais em reprodutoras de conhecimento externo, sem autonomia para a produção

acadêmica própria. Assim, sem políticas estruturadas para fortalecer a independência universitária, a internacionalização corre o risco de perpetuar a colonialidade do saber, em vez de promover uma integração acadêmica mais equitativa.

Os dados da nacionalidade dos docentes da UFMS, segundo o portal *Números UFMS*, reforçam essa análise. O corpo docente é amplamente dominado por brasileiros (1550), evidenciando a baixa inserção internacional. A presença estrangeira, ainda que existente, é majoritariamente composta por docentes da América Latina, como Peru (5), Colômbia (2) e Paraguai (2), o que indica uma internacionalização regionalizada. A participação de docentes europeus e africanos, como Portugal (5), África do Sul (4) e Moçambique (2), é ainda mais reduzida, sugerindo que a mobilidade acadêmica ocorre de forma limitada e concentrada em países com relações históricas com o Brasil.

Imagem 2

Nacionalidade	Docentes
Brasil	1550
Peru	5
Portugal	5
África Do Sul	4
República Centro Africana	3
Colômbia	2
Cuba	2
Mocambique	2
Paraguai	2
Venezuela	2
Argentina	1
Bolívia	1
Chile	1
Congo	1
El Salvador	1
França	1
Hungria	1
Irlanda	1
Itália	1
Uruguai	1

Fonte: UFMS (2025)

A escassez de docentes oriundos de países anglófonos e de centros acadêmicos consolidados aponta para entraves burocráticos e financeiros na contratação de profissionais internacionais. Como argumentam Behring e Boschetti (2007), as políticas sociais sob o neoliberalismo são orientadas pela racionalidade econômica, limitando investimentos em áreas consideradas pouco rentáveis, como a ampliação do corpo docente internacional. Assim, a UFMS enfrenta dificuldades para atrair talentos estrangeiros, enquanto universidades de outros países adotam políticas mais abertas à internacionalização.

Para superar essas limitações, é essencial a criação de um Plano Nacional de Internacionalização, com diretrizes claras e financiamento público que assegurem equidade na mobilidade acadêmica. Além disso, o fortalecimento de parcerias com países do Sul Global pode reduzir a dependência de cooperações assimétricas com nações desenvolvidas, promovendo redes acadêmicas mais diversas e colaborativas. Outro ponto crucial é a ampliação de bolsas de estudo e suporte financeiro para estudantes de baixa renda, garantindo que a internacionalização não reforce desigualdades preexistentes.

Também é necessário investir na capacitação docente e na estruturação de redes acadêmicas locais, permitindo a produção de conhecimento endógeno e o fortalecimento da autonomia universitária. Conforme apontam Mészáros (2004) e Harvey (2011), o avanço da financeirização do ensino superior impõe desafios à produção científica crítica e autônoma, pois

transforma as universidades em agentes do mercado global. Superar essa lógica exige políticas que priorizem a educação como um direito, e não como mercadoria.

Portanto, para que a internacionalização da educação superior em Mato Grosso do Sul cumpra seu potencial transformador, é fundamental romper com a lógica excludente e dependente que caracteriza muitas dessas políticas. O aprimoramento da regulação e implementação da internacionalização deve garantir um acesso mais democrático, um impacto social mais significativo e a valorização da produção acadêmica nacional. Somente assim a internacionalização poderá ser um instrumento real de desenvolvimento científico e social, e não apenas uma estratégia de adaptação à lógica do mercado.

Conclusão

Este estudo analisou o impacto das políticas de internacionalização na educação superior em Mato Grosso do Sul, evidenciando tanto desafios quanto oportunidades desse processo. Os achados indicam que a internacionalização, impulsionada por um contexto neoliberal, tem sido amplamente condicionada à financeirização e à busca por parcerias internacionais que, em muitos casos, reforçam a dependência acadêmica e econômica das instituições de ensino superior em relação a países centrais. Essa realidade compromete a equidade no acesso às oportunidades internacionais e acentua as desigualdades estruturais do ensino superior brasileiro.

Dentre os principais desafios, destaca-se a dificuldade das universidades públicas em garantir autonomia acadêmica diante da necessidade de captar recursos externos. A adoção de modelos de gestão pautados na eficiência e na lógica de mercado tem limitado a democratização do ensino, restringindo a participação de estudantes das camadas populares nos programas de mobilidade acadêmica e cooperação internacional. Além disso, a predominância de parcerias com países do Norte Global reforça uma assimetria no intercâmbio de conhecimento, dificultando a diversificação das experiências acadêmicas e científicas.

No entanto, há também oportunidades que podem ser exploradas para transformar a internacionalização em um mecanismo de inclusão e fortalecimento acadêmico. O fortalecimento de parcerias com países do Sul Global, a ampliação de programas de suporte financeiro e políticas públicas mais robustas e inclusivas podem contribuir para tornar a internacionalização mais equitativa e acessível. Além disso, políticas institucionais que promovam a recepção de estudantes estrangeiros e incentivem a formação de redes acadêmicas diversificadas podem ampliar os impactos positivos da internacionalização.

No que se refere à formação acadêmica e cidadã dos estudantes em Mato Grosso do Sul, as políticas de internacionalização impactam diretamente a construção de competências globais e a inserção dos alunos em um cenário de crescente interconectividade. No entanto, a exclusão de grupos historicamente marginalizados desse processo compromete sua função social. Assim, para que a internacionalização cumpra seu potencial transformador, é fundamental que futuras pesquisas explorem formas de ampliar o acesso equitativo a essas oportunidades e avaliem os impactos concretos da mobilidade acadêmica na trajetória dos estudantes, especialmente os de baixa renda. O desenvolvimento de políticas que promovam a internacionalização sem reforçar desigualdades existentes deve ser uma prioridade para o fortalecimento da educação superior no Brasil.

Portanto, respondemos à questão central: como as políticas de internacionalização impactam a formação acadêmica e cidadã dos estudantes em Mato Grosso do Sul? As políticas de internacionalização impactam a formação acadêmica e cidadã dos estudantes em Mato Grosso do Sul de maneira complexa e ambivalente. Por um lado, promovem a qualificação profissional, o desenvolvimento de competências globais e a inserção dos estudantes em redes acadêmicas internacionais. Por outro, refletem desigualdades estruturais do ensino superior

brasileiro e consolidam a dependência acadêmica e econômica das universidades públicas em relação a instituições estrangeiras e ao financiamento externo. A internacionalização, no atual modelo neoliberal, tem sido amplamente condicionada à financeirização da educação e à adoção de uma lógica de mercado que subordina a universidade às dinâmicas do capital global. Esse cenário compromete a equidade no acesso a oportunidades acadêmicas internacionais, favorecendo predominantemente alunos de maior poder aquisitivo, enquanto restringe a participação dos estudantes de baixa renda.

A necessidade de captação de investimentos externos impõe desafios adicionais às universidades públicas, que precisam equilibrar sua missão educacional com a pressão para se tornarem financeiramente sustentáveis dentro de um modelo gerencialista. A busca por eficiência e produtividade acadêmica, muitas vezes associada a parcerias internacionais estratégicas, pode limitar a autonomia universitária e a democratização do ensino. Assim, os programas de mobilidade acadêmica e cooperação internacional, que poderiam ser vetores de democratização do conhecimento, acabam reforçando barreiras sociais e econômicas. Além disso, a predominância de parcerias com países do Norte Global contribui para uma assimetria no intercâmbio de conhecimento, dificultando a diversificação das experiências acadêmicas e científicas.

No entanto, a internacionalização também apresenta oportunidades que, se bem estruturadas, podem fortalecer a educação superior como um mecanismo de inclusão e desenvolvimento acadêmico. O fortalecimento de parcerias com países do Sul Global, a ampliação de programas de suporte financeiro e a implementação de políticas públicas mais robustas podem contribuir para uma internacionalização mais equitativa e acessível. Além disso, a criação de políticas institucionais que incentivem a recepção de estudantes estrangeiros e estimulem a formação de redes acadêmicas diversificadas pode potencializar os impactos positivos da internacionalização.

No que se refere à formação cidadã, a internacionalização pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma visão global e na construção de valores de cidadania intercultural. Contudo, a exclusão de grupos historicamente marginalizados desse processo compromete sua função social e reforça desigualdades preexistentes. Para que a internacionalização cumpra seu potencial transformador, é essencial ampliar o acesso equitativo a essas oportunidades e avaliar os impactos concretos da mobilidade acadêmica na trajetória dos estudantes. Dessa forma, o desenvolvimento de políticas que promovam a internacionalização sem acentuar as desigualdades já existentes deve ser uma prioridade para o fortalecimento da educação superior no Brasil.

Referências

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educação e Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04/03/2025.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Temporalis, Brasília, v. 17, p. 53-76, 2017.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: desafios e estratégias. São Paulo: Editora Oikos, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Internacionalização da educação superior**: reflexões políticas, pedagógicas e curriculares. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 04/03/2025.

OXFAM. **Educação para a Cidadania Global**: Um Guia para as Escolas. Oxford: Oxfam, 2015.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política Social**: temas & questões. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. Educação para a Cidadania Global: uma estrutura alternativa para um futuro incerto. **Política e Prática**: Uma Revisão da Educação para o Desenvolvimento, n. 24, p. 41-62, 2017.

TROW, Martin. Reflexões sobre a transição da elite para a massa e para o acesso universal: formas e fases do ensino superior nas sociedades modernas desde a Segunda Guerra Mundial. In: ALTBACH, Philip; GUMPORT, Patricia; JOHN, Robert (Eds.). **Ensino superior americano no século 21**: desafios sociais, políticos e econômicos. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005. p. 243-280.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Tradução de Rita Brossard. ISBN 978-85-7652-200-3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Números UFMS**. 2025
Disponível em: <https://numeros.ufms.br/sobre>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CURRÍCULO, ENSINO, DIVERSIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE MULHERES NEGRAS: EXPLORANDO PERSPECTIVAS E PROMOVEDO INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL

Giuza Ferreira da Costa Victório¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento sistemático dos estudos publicados na última década (2014-2024) em bases de dados acadêmicas, abordando temas relacionados à produção de conhecimento de mulheres negras. A metodologia adotada caracteriza-se pelo tipo Estado do Conhecimento, cujo propósito é identificar e analisar as abordagens, temas e lacunas existentes, promovendo uma compreensão aprofundada das perspectivas atuais e contribuindo para a promoção da inclusão no âmbito acadêmico e social. Para tanto, três questões nortearam os objetivos específicos deste mapeamento: quais temas tem sido investigados por mulheres negras na pós-graduação, em quais cursos esses estudos foram produzidos e cursos esses estudos foram produzidos e quais foram as principais abordagens teóricas, conceituais e modelos analíticos utilizados pelo/as pesquisadores/as nessas investigações? Trata-se de um trabalho documental e bibliográfico, constituído por um levantamento de teses e dissertações localizados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O mapeamento indicou que as produções acadêmicas sobre mulheres negras nas universidades ainda são incipientes e vem aumentando nos últimos anos, indicando um interesse crescente na temática. No entanto, ainda há muitas lacunas e áreas que podem ser exploradas, especialmente em relação às experiências curriculares, práticas pedagógicas antirracistas e epistemologias femininas negras.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Diversidade; Produção de Conhecimento de mulheres negras.

Introdução

Este estudo realiza uma revisão do Estado do Conhecimento sobre a produção acadêmica relacionada ao currículo, ensino e diversidade no contexto das mulheres negras, abrangendo publicações de 2014 a 2024. O objetivo é mapear as principais temáticas, abordagens teóricas e metodológicas utilizadas, identificar lacunas e sugerir caminhos para o desenvolvimento de políticas e programas educacionais que promovam o protagonismo feminino nas instituições de ensino. Como parte das atividades do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, a pesquisa concentra-se em artigos disponíveis no Repositório Institucional da universidade, coletados entre abril e junho de 2025 e revisados em julho do mesmo ano. A análise busca compreender o movimento dessa área de estudo, suas configurações e tendências, destacando o crescimento dos estudos sobre o protagonismo negro feminino, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa enfatiza a importância de reconhecer a educação como campo de saber plural, onde a produção de conhecimento sobre mulheres negras contribui para inserir racionalidade e inteligibilidade na prática educativa.

Referencial teórico

O referencial ancora-se nas teorias sobre Currículo, Ensino e Diversidade propostos por Nóvoa (2019) e Morgado (2010) para pensar em práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade cultural e racial. Além disso, apoiamos nas reflexões sobre epistemologias negras propostas por Gonzalez (2002), na interseccionalidade como um conceito que analisa como diferentes aspectos da identidade de uma pessoa (raça, gênero, classe social, orientação sexual), se cruzam e interagem, criando sistemas de privilégios desigualdade,

¹ Acadêmica de Pós-Graduação Mestranda em Educação da Faculdade em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participante do Grupo de Pesquisa GEPRAFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

conforme apontados por Crenshaw (2002) e nas orientações que favorecem uma educação antirracista proposta por Djamila Ribeiro (2017). Essa combinação permite uma análise crítica das estruturas de poder que moldam o conhecimento, ao mesmo tempo em que valoriza as experiências específicas das mulheres negras na construção curricular, pedagógica e epistemológica.

Metodologia

Este estudo realizou um levantamento e análise do estado do conhecimento sobre currículo, ensino, diversidade e produção de conhecimento de mulheres negras, utilizando uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica e documental, complementada por dados quantitativos. A classificação do Estado do Conhecimento seguiu Santos e Morosini (2021), que dividem em estudos de mapeamento em dois grupos: “estado do conhecimento” ou “estado da arte”. Este trabalho privilegiou o mapeamento do tipo “estado do conhecimento”, que busca levantar, analisar e categorizar a produção científica existente, identificando temáticas recorrentes e novas perspectivas. As etapas metodológicas incluíram a seleção anotada, sistematização, categorização e proposição de análises a partir do *corpus* de estudos, obtido principalmente no Repositório Institucional da UFMS, por meio de termos-chave relacionados ao tema “mulheres negras” ou “produção de conhecimento de mulheres negras. A busca revelou uma produção acadêmica crescente, embora ainda limitada, entre 2014 e 2024, focada em experiências de mulheres negras na educação, epistemologias femininas negras e temas correlatos. A análise qualitativa identificou conceitos centrais, debates atuais, lacunas teóricas e metodológicas, organizando os textos em categorias como títulos, objetivos, metodologias e referências teóricas. A sistematização contribui para compreender o panorama atual, destacando avanços e desafios e visa subsidiar futuras pesquisas e ações pedagógicas que promovam maior reconhecimento e inclusão das epistemologias de mulheres negras na educação, promovendo uma abordagem mais plural, democrática e antirracista.

Resultados e discussão

As produções acadêmicas sobre mulheres negras nas universidades ainda estão em crescimento, mas são consideradas incipientes. O estudo mostra que, ao longo dos anos, essa produção vem aumentando, indicando um interesse crescente na temática. No entanto, ainda há muitas lacunas e áreas que podem ser exploradas mais profundamente, especialmente em relação às experiências curriculares, práticas pedagógicas antirracistas e epistemologias femininas negras. A seguir, temos os trabalhos que dialogam com minha pesquisa em desenvolvimento, localizadas no Repositório de Teses e Dissertações da UFMS.

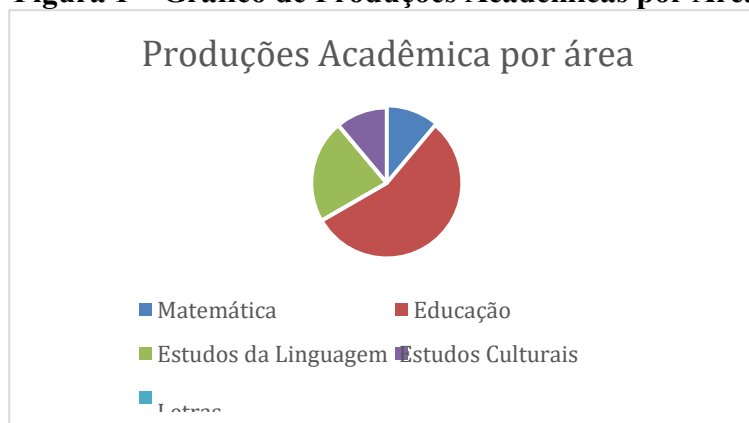
Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas no Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Tipo	Ano de produção	Campus de produção
Dissertação	2021	UFGD
Dissertação	2024	CG
Dissertação	2024	CPAN
Dissertação	2023	CPTL
Dissertação	2023	CG
Dissertação	2023	CG
Dissertação	2023	CPAQ
Tese	2023	CG
Tese	2024	CPTL
Tese	2024	CG

Fonte: Elaboração da autora com base de dados Repositório UFMS (2025)

Embora o período de neste trabalho fosse localizar produções dos anos 2014 a 2024, foram encontradas o total de dez (10) produções sobre mulheres negras, todas elas foram produzidas somente a partir do ano de 2021, ano em que ocorreu a primeira produção. Das dez produções acadêmicas encontradas, cinco delas são da área da Educação, que possui a maior quantidade de trabalhos e as demais da área de Estudo da Linguagem com duas produções e Estudos Culturais e Letras e Matemática, com apenas uma produção cada, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Figura 1 – Gráfico de Produções Acadêmicas por Área



Fonte: Elaboração da autora a partir da base de dados Repositório UFMS (2025).

Apesar da pouca produção encontrada neste período de dez anos, nota-se, que este panorama evidencia que a temática tem sido discutida pelas mais diversas áreas de estudo, o que demonstra o interesse pelas diferentes ciências e isso contribui para o avanço do conhecimento em diferentes campos de conhecimento. Mesmo assim, a maioria das produções ocorreu em 2023 e 2024, indicando uma atividade acadêmica recente e contínua e o *Campus CG* (Cidade Universitária) destaca-se por abrigar várias dessas produções, especialmente nas áreas de Linguagem, Estudos de Linguagem e Educação, como apontado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Título das produções por área

Títulos das Produções	Área do Conhecimento
Trançando Narrativas de Professoras Negras de Matemática sob uma Cosmopercepção da Análise Crítica Interseccional do Discurso	Matemática
Representatividade das mulheres negras: a construção de possibilidades e potencialidades educativas	Educação
Trajetória e desafios de mulheres negras na educação: enfrentamento ao racismo da formação à docência	Educação
4. Jarid Arraes e seus cordéis feministas: o soar de vozes negras silenciadas	Estudos da Linguagem
Lendo mulheres afro-brasileiras”: (re) (des) construção identitária e letramento crítico em uma escola de autoria	Estudos da Linguagem
Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da pedagogia do CPAN/UFMS.	Educação
Orixalidades: questões religiosas em três autoras da literatura afro-brasileira contemporânea	Letras
O grito da “mulher do fim do mundo”: feminismo descolonial, subjetividades e rebeldias na vida e obra de Elza Soares (1930 – 2022)	Estudos Culturais

Educação Superior e a Política Afirmativa na UFMS: o ingresso e a permanência de negros/as cotistas na Graduação de 2013 a 2020	Educação
Acesso de mulheres negras nos cursos de graduação presencial das universidades federais de Mato Grosso do Sul (2014-2018)	Educação

Fonte: Elaboração da autora. Base de dados: Repositório UFMS (jul/2025)

Como podemos observar, as produções acadêmicas encontradas não se limitaram apenas às palavras-chave "mulheres negras", mas para garantir uma seleção mais abrangente e representativa, também foram consideradas outras expressões e termos com o mesmo sentido, como "mulheres afro-brasileiras", "negras", "mulheres negras na educação" e similares. Dessa forma, a busca buscou captar uma variedade de estudos e trabalhos que abordam o tema de diferentes perspectivas e nomenclaturas, ampliando o entendimento sobre as produções relacionadas às mulheres negras no contexto acadêmico.

Assim, a primeira produção “Trançando Narrativas de Professoras Negras de Matemática sob uma Cosmopercepção da Análise Crítica Interseccional do Discurso teve como objetivo compreender e valorizar as experiências e narrativas de professoras negras de matemática, analisando suas histórias sob uma perspectiva interseccional e cosmoperceptiva. Para isso, a autora baseou-se análise crítica do discurso, especialmente na abordagem interseccional, além do conceito de cosmopercepção. Nas considerações finais, a autora reforça a importância de valorizar as vozes de professoras negras na matemática, reconhecendo suas experiências como fontes de resistência e transformação.

A segunda produção intitulada “Representatividade das mulheres negras: a construção de possibilidades e potencialidades educativas”, cujo objetivo foi analisar as representatividades e representações das mulheres negras no Brasil e em Mato Grosso do Sul como potencialidades educativas para o ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental I. A metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa com a coleta e análise de dados sobre as experiências e trajetórias de mulheres negras em diferentes espaços educativos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com mulheres negras de diferentes idades e contextos, análise de documentos, materiais educativos (como livros didáticos e materiais de apoio) e observação de práticas pedagógicas. A referência teórica pautou-se na História e Cultura africana de mulheres afro-brasileira e nas considerações finais, a autora reforçou a importância de ampliar a representatividade das mulheres negras na educação, reconhecendo suas potencialidades e possibilidades de transformação social.

A terceira produção identificada foi “Trajetória e desafios de mulheres negras na educação: enfrentamento ao racismo da formação à docência” é uma dissertação que buscou investigar episódios racistas enfrentados por professoras negras durante toda a trajetória de formação escolar até o exercício da docência. Na metodologia, a autora utilizou a pesquisa qualitativa, os instrumentos de pesquisa foram questionários e entrevistas. O referencial teórico adotado baseou-se na perspectiva proposta pelo materialismo histórico e dialético e as considerações finais apontou que na fala de todas as entrevistadas há a ideia da assunção de um compromisso significativo com a educação antirracista. No entanto, por meio da análise e dos diálogos com as professoras constatou-se que apesar das falas revelarem a importância e a necessidade da educação antirracista, em suas práticas pedagógicas se tratava das questões étnico-raciais apenas em datas ou em momentos alusivos ao tema.

A quarta produção “Jarid Arraes e seus cordéis feministas: o soar de vozes negras silenciadas” visou analisar como os cordéis de Jarid Arraes, focados em heroínas negras, no apagamento histórico e o patriarcado, promovendo o empoderamento da mulher negra. A metodologia utilizada foi análise bibliográfica, com foco nos textos de “Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis”, buscando identificar a linguagem que empodera e valoriza a mulher negra. A fundamentação teórica focou numa perspectiva feminista negra, calcada em

concepções do feminismo negro e decoloniais e nas considerações finais, destacou o potencial dos cordéis de Jarid Arraes como ferramenta de resistência e afirmação da identidade negra e feminina, resgatando vozes silenciadas e promovendo a visibilidade da mulher negra.

Na quinta produção temos “Lendo mulheres afro-brasileiras”: (re) (des) construção identitária e letramento crítico em uma escola de autoria”, a dissertação buscou investigar o processo de (des)(re)construção identitária de alunas/os do primeiro ano do ensino médio após o projeto de leitura e produção, tendo como metodologia a leitura de escritoras negras não canônicas, questionários via formulário do Google e a análise dos cartazes digitais elaborados pelas/os estudantes foi feita com base na análise interpretativista, proposta pela Linguística Aplicada. A base teórica do trabalho pautou-se em estudos sobre letramento crítico, em diálogo com estudos sobre identidade e sobre gênero, principalmente com foco na questão de representatividade da mulher negra. Como resultado, a autora percebeu que os alunos/as (res)significaram questões sobre racialidade em suas leituras e produções textuais, bem como construíram suas impressões sobre identidade negra. Entretanto, não chegaram a reconstruir suas próprias identidades.

A sexta produção tem o título de “Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da pedagogia do CPAN/UFMS” e teve como objetivo analisar o acesso e a permanência de estudantes negras/os na educação superior por meio das narrativas de egressas/os (2018-2022) auto identificadas/os como negras/os, do curso de Pedagogia do CPAN/UFMS e o autor empregou a metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo dos dados pesquisados por meio de entrevistas e utilizou referencial teórico que discute políticas públicas de acesso e permanência na educação superior e também de autores/as que discutem raça, gênero, classe social e políticas educacionais. Por fim, o autor conclui que o Brasil ainda precisa desenvolver políticas mais amplas para a consagração de uma outra estrutura social, embasada em políticas públicas e sociais para que o racismo, a discriminação, e os processos excludentes façam parte da educação de todos.

A seguir temos sétima produção cujo título é “Orixalidades: questões religiosas em três autoras da literatura afro-brasileira contemporânea” e teve como objetivo analisar a presença e o significado das religiões de matriz africana, em particular os orixás, em obras de três escritoras negras brasileiras: Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz e Miriam Alves. A metodologia envolveu a análise literária dos textos dessas autoras, buscando identificar e interpretar as representações religiosas e suas implicações na construção identitária e na luta contra o racismo e a intolerância religiosa. A fundamentação teórica se apoiou em estudos sobre literatura afro-brasileira, relações étnico-raciais, gênero, religião e interseccionalidade e na conclusão da tese, a autora apontou para a importância da literatura como espaço de resistência e afirmação da identidade negra, além de revelar a complexidade e a riqueza das experiências religiosas presentes na obra dessas autoras.

Na oitava produção, temos a produção “O grito da “mulher do fim do mundo”: feminismo decolonial, subjetividades e rebeldias na vida e obra de Elza Soares (1930 – 2022), tendo como objetivo analisar as expressões de subjetividades e rebeldias de Elza Soares, sob a ótica do feminismo decolonial, tendo em vista sua trajetória de vida e obra. Os procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa de linguagens culturais da biografia e produção artística da cantora e como recurso analítico, a autora utilizou o conceito de interseccionalidade proposta pelo feminismo decolonial, bem como os estudos de raça, gênero e classe na construção da identidade e da experiência da mulher negra. Com isso, a autora concluiu que Elza Soares contribuiu para a construção de uma subjetividade negra feminina e decolonial, desafiando as estruturas patriarcais e racistas da sociedade brasileira

Na nona produção, intitulada Educação Superior e a política afirmativa na UFMS: o ingresso e a permanência de negros/as cotistas na graduação de 2013 a 2020”, teve como

objetivo geral avaliar a efetividade dessas políticas, considerando os desafios e as potencialidades encontradas pelos/as estudantes cotistas. A metodologia da pesquisa qualitativa, envolveu análise documental, estatística e entrevistas com estudantes, buscando compreender as experiências de ingresso e permanência. Para fundamentar seu trabalho, a autora realizou pesquisa bibliográfica, documental, com aproximação dos estudos críticos sobre educação das relações étnico-raciais e raça. Portanto, conclui-se que a UFMS entende a permanência estudantil como estímulos à permanência em forma de ações isoladas, voltada somente a auxílios financeiros destinados aos estudantes e por isso, ainda carece de uma atenção para a institucionalização de uma política de permanência institucional.

Na décima e última produção “Acesso de mulheres negras nos cursos de graduação presencial das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (2014-2018), cujo objetivo foi analisar o acesso de mulheres negras aos cursos de graduação presenciais nas universidades federais de Mato Grosso do Sul entre 2014 e 2018, com ênfase no impacto das políticas de ações afirmativas, como as cotas. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, combinando entrevistas semiestruturadas com mulheres negras que estudam ou estudaram em universidades federais em Mato Grosso do Sul e analisou documentos oficiais, como relatórios e políticas de ações afirmativas. Como referencial teórico, a autora se baseou em autores/as que discutem questões de gênero, raça e desigualdades sociais, com foco no contexto brasileiro. A autora considera que evidenciou a importância das ações afirmativas e identificou os desafios que ainda precisam ser superados para garantir a permanência e o sucesso dessas mulheres nas universidades.

Observamos na leitura dessas produções que elas nem sempre apresentam de maneira clara e consistente o objetivo, a metodologia adotada, o referencial teórico utilizado e as considerações finais. Algumas delas apresentam tais informações logo no resumo, mas outras apresentam tais informações somente no corpo do trabalho ou no campo da metodologia.

Entretanto, todas elas destacam a importância de valorizar e compreender as experiências, trajetórias e resistências de mulheres e homens negros, especialmente no contexto da educação e da cultura afro-brasileira. Elas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às interseccionalidades de raça, gênero e classe, além de evidenciar o papel da literatura, da arte e das políticas públicas na construção de identidades, na luta contra o racismo e na promoção da inclusão. No geral, o conjunto nos lembra que a valorização dessas vozes é fundamental para uma sociedade mais justa, plural e consciente de suas diversidades e notar como diferentes abordagens e metodologias discutem sobre o tema que pretendemos explorar, é inspirador e podem contribuir muito na elaboração do referido projeto.

Para Lélia Gonzalez (2002), as epistemologias negras são formas de conhecimento e saberes produzidos pelos povos negros, que emergem de suas experiências, culturas, histórias e práticas sociais. Essas epistemologias desafiam as perspectivas eurocêntricas e colonialistas tradicionais (ainda presentes na universidade), desvaloriza o conhecimento originado nas comunidades negras como uma forma de deslegitimar a produção de conhecimentos advindos dessa população, inviabilizando ou apagando suas experiências.

Sob esse ponto de vista, Dyane Santos (2009) ao buscar identificar quais eram as dificuldades e obstáculos que os estudantes negros enfrentavam ao adentrarem a universidade, classificou o espaço universitário como um lugar de “estranhamento cultural” na qual se desaprova a democratização do ensino público, se tornando um espaço indesejável para estudantes negros.

Neste sentido, pudemos observar que as universidades estão avançando nesse campo, mas há bastante espaço para ampliar e aprofundar as pesquisas e produções sobre mulheres negras na academia. Portanto, é importante lembrar de valorizar a perspectiva e o conhecimento das próprias comunidades, reconhecendo a importância de suas vozes na produção de

conhecimento sobre suas próprias experiências também é uma forma de produzir conhecimento. Em suma, todas essas produções reforçam a importância de valorizar as vozes negras e femininas, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e representativa, além de evidenciar a resistência cultural e social dessas comunidades.

Contudo, notamos a ausência dos temas relacionados ao currículo que são peças fundamentais no âmbito da educação, pois representa o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que se pretende ensinar e aprender em uma instituição de ensino. Ele transcende a mera listagem de disciplinas ou conteúdos, configurando-se como um projeto pedagógico que orienta toda a prática educativa, desde os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino, os recursos utilizados e os processos de avaliação dos estudantes.

Nesta perspectiva, António Nóvoa (2019) ressalta a importância de um currículo que seja flexível e adaptável às realidades dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e contextualizada que sirva para estimular o desenvolvimento de competências, valores e atitudes nos mesmos. Além disso, ele defende uma pedagogia colaborativa, que envolva professores, estudantes e comunidade, promovendo uma educação que consiga responder às realidades diversas dos alunos.

De modo semelhante, Morgado (2010) destaca a importância de reconhecer a diversidade dos estudantes, ajustando as práticas pedagógicas para garantir que todos tenham acesso às aprendizagens, independentemente de suas diferenças. Isso implica em estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias e metodologias ativas, como projetos, debates e trabalhos em grupo, que estimulam o pensamento crítico e a autonomia. Sobre a conexão com a realidade social, ele reforça que o currículo deve refletir os problemas e desafios atuais, preparando os estudantes para atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Isso pode ser feito por meio de temas transversais, projetos interdisciplinares e parcerias com a comunidade, mas principalmente nas universidades que precisam criar políticas de permanência aos alunos/as para que estes consigam avançar em seus estudos e transformar suas vidas.

Há ainda de se considerar o conceito de interseccionalidade cunhada por Crenshaw (2002) que afirma que as diferentes formas de discriminação não podem ser analisadas separadamente, pois elas se cruzam e criam experiências únicas de opressão. Assim, é possível compreender como a discriminação afeta pessoas que pertencem a múltiplos grupos marginalizados, dentre eles, as mulheres negras.

Diante desse contexto, compreendemos que questões relacionadas ao feminismo negro e à importância de reconhecer e valorizar seus saberes e experiências podem contribuir significativamente para ampliar a compreensão sobre o papel das mulheres negras na construção do conhecimento e na luta por igualdade e reconhecimento, tornando-se imprescindível transformar a academia numa importante ferramenta na luta por direitos e a transformação da sociedade colonialista e patriarcal.

Considerações Finais

A produção de conhecimento sobre mulheres negras e os estudos sobre colonialidade estão interligados e representam áreas de grande importância e crescimento na academia. Os estudos sobre colonialidade abordam como as estruturas de poder, saberes e práticas coloniais continuam influenciando as sociedades atuais, especialmente no que diz respeito às epistemologias eurocêntricas que marginalizam os conhecimentos de povos originários e de mulheres negras. Já a produção de conhecimento sobre mulheres negras busca valorizar suas experiências, saberes e resistências, muitas vezes desafiando essas estruturas coloniais e racistas. Essa produção tem se intensificado, especialmente com o surgimento de epistemologias femininas negras, que questionam e desconstróem as narrativas dominantes, propondo uma visão mais plural e inclusiva do mundo.

No contexto acadêmico, esses estudos contribuem para descolonizar o conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla e justa das histórias, culturas e experiências de mulheres negras, além de fortalecer práticas pedagógicas e de pesquisa que reconheçam e valorizem essas epistemologias.

Outro ponto importante é que, muitas vezes, as experiências e saberes do povo negro não são valorizados ou considerados relevantes dentro dos currículos e das linhas de pesquisa tradicionais, que ainda predominam na academia (e que também foi identificado neste trabalho). Todos esses fatores limitam e prejudicam a produção de conhecimento por mulheres negras ou suas produções se tornam invisíveis na medida em que se observou que somente nos últimos cinco anos surgiram produções sobre o referido tema na Pós-Graduação.

A baixa produção sobre mulheres negras nas universidades apresentada neste estudo é um reflexo de várias questões estruturais e sociais. Entre os principais fatores estão a desigualdade de acesso à educação de qualidade, que muitas vezes é dificultada por questões econômicas, raciais e de gênero. Além disso, o ambiente acadêmico ainda pode ser marcado por preconceitos, discriminações e falta de representatividade, o que desestimula ou dificulta a participação dessas mulheres na pesquisa e na produção de conhecimento.

Assinala-se ainda que nove das dez produções foram realizadas por mulheres negras e uma foi desenvolvida por um acadêmico negro. Contudo, é importante reconhecer que, embora pessoas negras tenham uma experiência única e valiosa que contribui significativamente para o entendimento sobre questões relacionadas à negritude, o conhecimento sobre negros não é exclusivo de quem é negro e pessoas de diferentes origens também podem produzir e compartilhar conhecimentos importantes sobre essa temática, promovendo uma compreensão mais ampla e enriquecedora para todos.

Contudo, para Djamila Ribeiro (2017), o "lugar de fala" é um instrumento político-epistêmico que visa reconhecer e valorizar as experiências das pessoas que enfrentam opressões ou marginalizações. Ela destaca que esse conceito não se limita a quem tem direito de falar, mas também à autoridade e legitimidade de quem pode compartilhar experiências relacionadas a racismo, machismo ou outras formas de discriminação. No caso das produções apresentadas, todas elas foram desenvolvidas por pesquisadoras negras e negro, o que representa o resgate da identidade e autoestima, a resistência ao apagamento histórico, ao empoderamento social, a construção de uma consciência crítica e a luta por valorização cultural. Para a autora, o interesse das acadêmicas e do acadêmico é uma forma de resistência e afirmação identitária, além de ser fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todas as histórias sejam reconhecidas e valorizadas.

Para mudar esse cenário, é fundamental implementar políticas de ações afirmativas, como cotas e programas de incentivo à pesquisa, além de promover uma cultura acadêmica mais inclusiva e valorizadora da diversidade, criar grupos de pesquisa focados em epistemologias negras e promover a valorização de saberes tradicionais também são estratégias importantes.

Por fim, acreditamos que desenvolver produções sobre o feminismo negro ajuda a dar voz às experiências e às lutas das mulheres negras, que muitas vezes são invisibilizadas ou marginalizadas na sociedade. Essas produções contribuem para ampliar o entendimento sobre as interseccionalidades de raça e gênero, promovendo maior conscientização e respeito à diversidade.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 171-188, jun. 2002. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador** : saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. - Perrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 15-42, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jn344vQtxcfWHqcZSnJP8NC/?lang=pt>

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Bahia.

Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 7Letras, p. 12-42.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E A LÓGICA GERENCIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Jéssica da Costa Brito¹
Solange Jarcem Fernandes²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar como a Parceria Público-Privada emergiu na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). É parte da tese de Doutorado em Educação em andamento, intitulada “O jogo político: a ação dos aparelhos privados de hegemonia na disputa pela gestão da educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” e dos estudos desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE). A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, a partir de legislações, projetos governamentais, relatórios institucionais e literatura sobre o tema. Nas últimas décadas, as políticas públicas no Brasil têm sido cada vez mais influenciadas por atores privados, que passaram a atuar na formulação, no financiamento e na execução de ações que, tradicionalmente, eram responsabilidade do Estado. Os resultados da pesquisa apontam que a REE/MS estabelece convênios e consórcios com institutos do setor privado, como o Instituto Unibanco, mas a parceria público-privada se materializa especialmente com a adoção da lógica gerencial nas políticas e programas implantados pela Secretaria Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), incorporando práticas administrativas e conceitos como meritocracia, eficácia, neutralidade e descentralização.

Palavras-chave: Parceria Público-Privada; Gestão de Ensino; Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Introdução

Nas últimas décadas, o cenário das políticas públicas brasileiras tem sido marcado por uma crescente presença de atores privados na formulação, financiamento e execução de ações originalmente atribuídas ao Estado. Nesse contexto, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) emergem como um modelo de “cooperação” entre o setor público e o setor privado, com a defesa de aumentar a eficiência econômica, reduzir o tamanho do Estado e incentivar a concorrência, partindo da ideia neoliberal de que a iniciativa privada gerencia recursos de forma mais eficiente que o setor público. Instituídas legalmente no Brasil com a promulgação da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, as PPPs tornaram-se uma alternativa estratégica para governos diante da demanda por uma reformulação da gestão pública, após a década de 1990.

No campo educacional, autores como Paro (2013), Ball e Yodell (2007), Adrião *et al.* (2009) e Peroni (2018) entendem que a privatização da escola pública vai além da simples transferência de propriedade ao setor privado, pois envolve um conjunto de fatores que, em essência, colocam os interesses do capital acima das políticas sociais e das demandas da população, especialmente dos mais afetados pela desigualdade gerada pelo sistema capitalista.

Nas instituições privadas, o objetivo educacional é secundário frente aos interesses econômicos. Paro (2013) destaca que, movidas pela lógica mercantil, essas escolas adotam práticas distantes da pedagógica e do conhecimento técnico-científico. Além disso, aponta que as relações de trabalho refletem essa lógica: enquanto pedagogicamente o ensino é um processo

¹ Doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Participante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

² Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

de construção histórica do conhecimento, economicamente é tratado como mera atividade produtiva/lucrativa, típica do sistema capitalista.

Nesse sentido, a introdução das PPPs no setor educacional não apenas reorganiza fluxos de financiamento e gestão, mas revela uma nova lógica de condução da política educacional, pautada pela racionalidade empresarial. A pergunta que orienta esta investigação é: a incorporação de Parcerias Público-Privadas representa uma nova lógica de gestão da educação pública?

A escolha de Mato Grosso do Sul como objeto empírico se justifica pela crescente incorporação de mecanismos de parceria com o setor privado na gestão da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), especialmente a partir da segunda década dos anos 2000. O estado tem promovido programas que envolvem empresas e organizações do terceiro setor em diferentes dimensões da política educacional, o que levanta a necessidade de compreender como essas iniciativas se configuram, quais atores estão envolvidos, e quais são seus possíveis impactos sobre o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar como a Parceria Público-Privada emergiu na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), analisando seus fundamentos, formas de implementação e possíveis implicações para a gestão educacional. Para tanto, adota-se a pesquisa documental e bibliográfica como metodologia, utilizando como fontes principais legislações, projetos governamentais, relatórios institucionais e literatura sobre o tema. O artigo está estruturado em duas seções principais: a primeira apresenta os fundamentos das PPPs na educação pública e seus desdobramentos políticos e ideológicos; a segunda analisa o caso da REE/MS, evidenciando como as PPPs têm se manifestado nesse contexto específico.

O presente estudo é parte da tese de Doutorado em Educação em andamento, intitulada “O jogo político: a ação dos aparelhos privados de hegemonia na disputa pela gestão da educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” e dos estudos desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE).

As Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Estado capitalista

A análise das Parcerias Público-Privadas no campo da educação pública requer, antes de tudo, uma compreensão do papel do Estado na sociedade capitalista. O Estado é composto por um conjunto de instituições permanentes — como o legislativo, o judiciário, as forças armadas, entre outras — que, embora não formem um bloco homogêneo, sustentam e viabilizam a atuação do governo (Höfling, 2001). Sua atuação deve ser considerada a partir do processo em um movimento de correlação de forças de sujeitos (Peroni, 2018).

Assim, o Estado exerce um papel interventor ao legitimar a universalização de interesses de classe por meio da construção de consensos. Conforme Poulantzas (1980), ao atuar em favor da hegemonia de uma classe, o Estado opera em um campo de equilíbrio instável, resultado de compromissos entre as classes dominantes e dominadas. Além disso, o autor destaca que o Estado organiza as relações ideológicas, contribuindo para a consolidação da dominação. Essa função já havia sido apontada por Marx e Engels (1998, p. 74), ao afirmarem que o Estado é “[...] a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época [...]”.

Casimiro (2018) reforça essa concepção ao destacar que o Estado moderno é, essencialmente, burguês, sendo constantemente reconfigurado para garantir a funcionalidade da dominação de classe, sobretudo em momentos de crise do capitalismo, quando novas formas de controle e subordinação são implementadas.

Com isso, Estado não é uma instância neutra voltada ao bem-estar comum, mas sim uma forma política historicamente determinada, que atua na manutenção da ordem social vigente e,

sobretudo, na garantia das condições de reprodução do capital. Assim, as transformações nas formas de gestão da educação – entre elas, a incorporação das PPPs – devem ser interpretadas à luz das contradições entre capital e trabalho, entre os interesses privados e os direitos sociais historicamente conquistados.

O Estado aparece como uma superestrutura que corresponde à base econômica de uma dada formação social. Como base nos fundamentos de Marx (2017), as instituições políticas, jurídicas e ideológicas não se desenvolvem de modo autônomo, mas em consonância com as exigências da classe dominante e dos modos de produção. O Estado moderno capitalista, portanto, tem por função primordial organizar os interesses da burguesia e garantir as condições para a acumulação de capital, ainda que, por vezes, recorra a políticas públicas que aparentemente favorecem os setores populares. No entanto, tais políticas também podem ser moldadas para manter a ordem social e conter os conflitos de classe.

A partir do final do século XX, com a ofensiva neoliberal que seguiu à crise do fordismo e ao colapso do modelo de bem-estar social, o papel do Estado passa por uma profunda reconfiguração. O ideário neoliberal propõe uma redefinição da função estatal: de provedor direto de serviços sociais para um agente regulador e indutor de mercados. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não significa um “Estado mínimo” como muitas vezes se propaga, mas um “Estado empresarial”, que reconfigura suas ações conforme os princípios da competitividade, da eficiência e da racionalidade econômica.

É nesse cenário que emergem as Parcerias Público-Privadas como instrumentos de gestão das políticas públicas, inclusive na área da educação. A Lei nº 11.079/2004, que institui o marco legal das PPPs no Brasil, representa um dos principais marcos legais que formaliza esse processo, criando mecanismos para que o setor privado assuma responsabilidades antes atribuídas exclusivamente ao poder público, mediante contratos de longo prazo e garantias financeiras do Estado (Brasil, 2004). Essa lógica, aplicada à educação, pressupõe que a provisão de serviços educacionais – como infraestrutura escolar, alimentação, transporte ou programas educacionais – possa ser executada por empresas privadas, com base em metas, indicadores de desempenho e contratos de eficiência.

Ball e Yodell (2007) identificam o avanço da lógica de mercado na educação por meio de duas formas principais de privatização: endógena e exógena, também compreendidas, respectivamente, como a privatização na e da educação pública. A privatização endógena refere-se à incorporação, pelas instituições públicas, de práticas, discursos e métodos de gestão típicos do setor privado. Trata-se de um movimento pelo qual a escola pública passa a operar segundo princípios empresariais, com foco na eficiência, produtividade e mensuração de resultados, buscando se assemelhar cada vez mais ao funcionamento de uma empresa (Ball; Yodell, 2007). Essa forma de privatização altera a natureza da educação "de dentro para fora", ou seja, sem transferir sua propriedade, mas modificando profundamente seus valores, objetivos e modos de organização.

O termo “endógena” é apropriado, pois, em seu sentido mais amplo, remete a fatores internos ao sujeito ou ao sistema – como valores, ideologias, atitudes, conhecimentos e competências – que condicionam sua estrutura e funcionamento (Fiorelli; Malhadas Junior; Fiorelli, s/d). Assim, a privatização endógena afeta diretamente a lógica pedagógica, os processos formativos e o papel social da escola pública, promovendo uma racionalidade mercantil mesmo sem a presença direta de agentes privados na gestão ou na propriedade da instituição.

A privatização exógena refere-se à inserção direta do setor privado na oferta de serviços públicos de educação, por meio de arranjos que visam o lucro, como contratos, convênios e parcerias (Ball; Yodell, 2007). Nessa forma de privatização, ocorre a transferência, total ou

parcial, de funções fundamentais da política educacional – como o planejamento, o financiamento e a gestão – do Estado para entidades privadas.

Trata-se de um modelo em que agentes externos ao sistema público passam a atuar na formulação e execução de políticas, configurando um processo de externalização da responsabilidade estatal. No contexto brasileiro, essa lógica se manifesta historicamente por meio de diferentes mecanismos de parceria entre o poder público e organizações privadas, algo que remonta ao período imperial e que tem se intensificado nas últimas décadas com a adoção de políticas neoliberais.

Ao introduzir a lógica do capital nas estruturas escolares, as PPPs tendem a reduzir a complexidade do ato educativo a uma lógica de prestação de serviços, subordinada a interesses econômicos. Como observa Frigotto (2001), trata-se de uma “privatização por dentro” da escola pública, na qual o capital penetra os espaços do Estado sem necessariamente assumir a propriedade formal das instituições. Esse processo não apenas fragiliza o caráter público da educação, mas também compromete sua função histórica de formação crítica e emancipadora.

Paro (2001) corrobora essa crítica ao afirmar que a racionalidade mercantil imposta pelas PPPs se afasta das bases pedagógicas e técnico-científicas que deveriam orientar o processo educativo. Em vez de práticas que valorizem a construção coletiva do conhecimento, a autonomia docente e a formação integral dos estudantes, o que se impõe é uma lógica de padronização, controle e desempenho. Além disso, há uma significativa alteração nas relações de trabalho dentro das escolas, onde o docente passa a ser visto não como intelectual, mas como executor de tarefas previamente definidas, refletindo uma concepção produtivista do trabalho educativo.

Essa perspectiva se alinha à crítica de Mészáros (2013), que aponta a tendência do capital de subordinar todas as esferas da vida social à lógica da valorização do valor. Para o autor, a educação é um dos campos mais afetados por esse movimento, pois ao ser tratada como mercadoria, perde sua centralidade como processo formativo integral. As PPPs, nesse contexto, não são apenas arranjos administrativos, mas instrumentos ideológicos que reforçam a hegemonia do capital na estrutura do Estado e naturalizam a presença do setor privado em áreas de responsabilidade pública.

Ademais, as PPPs contribuem para a fragmentação e segmentação do sistema educacional. A expansão das políticas de privatização – seja por meio de terceirizações, concessões ou parcerias – tende a aprofundar as desigualdades educacionais, já que os serviços contratados priorizam a eficiência e a redução de custos, em detrimento da qualidade pedagógica e da equidade no acesso à educação.

Gentili (2009) evidencia que essa visão privatizadora oportuniza a concepção de Estado mínimo:

Atribuir como principal mérito da educação suas virtudes para ampliar os retornos econômicos do investimento educacional tem suposto nestes últimos 60 anos enfatizar os benefícios privados por ela gerados e, conseqüentemente, reduzir o papel do Estado a uma função subsidiária periférica ou meramente assistencial (Gentili, 2009, p. 18).

A escola pública, assim, torna-se um espaço marcado pela precarização, enquanto se preservam e ampliam os privilégios do setor privado. E não só isso, a partir do princípio mercantilizador e privatizador da educação como um direito individual, a escola pública somente adquire relevância na medida em que é capaz de criar valores no mercado (Gentili, 2009).

Outro aspecto relevante é o papel do discurso gerencialista como justificativa para as PPPs. A suposta ineficiência do Estado e a alegada superioridade da gestão privada são

narrativas amplamente difundidas pelos meios de comunicação e por setores empresariais, criando um ambiente favorável à aceitação social dessas parcerias. No entanto, como argumenta Saviani (2011), essa visão desconsidera as determinações históricas da educação pública e os limites impostos pelas políticas de austeridade e subfinanciamento. A falência da escola pública não é natural, mas produzida por políticas que a enfraquecem propositalmente, a fim de abrir espaço para o mercado.

Portanto, compreender o avanço das PPPs na educação exige mais do que uma análise administrativa ou legal; exige uma crítica estrutural ao modo como o Estado opera no capitalismo. Ao transferir para o mercado a gestão de direitos sociais, o Estado reforça sua função de classe e intensifica a contradição entre o público e o privado. A educação, longe de ser um campo isolado, torna-se um território de disputa entre projetos societários distintos: de um lado, o projeto neoliberal, que subordina a educação ao capital; de outro, o projeto emancipatório, que defende a educação como instrumento de transformação social e desenvolvimento humano. A materialização desta disputa é observada no tópico a seguir.

As Parceiras Público-Privadas na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS)

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) está situado na região Centro-Oeste do Brasil. Sua criação ocorreu em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31/77, sancionada pelo então presidente da República, General Ernesto Geisel (1974–1979), que oficializou o desmembramento do antigo estado de Mato Grosso. A instalação oficial do novo estado se deu em 1º de janeiro de 1979, com a promulgação de uma constituição própria. A divisão representou um marco relevante na história política-administrativa do país, com o propósito de favorecer a gestão territorial e impulsionar o desenvolvimento regional.

A economia de Mato Grosso do Sul é fortemente baseada no setor agropecuário, com destaque para a produção de soja, milho, carne bovina e suína, além de culturas como arroz e cana-de-açúcar. O estado ocupa posição de relevância nacional na produção de carne, impulsionado por vastas extensões de terra destinadas à pecuária. De acordo com dados do IBGE (2022), apenas 841,85 km² da área total do estado – que é de 357.142,01 km² – são considerados urbanizados, o que evidencia o caráter predominantemente rural de seu território.

As relações socioculturais e econômicas de Mato Grosso do Sul contribuem para a compreensão de certas características do seu cenário político, marcado pela predominância de forças conservadoras tanto no Poder Executivo quanto no Legislativo. O perfil eleitoral sul-mato-grossense tende a favorecer candidatos alinhados a propostas voltadas ao agronegócio, à segurança pública e a discursos de cunho tradicionalista. A política estadual é fortemente influenciada pelos interesses do setor rural, especialmente pelas lideranças ligadas à pecuária e à agricultura. Além disso, observa-se um padrão de relativa estabilidade política, com baixa alternância entre partidos de orientações ideológicas distintas ao longo das últimas décadas. O quadro abaixo apresenta a relação de governadores eleitos entre 1991 e 2022, revelando o contexto político do MS.

Quadro 1 – Governadores eleitos no estado de Mato Grosso do Sul (1991-2022)

Governador	Partido	Início do Mandato	Fim do Mandato	Duração do Mandato	Eleição ou nomeação?
Pedro Pedrossian	PMDB	15 de março de 1991	15 de março de 1995	4 anos	Eleição (voto direto)
Wilson Barbosa	PMDB	1º de janeiro de	1º de janeiro de	4 anos	Eleição (voto

Martins		1995	1999		direto)
Zeca do PT	PT	1º de janeiro de 1999	1º de janeiro de 2007	8 anos	Eleição (voto direto)
André Puccinelli	PMDB	1º de janeiro de 2007	1º de janeiro de 2015	8 anos	Eleição (voto direto)
Reinaldo Azambuja	PSDB	1º de janeiro de 2015	1º de janeiro de 2023	8 anos	Eleição (voto direto)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do site Capital News. Disponível em: <https://www.capitalnews.com.br/reportagem-especial/com-43-anos-dedivisao-ms-teve-11-governadores/347960>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Os partidos PMDB (hoje chamado MDB – Movimento Democrático Brasileiro) e o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) são considerados, no contexto político brasileiro, partidos de centro ou centro-direita, dependendo do contexto histórico e regional. Essa concepção impacta na organização e formulação de políticas e programas de governo de um estado, a partir da ideia de que as políticas públicas são o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Höfling, 2001, p. 2).

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi oficialmente instituída em 30 de julho de 1979, com a criação da Secretaria de Estado de Educação (SED), por meio do Decreto-Lei nº 117, de 30 de julho de 1979. Esse decreto extinguiu o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos e reorganizou os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social (Mato Grosso do Sul, 1979). Antes da criação da SED, a educação no estado era administrada pela Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul, vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento de Recursos Humanos. A instituição da SED marcou um passo importante na consolidação da gestão educacional, ao estabelecer uma estrutura específica voltada exclusivamente para o setor da educação.

A organização do atual Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi estabelecida pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, durante o governo de José Orcírio Miranda dos Santos. O artigo 17 da referida lei define a estrutura do sistema, e o inciso VI, § 2º, especifica sua composição: “[...] Os Municípios que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul poderão optar por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino.” (Mato Grosso do Sul, 2003, p. 4).

Desde então, a Secretaria de Estado de Educação (SED) tem exercido um papel central na coordenação das ações educacionais no estado, sendo responsável pela implementação de políticas públicas, elaboração de currículos e promoção da formação e valorização dos profissionais da educação. A criação da SED e a institucionalização da Rede Estadual de Ensino refletem os desdobramentos administrativos e estruturais gerados pela separação da porção sul do antigo estado de Mato Grosso.

Com a abertura política após a ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 – que estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios da educação (Brasil, 1988) –, o estado de Mato Grosso do Sul passou, a partir da década de 1990, a incorporar esse princípio à sua agenda educacional. Esse movimento resultou na regulamentação da gestão democrática por meio dos Decretos nº 5.686/1991 e nº 7.227/1993, que instituíram mecanismos como a eleição para diretores escolares e a formação de colegiados escolares.

O governador Pedro Pedrossian (1991-1994) foi o responsável por regulamentar a gestão democrática no estado de Mato Grosso do Sul. Por meio da SED, implementou 16

programas educacionais³ que compunham o projeto “Uma proposta de educação para MS – educação pública e democrática – colegiado escolar”. Entre eles, destacava-se o Programa I: “Democratização das Escolas”, que previa a eleição de diretores e colegiados escolares, além da autonomia financeira das unidades (Brito, 2021).

Durante o governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998), houve ênfase na descentralização da gestão e na avaliação de resultados, seguindo as diretrizes da política educacional nacional após a LDB/1996. Nesse contexto, foram implementados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesta pesquisa, o conceito de descentralização refere-se à redistribuição do poder e à ampliação da participação nas decisões. No entanto, descentralizar não implica, necessariamente, garantir processos democráticos. Como destaca Abreu (2002 *apud* Rocha, 2023), a descentralização é realmente progressista quando o poder público assegura apoio financeiro contínuo e oferece suporte técnico para viabilizar as ações, o que não se sucedeu, como veremos a seguir.

A partir de 1999, especialmente durante o primeiro mandato do governador Zeca do PT, a SED/MS implementou novas políticas voltadas à democratização do ensino. Entre as principais iniciativas desse período estão o projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (2000), a Constituinte Escolar (1999 a 2001) e a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) (2002). Contudo, Bigarella e Alves (2015) destacam as diferenças nas propostas educacionais ao longo dos dois mandatos do governador Zeca do PT (1999–2002 e 2003–2006), marcadas por disputas internas no Partido dos Trabalhadores.

Durante a gestão de Pedro Kemp⁴ como secretário de educação da SED/MS, houve uma ênfase na criação de espaços de participação popular, como a Constituinte Escolar. No entanto, com a nomeação de Antônio Carlos Biffi como secretário de Educação, em 2001, o foco da gestão mudou: o modelo democrático foi substituído por uma abordagem voltada à eficiência e à resolução de problemas práticos nas escolas. Essa mudança representou um afastamento dos princípios defendidos no projeto Escola Guaicuru e indicou uma reorientação nas prioridades até o final daquele mandato.

Essa lógica de busca por resultados se intensificou nas gestões seguintes, sob os governos de André Puccinelli (2007–2010 e 2011–2014) e Reinaldo Azambuja (2015–2018 e 2019–2022), eleitos pelos partidos PMDB e PSDB, respectivamente. Entre 2007 e 2013, na gestão de Puccinelli, foi implantada a política educacional “Educação para o Sucesso”, que se destacou por adotar um modelo com forte inspiração liberal, voltado à mensuração de resultados e à melhoria de desempenho escolar.

A principal forma de privatização da gestão do sistema de ensino de Mato Grosso do Sul nesse período não ocorreu por meio de parcerias diretas com instituições privadas na formulação ou implementação de políticas educacionais. Em vez disso, optou-se por inserir a

³ Programa I – Democratização das Escolas 1. Eleição de Diretor e Colegiado Escolar 2. Autonomia da Escola; Programa II – Descentralização das Agências de Educação; Programa III – Descentralização e Fortalecimento do Ensino de 1º grau; Programa IV – Implantação da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico; Programa V – Informatização da Rede Estadual de Ensino; Programa VI – Rede Física Escolar; Programa VII – Capacitação de Recursos Humanos; Programa VIII – Alfabetização e Cidadania; Programa IX – O Ensino nos assentamentos e acampamentos; Programa X – Educação Escolar Indígena; Programa XI – O Ensino Profissionalizante de 2º grau; Programa XII – Cooperação Educativa Brasil/França; Programa XIII – Avaliação Educacional Programa XIV – Acompanhamento de Movimento e Aproveitamento Escolar; Programa XV – Implantação da Universidade Estadual de MS, Programa XVI – Planejamento Estratégico.

⁴ Atualmente, Pedro Kemp é Deputado Estadual de Mato Grosso do Sul, eleito em 2022.

lógica gerencial no funcionamento da rede pública de ensino, incorporando práticas administrativas típicas do setor privado.

Apesar disso, também foram firmadas parcerias pontuais entre a SED/MS e instituições privadas, como o convênio com o Instituto Unibanco (IU) no contexto do programa “Educação para o Sucesso”, por meio da iniciativa “Jovem de Futuro”. O “Jovem de Futuro” foi realizado em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC), e consolidou-se como a principal política pública voltada ao Ensino Médio em estados como Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Criado em 1982, o Instituto Unibanco tem como missão “apoiar e desenvolver soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas”, segundo seu próprio site⁵. Além disso, atua como braço de investimento social do banco Unibanco e integra o movimento Todos pela Educação (TPE), caracterizando-se como uma organização do terceiro setor (Balduino, 2020).

Em Mato Grosso do Sul, o ProEMI/Jovem de Futuro foi implementado em 2012. Para apoiar essa implantação nas escolas de Ensino Médio, o Instituto Unibanco desenvolveu o “Cardápio de Metodologias – Propostas pedagógicas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio”, que inclui os “Manuais da Secretaria de Educação”, organizados em três partes: “Manual de pré-implantação”, “Manual de implantação” e “Manual de gestão”.

Uma das características do programa Jovem de Futuro (PJF) é o modelo de financiamento adotado pelo Instituto Unibanco, que ofereceu R\$ 100,00 por aluno participante. Esse incentivo financeiro levou algumas redes públicas de ensino a aderirem ao programa principalmente com o objetivo de acessar esses recursos. No entanto, ao fazê-lo, as escolas passam a se submeter a metas previamente estabelecidas, o que afeta diretamente o cotidiano escolar. As metas influenciam desde os conteúdos trabalhados em sala de aula até a dinâmica de funcionamento de instâncias colegiadas, como o conselho escolar (Balduino, 2020).

O programa também enfatiza conceitos como meritocracia e sucesso individual, utilizando avaliações padronizadas para medir o desempenho das escolas e o cumprimento das metas. Nas instituições que não atingem os resultados esperados, o repasse dos recursos prometidos não ocorre, ainda que os valores sejam de responsabilidade do MEC. Embora o apoio técnico do projeto tenha como função auxiliar na elaboração de planos de ação, Balduino (2020) aponta que essa lógica de gestão condiciona a transferência de verbas públicas ao cumprimento de metas definidas por uma organização do terceiro setor. Além disso, os repasses financeiros passam a funcionar como mecanismo de premiação, com valores mínimos destinados a incentivar professores e estudantes a alcançarem os objetivos estipulados.

Seguindo a mesma lógica gerencial adotada em políticas anteriores, anteriormente a REE/MS instituiu um sistema de premiação por meio da Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010. Essa legislação criou o Programa Escola para o Sucesso, que prevê a concessão de prêmios aos estudantes com melhor desempenho em cada turma por meio do convênio com o Instituto Unibanco. As premiações podem ser em forma de dinheiro, equipamentos ou materiais escolares. Essa iniciativa evidencia como princípios mercadológicos passaram a orientar a política educacional do estado durante o governo de André Puccinelli (2007–2014), dando respaldo legal a estratégias baseadas em competição e desempenho individual como forma de incentivo na educação pública.

O governo posterior, do governador Reinaldo Azambuja (2015-2022) foi marcado, no que diz respeito às políticas educacionais, por conflitos com a classe trabalhadora da educação. São alguns exemplos: a redução salarial dos professores convocados, prevista no Projeto de Lei Complementar nº 266/2019; a diminuição do número de licenças para atuação sindical; a

⁵ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

alteração no prazo para implementação do piso salarial referente à carga horária de 20 horas; e a tentativa de reformular o processo de eleição para diretores escolares.

Além disso, nota-se que a característica desta gestão esteve embasada na Gestão por Competência, desenvolvida em diversos âmbitos do setor público de MS, incluindo a educação. A Gestão por Competências é conceituada como uma “metodologia aplicada para melhorar a gestão de pessoas utilizada na iniciativa privada e em diversas instituições públicas, busca alinhar os objetivos das instituições às necessidades de desempenho das equipes, fornecendo indicadores para o desenvolvimento dos servidores, melhor lotação e promoção.” (Mato Grosso do Sul, 2017).

Essa concepção, semelhante a lógica defendida na Educação para o Sucesso, fundamenta a abertura e a ampliação dos convênios e consórcios estabelecidos em parcerias entre o setor público e o privado na educação de Mato Grosso do Sul, especialmente na REE.

Considerações Finais

Este trabalho, é parte da tese de Doutorado em Educação em andamento, intitulada “O jogo político: a ação dos aparelhos privados de hegemonia na disputa pela gestão da educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” e dos estudos desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE), teve como objetivo investigar como a Parceria Público-Privada emergiu na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Durante o período analisado, 1991 a 2022, as políticas e programas da REE/MS foram pautadas nas ideologias de cinco governos distintos. Pedro Pedrossian (1991-1994), do PMDB; Wilson Barbosa (1995-1998), do PMDB; José Orcírio Miranda, Zeca do PT, (1999-2006), do PT e André Puccinelli (2007-2014), do PMDB e Reinaldo Azambuja (2015-2022), do PSDB.

Apontou-se que o Estado, por meios das políticas dos governos citados, tem firmado convênios com institutos do setor privado, como o Instituto Unibanco. Com a intensão de incorporar a lógica privada à gestão das redes de ensino e das escolas públicas, adota-se critérios, processos e indicadores baseados em uma concepção empresarial de eficiência e sucesso. Um exemplo disto são os recursos ofertados aos alunos participantes do ProEMI/Jovem de Futuro, utilizados como premiação.

Entre as ações instituídas pela SED/MS, nota-se que a Parceria Público-Privada emergiu na educação de Mato Grosso do Sul não só pelos convênios e consórcios implantados, mas especialmente foi implantada e implementada a lógica gerencial na gestão da rede pública de ensino, com a incorporação de práticas administrativas e concepções como meritocracia, eficácia, neutralidade e descentralização, inspiradas no setor privado.

Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBgheLpkXGg/?lang=pt&trk=public_post_comment-text. Acesso em: 20 jun. 2025.

BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. **Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 233-243, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/dgs4xNrjsd4GMfBjxMswVWy/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BIGARELLA, N.; ALVES, A. G. de R. O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Dialogia**, n. 22, p. 103-113, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6053>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2004.

BRITO, J. da C. **Educação e democracia**: análise normativa do processo eleitoral para o cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1998-2018). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/9861>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

IORELLI, J. O.; MALHADAS JUNIOR, M. J. O.; IORELLI, M. R. **Fatores que influenciam o comportamento**. S/d. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/comportamento-579189702#:~:text=End%C3%B3genos%20s%C3%A3o%20os%20fatores%20relacionados,compet%C3%A2ncias%20do%20indiv%C3%ADduo%2C%20entre%20outros>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Cortez, 2001.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

HÖFLING, E. de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=html&lang=pt>. Acesso em 16 set. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. I. Boitempo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto-Lei nº 117**, de 30 de julho de 1979. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto-lei_n._117.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 2.787**, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2015/08/lei-n%C2%BA-2.787-2003.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.719**, de 18 de abril de 2017. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Servidores Cíveis, Integrantes do Plano de Cargos, Empregos e Carreiras do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização, 2017.

MÉSZÁROS, István. **O poder do capital**. Boitempo, 2013.

PARO, V. H. **Educação, administração e trabalho**: críticas do cotidiano. Xamã, 2001.

PARO, V. H. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. **IV Seminário de Educação Brasileira**: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas-SP: Cedes, v. 1, p. 957-971, 2013. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/capitulo-2-o-professor-como-trabalhador.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ROCHA, A. B. S. **A constituição dos sistemas de ensino no estado de Mato Grosso do Sul**: autonomia e descentralização. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados, 2011.

MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA DE MATO GROSSO DO SUL (AIEMS) NUMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Karina Marcondes Lopes de Lavor¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: O artigo tem como objeto de estudo o marco legal da Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (AIEMS) e seu papel na gestão educacional. O objetivo é investigar e analisar as leis, resoluções e deliberações que instituem e regulamentam a AIEMS nas escolas de educação básica do estado, à luz da teoria marxista do Materialismo Histórico-Dialético. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica das normativas legais e teóricas sobre avaliação educacional e dialética marxista. Os resultados apontam que a AIEMS é fundamentada em legislações como a Constituição Federal, a LDB, a Lei do Sistema Estadual de Ensino de MS, deliberações do Conselho Estadual de Educação e resoluções da Secretaria de Estado de Educação, revelando uma estrutura normativa robusta e em constante aprimoramento. Conclui-se que, sob uma perspectiva dialética, a avaliação institucional externa não deve ser compreendida apenas como instrumento técnico de controle, mas como ferramenta potencial para transformação social, ao oferecer subsídios críticos à comunidade escolar. A AIEMS, portanto, é um instrumento que reflete contradições e totalidades do sistema educacional e pode contribuir para a construção de uma nova hegemonia voltada à emancipação das classes subalternas, desde que utilizada de forma crítica e participativa.

Palavras-chave: Avaliação institucional externa; Avaliação educacional; Marco legal.

Introdução

O conceito de avaliação pode ser mutável a depender do contexto em que está inserida. Como parte do ciclo de políticas públicas, é uma etapa que pode acontecer de maneira preliminar, para verificar o status de determinado cenário, e servir de apoio e justificativa para a decisão de implementar (ou não) um projeto, programa ou política. O diagnóstico faz parte deste momento avaliativo, também conhecido como *ex ante*, onde se mapeiam as necessidades, verificam-se os custos-benefícios e realizam-se estudos com o objetivo de orientar a formulação do projeto.

A avaliação também pode ser utilizada como ferramenta durante a execução, ou ao final, de um projeto, programa ou política. Utilizada nesta fase, conhecida como avaliação *ex post*, baseia-se nos resultados alcançados até aquele momento e serve, entre outras funções, para defender a decisão de continuidade (ou não) do projeto. No geral, o objetivo de uma avaliação é diagnosticar problemas e propor ou ajustar ações de aprimoramento, podendo resultar em mudanças pontuais ou reformas profundas.

No campo educacional, quando falamos em avaliação, é comum pensarmos nas avaliações de desempenho aplicadas periodicamente em sala de aula pelos professores, para medir a proficiência dos estudantes e acompanhar seu progresso em determinado conteúdo. No entanto, é possível utilizarmos avaliações para além do campo pedagógico e verificar se o desempenho estudantil pode ser impactado por variáveis externas às salas de aula, aumentando a abrangência da investigação para a instituição escolar como um todo.

Para este fim, o Estado do Mato Grosso do Sul implementou a Avaliação Institucional Externa (AIEMS), uma avaliação que investiga as condições de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Educação, das Redes Municipais e das Escolas Privadas do território, num momento *ex post*, com objetivo de gerar informações confiáveis e que retratem a realidade educacional das escolas do estado para subsidiar a tomada de decisões estatais.

¹ Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em site oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), é informado que a AIEMS se baseia na percepção dos representantes da comunidade escolar, como corpo docente, equipe administrativa, direção, pais/responsáveis e estudantes, acerca da gestão administrativa, processos pedagógicos e organizacionais e condições de infraestrutura, para coletar informações sobre a escola e obter uma visão geral das condições de funcionamento daquele equipamento educacional.

Para melhor compreender o funcionamento e propósito da Avaliação Institucional Externa que é aplicada nas escolas de educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul, é essencial fazer uma investigação primária nas fontes legais que regulamentam e justificam sua existência, observando suas características, definições e também sua concepção histórica e temporal, evidenciando a totalidade em que está inserida levando em conta uma perspectiva dialética.

Assim, o objetivo deste artigo é investigar e analisar as leis, deliberações e resoluções que criaram e regulamentaram a aplicação da AIEMS nas escolas de educação básica do Mato Grosso do Sul e observá-las à luz da teoria marxista do Materialismo Histórico-Dialético, para melhor contextualizá-las historicamente. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica do marco legal que ampara a AIEMS e levantamento bibliográfico teórico da perspectiva materialista histórico-dialética para análise dos textos encontrados.

Desenvolvimento

A investigação do marco legal que regulamenta a AIEMS se deu a partir de consultas nos sites oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, do Conselho Estadual de Educação e do Diário Oficial do estado. Na página oficial dedicada à AIEMS no site da SED, é apresentado que a avaliação é fundamentada na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, na Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de 2003 e em Deliberações do Conselho Estadual de Educação de MS.

A partir dessas informações iniciou-se a procura das mencionadas leis para análise. Cabe aqui explicar rapidamente a diferença entre lei, resolução e deliberação para melhor compreender o marco legal que constitui a AIEMS. Neste sentido, conforme explica Schmieguel (2010), o termo lei não é estabelecido formalmente, ou seja, não há um conceito legal de lei como há para outras categorias jurídicas importantes. Por esta razão, ele define lei, em sentido jurídico, como sendo

[...] um texto oficial, que abarca um conjunto de normas, ditadas pelo poder constituído (Poder Legislativo), que integra a organização do Estado. Sua elaboração é disciplinada por norma constitucional, derivada do poder originário (todo poder emana do povo) e o Estado garante sua execução compulsória (coativa) (Schmieguel, 2010, p. 131).

Por outro lado, os termos resolução e deliberação possuem definições no Glossário de Termos Legislativos do Congresso Nacional. Resolução é descrita como “norma jurídica que regula matérias da competência privativa da Casa Legislativa ou do Congresso Nacional, de caráter político, processual, legislativo ou administrativo”. Enquanto deliberação é definida como “ato, praticado por órgãos colegiados, de decidir sobre uma questão pautada”. A partir de tais definições, vamos tentar analisar e compreender o arcabouço jurídico que engloba a Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul.

Marco legal da Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (AIEMS)

Iniciando a análise das leis mencionadas, começamos com a Constituição Federal que, embora dedique o Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, artigos 205 a 214, ao tema da Educação, não menciona explicitamente uma avaliação institucional universal, que seja aplicada em todas as escolas independentemente da rede a qual fazem parte, mas exclusivamente menciona que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Brasil, 1988, Art. 209). Ou seja, dá ao Poder Público o direito de avaliar as condições de funcionamento de uma instituição educacional mantida pela iniciativa privada. Ainda que a Constituição Federal não aponte diretamente a necessidade de realizar uma avaliação institucional em escolas públicas, ela orienta para garantia de qualidade, valorização docente e gestão democrática, que estruturam o ambiente para uma possível avaliação institucional.

Em seguida, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Se, de um lado, a LDB discorre sobre avaliação de instituições de ensino superior e de educação profissional técnica e tecnológica, por outro lado, pouco ou nada se fala sobre avaliação institucional na educação básica, sobretudo na rede pública de ensino, tratando mais da avaliação de rendimento escolar. Sobre as escolas privadas, cita novamente, no Art. 7º, que é condição para seu funcionamento a autorização por parte do poder público, bem como a avaliação da qualidade do serviço ofertado.

Em contrapartida, percebe-se que, ao instituir o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, através da Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, em seu Capítulo VIII, o Estado teve o cuidado de detalhar a aplicação de uma avaliação institucional para “controle da eficácia do processo ensino-aprendizagem incidindo sobre as suas condições estruturais e de funcionamento” (Mato Grosso do Sul, 2003). Ainda de acordo com a lei estadual mencionada, no Art. 114, a avaliação institucional compreenderá:

- I - avaliação interna e auto-avaliação, organizada e executada pela própria instituição envolvendo os diferentes segmentos que integram a comunidade escolar a partir de critérios estabelecidos na proposta pedagógica;
- II - avaliação externa, organizada e executada pelos órgãos próprios da Secretaria de Estado de Educação.

Verifica-se que, além da possibilidade de se auto-avaliarem, as instituições educacionais agora também deverão passar pela inspeção da Secretaria de Estado de Educação, que assume o papel de avaliador externo. Para Brandalise (2011), ao transformar-se num avaliador externo, o Estado se transforma num Estado Avaliador, com o papel de “controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino”. O Art. 115 da Lei Estadual nº 2.787/2003 estabelece os aspectos que o Estado deve avaliar, a seguir:

- I - o cumprimento da legislação de ensino;
- II - o processo de planejamento de ensino-aprendizagem;
- III - a qualificação e desempenho dos dirigentes, professores e demais funcionários;
- IV - a qualidade dos espaços físicos, instalações, equipamentos e adequação às suas finalidades;
- V - a organização da escrituração e do arquivo escolar;
- VI - a articulação com a família e a comunidade escolar;
- VII - o desempenho dos alunos, suas competências e habilidades.

A partir da análise dos aspectos acima, o Art. 116 estabelece que “os resultados dessa avaliação constituir-se-ão em parâmetros para a definição de implementação de políticas

públicas e para concessões do Poder Público”, descrevendo assim, a importância da avaliação institucional externa como fonte de informações para tomada de decisões estatais.

Apoiado pela Lei Estadual supracitada, o Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) publicou a Deliberação nº 10.972, de 21 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a execução da avaliação institucional externa nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, incluindo não só a educação básica, mas também o ensino superior. O Art. 2º identifica o que é esta avaliação:

Art. 2º Entende-se por avaliação das instituições de ensino o processo contínuo voltado para a obtenção de informações que possibilitem às instituições de ensino, aos profissionais da educação, aos pais e aos estudantes oportunidades para analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com vistas à promoção do autoconhecimento e da melhoria da qualidade social da educação.

Nota-se que a deliberação do CEE oferece detalhes de como a avaliação institucional da educação básica, tanto interna quanto externa, deve acontecer. Ela determina que deve ser um processo participativo, onde todos os envolvidos na comunidade escolar devem colaborar com suas impressões sobre o ambiente escolar a fim de “promover a qualidade da educação, propiciar o desenvolvimento institucional, atender às expectativas das comunidades interna e externa e estimular responsabilidades sociais” (Mato Grosso do Sul, 2016).

Quanto aos objetivos da avaliação das instituições de ensino, a deliberação do Conselho Estadual de Educação define que são:

- I - identificar as variáveis intervenientes no processo educativo;
- II - promover a permanente reconstrução do trabalho pedagógico da instituição de ensino, redimensionando sua prática;
- III - embasar a formulação e reformulação das políticas e planos educacionais;
- IV - subsidiar o processo de acompanhamento e regulação.

A deliberação destaca o papel da Secretaria de Estado de Educação como responsável pela aplicação da avaliação, bem como pela formulação do instrumento avaliativo, que deve possuir perguntas que contemplem quatro principais dimensões, conforme disposto no Art. 10, a seguir:

- I - Organização Didático-Pedagógica;
- II - Corpo Docente, Discente e Técnico-Administrativo;
- III - Infraestrutura;
- IV - Aspectos Legais e Normativos.

Também fica evidenciado que a avaliação institucional se prestará ao papel de autorizar ou não o credenciamento e/ou autorização de funcionamento das instituições de ensino, a depender do resultado obtido no relatório final.

Recentemente, esta deliberação teve uma alteração na redação dos artigos 14, 15 e 17 que discorrem sobre o conceito atribuído às notas alcançadas e ao Plano de Superação de Deficiências em caso de nota insuficiente. Trata-se da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS nº 13.158, de 08 de maio de 2025. Ela altera a escala de juízo de valor das respostas e também o conceito atribuído a cada nota. Os resultados variam do conceito “muito crítico” até “avançado”, sendo que instituições de ensino da educação básica que apresentarem nota abaixo de 2,60 (considerado um resultado “crítico”) deverão apresentar um Plano de Superação de Deficiências que informe e justifique as circunstâncias que causaram os

resultados insuficientes, bem como um plano de metas e ações que serão adotadas para superar tal resultado.

Por sua vez, como foi citada como responsável pela execução da avaliação institucional externa, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) publicou a Resolução nº 4.022, de 06 de abril de 2022 para dispor sobre a Avaliação Institucional Externa nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Aqui, a SED estabelece que vai realizar a Avaliação Institucional Externa nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de MS a cada dois anos, “no intuito de identificar os fatores facilitadores e não facilitadores do processo educacional, com vistas a (re)orientar as ações e subsidiar a tomada de decisões das políticas educacionais” (Mato Grosso do Sul, 2022). Fica estabelecido que as dimensões avaliadas serão a administrativa, a pedagógica, a de infraestrutura e condições de funcionamento e a interação no ambiente escolar, e que todos os segmentos da escola participarão da avaliação, a saber:

- I - diretor;
- II - diretor adjunto;
- III - funcionários administrativos;
- IV - coordenadores;
- V - professores,
- VI - pais ou responsáveis;
- VII - estudantes.

A resolução da SED também determina que os resultados obtidos na Avaliação Institucional Externa serão publicados em relatório final, com o objetivo de subsidiar decisões concernentes a políticas públicas educacionais e também para concessões do Poder Público. O documento se encerra com a lista de todas as escolas estaduais que serão avaliadas em anos ímpares e aquelas que serão avaliadas em anos pares. Cabe destacar que a resolução da SED não menciona a avaliação institucional externa de instituições educacionais da Rede Municipal nem das escolas da iniciativa privada, mas detalha o processo avaliativo dessas instituições num documento denominado “Nota Técnica”, publicado em 2022 no site oficial da SED.

Abaixo está uma representação visual da linha do tempo das publicações das legislações mencionadas que amparam a existência da Avaliação Institucional Externa no estado:

Figura 1 - Linha do tempo do marco legal da Avaliação Institucional Externa



Fonte: Elaborada pela autora.

A perspectiva dialética no contexto da Avaliação Institucional Externa

Ao analisar as leis que regem a AIEMS sob uma perspectiva dialética, podemos nos apoiar nas ideias de Antonio Gramsci sobre o papel da escola na produção de um novo senso comum. Para Mochcovitch (1988), quando analisa as ideias de Gramsci, a escola emerge como uma das atividades estatais mais importantes na tarefa de “elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral”, sendo responsável pela produção de um novo senso comum e em sua difusão, que ofereça noções aos cidadãos sobre seus direitos e deveres. Tal processo é capaz de gerar um novo conformismo, que tem por objetivo subsidiar as classes subalternas de bom senso (filosofia) para a criação de uma nova hegemonia dominante que seja capaz de beneficiar a classe trabalhadora/operária.

Para Gramsci (2014), é missão da escola proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade moderna, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo. Neste sentido, a avaliação institucional externa pode ser vista como um instrumento de medição do nível da qualidade educacional que a população recebe para que esta tenha a autonomia de criticar o pensamento dominante.

Ainda segundo Gramsci (2014), é através da filosofia da práxis que se trabalha e desenvolve o bom senso para se chegar a uma consciência de classe. Ele se apoiou no conceito de Karl Marx do Materialismo Histórico-Dialético para definir filosofia da práxis como crítica a todo pensamento precedente, sendo este um processo contínuo e permanente (Mochcovitch, 1988).

O materialismo histórico-dialético é a proposta de Marx para pensar a realidade a partir do concreto, das múltiplas determinações que atravessam um objeto de análise. Marx estava analisando as relações econômicas quando concluiu que o capital é formado por contradições e que desta forma não é possível analisar a sociedade formada pelo capital sem um método que possibilite captar tais contradições (Masson, 2007). A AIEMS apresenta características da categoria do método contradição quando é utilizada para dois fins: o de cumprir um papel de monitoramento estratégico do padrão de qualidade educacional oferecido e também o de relatório técnico para validação de credenciamento e funcionamento das instituições educacionais, tentando cumprir dois objetivos diferentes com um mesmo instrumento avaliativo.

Desta perspectiva dialética é que também observamos a avaliação institucional externa como uma realidade que está sempre se transformando, evidenciada por seu marco legal sempre em aperfeiçoamento. Por isso, não podemos deixar de observá-la sob a ótica da categoria de método totalidade, já que a AIEMS faz parte de um todo construído a partir de um processo histórico, que evidencia um “processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo” (Kuenzer, 2008). A avaliação que está em andamento atualmente é resultado de um processo histórico de conquistas de direitos sociais, como o direito à educação pública de qualidade, e também, a partir disso, da obrigação estatal de oferecer um serviço educacional que seja emancipador.

Considerações Finais

A análise das normativas que sustentam a Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul revela que essa política educacional está ancorada em uma estrutura legal sólida, construída ao longo da história e aprimorada pelos órgãos regionais competentes. Elas revelam um compromisso estatal em monitorar as instituições educacionais na esperança de garantir padrões mínimos de qualidade e promover ações corretivas ou de aprimoramento.

Ao adotar uma perspectiva materialista histórico-dialética para compreender esses dispositivos, é possível problematizar os sentidos atribuídos à avaliação institucional.

Inspirando-se nas reflexões de Gramsci, a escola não pode ser compreendida apenas como reprodutora da ordem vigente, mas sobretudo como espaço potencial de construção de uma nova hegemonia a partir da formação crítica das classes subalternas. Nesse contexto, é importante que a avaliação institucional não seja somente um mecanismo técnico de controle, mas que também possa ser utilizada como ferramenta de apoio à transformação social.

A leitura crítica dos resultados de uma avaliação institucional externa pode dar aos integrantes da comunidade escolar – gestores, professores, estudantes e suas famílias – autonomia para transformar a realidade em que estão inseridos. Realidade esta que, de acordo com a teoria marxiana, está sempre em movimento e é atravessada por múltiplas determinações, destacando seu caráter contraditório, e que, portanto, é capaz de ser transformada.

Referências

BRANDALISE, M. Ângela T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas - Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 317–332, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 10.972**, Estabelece normas para a avaliação das instituições de ensino e de cursos do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 21 dez. 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 13.158**, Altera dispositivos da Deliberação CEE/MS nº 10.972, de 21 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a avaliação das instituições de ensino e de cursos do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.. Campo Grande, MS, 8 mai. 2025.

Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul - Imprensa Oficial. Disponível em: <<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 6, n. 16, p. 85-98, sep. 2014. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 08 jul. 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i16.217>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 55-75.

LEPRE, Aurelio. **O prisioneiro**: A vida de Antonio Gramsci. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, ed. v. 2 n. 2, ano 2007, p. 105-114, Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2.787, **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 24 dez. 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Nota Técnica Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2022.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271–1294, set. 2012.

SCHMIEGUEL, Carlos. **Conceito de Lei em Sentido Jurídico**. *Ágora*: revista de divulgação científica, [S. l.], v. 17, n. 1, p. p. 128–134, 2012. DOI: 10.24302/agora.v17i1.55. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/55>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 4.022**. Dispõe sobre a Avaliação Institucional Externa nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 6 abr. 2022.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101–118, 2000. DOI: 10.18222/eae02220002218. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218>. Acesso em: 8 jul. 2025.

DE NORMALISTAS A AUXILIARES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DO CURSO NORMAL (1961-2025)

Larissa Maia dos Santos¹

Sandra Novais Sousa²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender as modificações históricas que marcam o chamado curso normal, bem como suas implicações atuais para a formação de profissionais que atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e com crianças público-alvo da educação especial. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, tendo como fontes a legislação educacional, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), sancionada durante o governo João Goulart, e autores e obras que abordam a história da Educação, a formação de professores e as políticas públicas educacionais. Como resultados, aponta-se que as recentes reformulações levaram o curso normal a atender também à demanda por profissionais na educação especial, formando assistentes educacionais inclusivos em substituição aos professores especializados, o que, em última instância, resultou na redução de investimentos e na precarização do atendimento às crianças com deficiências, transtornos globais do comportamento e/ou altas habilidades/superdotação. Conclui-se, assim, que a retomada do curso normal pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul torna evidente as contradições que marcam a legislação brasileira em relação às exigências mínimas de formação para os professores regentes, uma vez que as diretrizes nacionais estabelecem, preferencialmente, a exigência de formação em nível superior para essa função. Dessa forma, os concluintes do curso Normal Médio não estão habilitados a atuar como professores, sendo designados apenas como auxiliares educacionais inclusivos.

Palavras-chave: Curso Normal Médio; Formação de professores; Educação especial; Profissionais de apoio.

Introdução

A história da formação docente no Brasil passou por profundas transformações ao longo do tempo, especialmente após as medidas políticas em prol da universalização da educação formal, motivadas por pressões de organismos internacionais e por movimentos populares em defesa dos direitos à educação. Com o avanço da industrialização, o mercado passou a demandar profissionais minimamente qualificados, o que levou à formulação de políticas curriculares e educacionais voltadas a tais exigências, instituindo um novo modelo de ensino, mais técnico e voltado para o ideal neoliberal de progresso econômico. Nesse contexto, os entes federados brasileiros precisaram se adaptar à nova realidade, resultando na criação de inúmeros cursos normais, voltados à formação de professores para atuarem no ensino primário.

Desde o início da história da educação brasileira até a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, observou-se uma paulatina expansão do ensino superior em todo o território nacional e, consequentemente, uma crescente especialização dos profissionais da educação. Apesar de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/1996 - ainda permitir a atuação de professores com formação em nível médio, muitas redes federais, estaduais e municipais de ensino passaram a exigir formação em nível superior para ingresso na carreira docente.

No município de Campo Grande, MS, por exemplo, os concursos e processos seletivos simplificados lançados após a década de 2000 têm exigido, para os professores que irão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível superior,

¹Pedagoga, professora do curso normal médio, participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf)

²Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação/UFMS, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

em cursos de licenciatura. Essa exigência reforça a busca por uma formação mais sólida e condizente com os desafios da prática pedagógica contemporânea.

Ao focar especificamente na área da Educação Especial, com a Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008b) e do Decreto nº 6571/2008³ (Brasil, 2008a), reforçou-se a necessidade de garantir o direito à educação para todos os estudantes, incluindo as pessoas com deficiência nas escolas comuns. Com isso, dentre os dispositivos criados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que funcionam no contraturno das escolas, observamos a crescente presença de um profissional de apoio, junto ao regente da sala comum, visando à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Nesse contexto de expansão da demanda por profissionais de apoio, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), em 2017, reformulou o Projeto Político do Curso (PPC) do curso Normal Médio, que passou a certificar seus concluintes para atuarem como auxiliares de Educação Especial, em complementação à habilitação para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, o presente trabalho objetiva compreender as modificações históricas que marcam o chamado curso normal, bem como suas implicações atuais para a formação de profissionais que atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e com crianças público-alvo da educação especial.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, tendo como fontes a legislação educacional, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), sancionada durante o governo João Goulart, e autores e obras que abordam a história da Educação, a formação de professores e as públicas públicas educacionais.

Na próxima seção, apresentamos os resultados do resgate histórico que realizamos, em relação às exigências que a legislação educacional brasileira traz para a formação mínima dos professores.

Resgate histórico das leis de diretrizes e bases da educação nacional

A necessidade de se promulgar uma lei que definisse as diretrizes e bases da educação nacional foi prevista pela primeira vez na Constituição de 1834. No entanto, até essa lei ser aprovada, houve um longo período de discussões, marcado principalmente pelas disputas entre concepções de educação de grupos com interesses distintos, uns em defesa da escola pública, universal, laica e gratuita, outros em prol de interesses mercadológicos e de ideais religiosos, defendendo a manutenção do financiamento público a escolas confessionais e da iniciativa privada (Marchelli, 2014).

Em 1948, foi elaborado o primeiro projeto, mas a lei só foi efetivamente promulgada em 1961, durante o governo de João Goulart. Essa primeira LDB normatizava as diretrizes educacionais em todo o território brasileiro. Em relação às etapas de ensino, o sistema era dividido em educação de grau primário e de grau médio. Conforme o Título VI da Lei nº 4024/1961, “Da Educação de Grau Primário”, essa etapa do ensino compreendia a “educação pré-primária” e o “ensino primário”, assim definidos na lei:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

³ Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais (Brasil, 1961, n. p.).

Observa-se, a partir destes artigos: o caráter assistencialista da educação infantil, denominada de pré-primária, quando a legislação desloca para as empresas que possuem mães de menores de sete anos a responsabilidade (sem obrigatoriedade) de criar e manter instituições para atendimento a essas crianças; e a abertura que a lei deixa para o financiamento público dessas instituições da iniciativa privada.

Em relação ao ensino de grau médio, a LDB dispunha:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação **do adolescente**.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de **formação de professores para o ensino primário e pré-primário**. [...]

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha **onze anos** completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (Brasil, 1961, n.p.).

Destacamos nos artigos citados acima, visando evitar qualquer anacronismo com o termo “ensino médio” da forma como é utilizado atualmente, pós-LDB/1996, algumas palavras que nos fazem compreender que a formação de professores no curso secundário do tipo normal era iniciada logo após a conclusão dos quatro anos do ensino primário, ou seja, as normalistas (majoritariamente mulheres) ingressavam no curso aos 11 anos de idade, após a aprovação em um exame de admissão, que, conforme Nunes (2000, p. 45), “foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária [...] um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos.”

Na análise da autora, o ensino secundário - que incluía o curso normal - pode ser compreendido em duas acepções:

[...] numa acepção ampla, ensino secundário, educação secundária, educação de nível médio ou ensino médio referiam-se a todo o tipo de estudos pós-primários no nível de primeiro ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) e no nível de segundo ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal). Numa acepção restrita, o ensino secundário referia-se ao ramo secundário do primeiro ciclo definido pela Lei 4.024 de 1961 (Nunes, 2000, p. 56).

Foi somente a partir da LDB de 1971 que o exame de admissão foi extinto e o nível secundário passou a fazer parte do ensino fundamental, na etapa que hoje denominamos como anos finais do ensino fundamental. Como aponta Nunes (2000, p. 58), foram necessários “[...] praticamente cinco séculos para que o curso secundário se incorporasse definitivamente ao

ensino fundamental, e se, hoje, 90% desse ensino está nas mãos do Estado, ainda não podemos afirmar que está irrestritamente generalizado.”

A LDB de 1971, elaborada durante o regime militar, foi instituída sob a justificativa de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. No entanto, foi amplamente vista como um instrumento de controle social e de direcionamento da educação aos interesses do regime. A estrutura educacional passou a ser organizada em 1º e 2º graus, com forte ênfase nos cursos profissionalizantes.

Em relação à formação mínima para atuar como docente em cada grau de ensino, a LDB/1971 dispunha:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

É possível observar que a LDB/1971 mantém as contradições que marcam os requisitos exigidos para a profissão docente. Ao mesmo tempo em que a lei dispõe, na letra “a”, que para a docência na 1ª a 4ª séries é exigida a formação em nível médio (2º grau), inclui novamente esta etapa na “b”, mencionado que para a docência na 1ª a 8ª série será exigido curso superior em nível de graduação.

Já a LDB de 1996, apesar de trazer um viés mais voltado à valorização do docente, prevendo a formação continuada, a instituição de planos de carreira e melhorias nas condições de trabalho, continuou admitindo a formação de nível médio para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como pode ser observado em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996, n.p.).

A justificativa para essa manutenção passa por questões que envolvem a extensão territorial do país e a ausência, em algumas regiões, de profissionais com formação superior e os direitos adquiridos pelos professores e professoras que, quando foram admitidos nas redes de ensino, possuíam formação em cursos de Magistério (do antigo 2º grau) ou curso Normal. (Brasil, 1999, 2003).

A partir de 2005, o governo federal passou a impulsionar efetivamente a formação superior de professores das séries iniciais, por meio de programas estruturados como o Pró-Letramento e o Pró-Licenciatura, voltados a docentes em exercício no ensino fundamental. Esses esforços foram ampliados por iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, que se consolidaram posteriormente como políticas nacionais de formação docente.

Apesar dos avanços na formação superior docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o estado de Mato Grosso do Sul ainda mantém a oferta do curso Normal de nível médio. Esse curso tem como objetivo habilitar profissionais para atuarem

na docência nessas etapas da educação básica. Além disso, a formação oferecida também certifica os concluintes para atuarem na Educação Especial, especificamente na função de auxiliares educacionais inclusivos.

Formação dos Auxiliares Educacionais Inclusivos

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, definem o professor especializado como o profissional que possui curso superior em licenciatura, com complementação de estudos ou pós-graduação na área específica da educação especial.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os professores especializados passaram a ser alocados nas salas de recursos multifuncionais. Ao mesmo tempo, surgiu uma nova referência de profissional para atuar com os alunos nas salas de aula comuns: o cuidador ou monitor, que, embora sem formação docente, passou a desempenhar funções de auxiliar de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No município de Campo Grande, até o ano de 2017, os professores que acompanhavam os alunos público-alvo da Educação Especial eram, na maioria, profissionais formados em cursos de licenciatura com especialização *latu sensu* na área de Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, considera-se pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, n.p.).

Em janeiro de 2018, foi publicado no Diário Oficial a Resolução Semed nº 184, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, depois foi revogado e em novembro do mesmo ano foi publicado novamente com algumas alterações, Resolução Semed nº 188, atualmente é essa que normatiza o atendimento educacional dos alunos com deficiências e transtorno do espectro autista no município de Campo Grande.

No seu artigo 44, o aluno público-alvo da educação especial deve ser assistido, quando necessário, pelo assistente de inclusão escolar. O parágrafo único desse artigo esclarece que esse profissional é responsável, na unidade de ensino, por cuidar dos alunos público-alvo da educação especial, prestando atendimento de locomoção, higiene, alimentação, de acordo com prescrição médica e necessidade, além de outras atividades que os alunos não realizam com autonomia. O objetivo é promover a inclusão educacional e social desses estudantes.

Após a publicação da Resolução nº 188 de 2018, houve uma mudança gradativa na composição do quadro de profissionais, passando a exigir formação mínima no Curso Normal Médio, substituindo, progressivamente, os profissionais de nível superior.

Em junho de 2018, foi publicada no Diário Oficial a abertura das inscrições do 1º Processo Seletivo Simplificado para a seleção de Assistentes Educacionais Inclusivos, com o objetivo de atuar nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande/MS.

A Prefeitura de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), contrata, por meio do Processo Seletivo, os Assistentes Educacionais Inclusivos (AEIs) para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas municipais.

Atualmente, a Rede Municipal conta com mais de 1.240 profissionais atuando nessa área, conforme informações da própria Prefeitura. Além disso, a SEMED realiza convocações periódicas para ampliar o número de AEIs.

Já em relação aos profissionais de nível superior, os Auxiliares Pedagógicos Especializados (APE), no último edital de convocação no decorrente ano foram abertas 160 vagas, com o objetivo de garantir o suporte necessário aos estudantes.

O AEI tem como função acompanhar o educando nas questões de cuidados básicos, como locomoção, higiene e auxílio nas atividades pedagógicas com a supervisão do professor regente, já a função do profissional especializado vai além dos cuidados e sim das adequações curriculares e adaptações de atividades e para compor a equipe pedagógica existe também o profissional que atuam nas salas de recursos multifuncionais que viabiliza a acessibilidades nas barreiras atitudinais, tecnológicas, comunicação e informação para o estudante público alvo da Educação Especial que está inserido na escola comum.

O Curso Normal Médio

De acordo com a Resolução nº 188/2018, para atender a essa demanda, o Estado de Mato Grosso do Sul reformulou o curso Normal Médio, que já havia sido ofertado em anos anteriores, e abriu novas turmas em escolas estaduais, Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima – CEPEF, Centro de Educação Profissional Padre João Greiner, EE Arlindo de Andrade Gomes, EE Profª Fausta Garcia Bueno, Centro de Educação Profissional Profª Maria de Lourdes Widal Romacom o CEEP Widal Roma. Essa iniciativa visa cumprir a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na oferta de formação adequada para esses profissionais.

A formação profissionalizante está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Especificamente, o artigo 35 dessa lei estabelece que a educação profissional e tecnológica deve ser oferecida de forma articulada com a educação básica, garantindo a formação integral do estudante.

Atualmente, o curso Normal Médio habilita os profissionais a exercerem a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de certificá-los para atuar como auxiliares de práticas educativas em educação especial. Para ingressar nesse curso, o estudante deve ter concluído o Ensino Médio. A duração aproximada é de um ano e meio.

O curso também habilita para a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a justificativa segundo o Projeto Político do Curso, é que até os dias atuais ainda encontramos carência na formação docente, bem como na atuação e ação do professor no Brasil, pois ainda encontramos na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental profissionais sem a habilitação mínima exigida para o desempenho da função, está amparado por normativa nacional.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. Como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, admite-se a formação em nível médio na modalidade Normal (art. 62, redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

Em Campo Grande, os alunos que estão sendo formados para esse fim, não encontram oportunidades para exercer a função de docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pois a exigência mínima nos processos seletivos e concursos públicos realizados pela prefeitura, o profissional deve ter ensino superior completo em licenciatura.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso Normal Médio, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e aprovado pela Resolução/SED nº 4323, de 2 de agosto de 2024, torna-se necessário destacar alguns pontos para refletir sobre o futuro dos profissionais que estão sendo formados.

O Perfil Profissional de conclusão do curso de Normal Médio, dispõe sobre as competências específicas do profissional ao término do curso, especialmente na habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as competências destacam-se:

- Atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa, equitativa e igualitária;
- Trabalhar com iniciativa, prontidão e postura assertiva, respeitando o trabalho em equipe e a ética profissional;
- Auxiliar na execução e controle de rotinas administrativas e pedagógicas;
- Conhecer as normas educacionais;
- Compreender seu papel na formação dos estudantes, considerando diferentes contextos de aprendizagem;
- Desenvolver atividades dentro de uma visão sistêmica da escola;
- Dominar conteúdos específicos e abordagens pedagógicas de forma interdisciplinar;
- Entender a escola como organização complexa voltada à formação.

Os egressos da Qualificação Profissional em Auxiliar de Práticas Educativas em Educação Especial terão competências voltadas para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes do público da educação especial, tais como:

- Colaborar na elaboração e desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado, considerando o currículo, às necessidades específicas do estudante e os objetivos a serem estabelecidos;
- Contribuir na elaboração e implementação de estratégias e recursos pedagógicos que promovam a inclusão e favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do público da educação especial, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada caso no contexto escolar;
- Desenvolver habilidades de articulação dos conhecimentos em situações reais de atuação como apoio pedagógico especializado em ambiente escolar;
- Refletir sobre os conteúdos e as práticas educativas para ressignificá-las a partir do Plano Educacional Individualizado.

A estrutura curricular do curso está organizada em dois módulos, sequenciais e articulados, cujas unidades curriculares abrangem a Formação Específica para a Docência e o Estágio Profissional Supervisionado (EPS). A organização possui o seguinte itinerário formativo:

Módulo I: Serão desenvolvidas 400 (quatrocentas) horas de formação específica para a habilitação docente;

Módulo II: Serão desenvolvidas 600 (seiscentas) horas, sendo 400 (quatrocentas) horas de formação específica para a habilitação docente e 200 (duzentas) horas de Qualificação Profissional em Auxiliar de Práticas Educativas em Educação Especial.

As unidades curriculares referentes à composição curricular de “Qualificação Profissional em Auxiliar de Práticas Educativas em Educação Especial” serão desenvolvidas concomitantemente às aulas de formação específica para a habilitação docente deste módulo, na modalidade não presencial, devendo ser concluídas no período de vigência do referido módulo, os componentes curriculares são específicos da área e estão divididos em três blocos, com aulas, atividades e avaliações. Todo o processo é monitorado por tutores, responsáveis por orientar sobre os conteúdos e os prazos de entrega.

Esse percurso formativo habilita os profissionais tanto para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto para atuar como Auxiliares de Práticas Educativas em Educação Especial, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Imagem 1 – Componentes curriculares que são ofertados na modalidade presencial

FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A DOCÊNCIA				
Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Concepções Norteadoras da Educação Especial e Fundamentos em Libras	2	-	-
	Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Históricos da Educação	2	-	-
	Habilidades Neurocognitivas da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento Infantil	2	-	-
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil, Psicomotricidade e Ludicidade	2	-	-
	Noções Básicas de Saúde, Alimentação e Nutrição Infantil	-	2	-
	Organização e Prática Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	4	-
	Tecnologias na Educação	-	2	-
	Introdução à Metodologia do Ensino da Arte, da História e da Geografia	-	-	2
	Introdução à Metodologia do Ensino das Ciências Naturais e da Matemática	-	-	2
	Metodologia de Alfabetização: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	-	-	4
	Semanal em h/a	8	8	8
	Anual em h/a	320	320	320
	Anual em Horas	266,7	266,7	266,7
Carga Horária da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	TOTAL de Carga Horária da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	800		

Quadro 1 – Componentes curriculares modalidade EAD- Educação Especial

Fundamentos Históricos e Organizativos da Educação Especial	20 horas
Organização e Prática Pedagógica e o Plano Educacional Individualizado:	20 horas
Avaliação, Sistematização e Registro Introdução à Metodologia de Ensino para o estudante com Deficiência Física e Paralisia Cerebral	30 horas
Apoio Pedagógico Especializado: Conceito, Tipos, Local e Recursos Materiais e Humanos	20 horas
Introdução à Metodologia de Ensino para o Estudante com Deficiência Intelectual e Síndrome de Down	30 horas
Introdução à Metodologia de Ensino para o estudante com Transtorno do Espectro Autista	20 horas
Introdução à Metodologia de Ensino para o estudante com Deficiência auditiva e surdocegueira	20 horas
Introdução à Metodologia de Ensino para o estudante com Deficiência Visual: cego e baixa visão	20 horas
Introdução à Metodologia de Ensino para o estudante com surdez	20 horas
Introdução a Metodologia de Ensino para o estudante com Altas Habilidades / Superdotação	10 horas

Em relação aos estágios obrigatórios, devem ser considerados os critérios exigidos para a aprovação nessa etapa. Os alunos que frequentam o curso no município de Campo Grande devem, inicialmente, realizar um período de observação do professor regente da sala de aula e, posteriormente, ministrar uma aula para a turma, com um planejamento elaborado antecipadamente e aprovado pelas supervisoras de estágio. Essa prática, no entanto, contradiz os documentos vigentes do município, que determinam que não devem ser admitidos professores que ainda não concluíram cursos de licenciatura.

Segundo o Plano Nacional de Educação 2014/2025, na meta 15, Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estágio Profissional Supervisionado na área da Educação Especial, carga horária de 50 horas, distribuídos na observação da prática dos profissionais que já atuam com Assistentes Educacionais Inclusivos-Aei e Auxiliares Pedagógicos Especializados-Ape nas escolas do município de Campo Grande e visita técnica a sala de recursos multifuncionais com a orientação da profissional que faz os atendimentos no contraturno dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerações Finais

Este estudo abordou a evolução do curso Normal de nível médio, inicialmente voltado à formação de docentes para o ensino primário, e posteriormente adaptado às novas exigências da Lei nº 9.394/96 (LDB), que reestruturou as etapas da educação básica, substituído pela Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, mesmo diante dos avanços e incentivos à formação superior em cursos de licenciatura, o município de Campo Grande, por meio da rede estadual de ensino, continua ofertando o curso Normal em um novo formato. Esse modelo mantém a habilitação para a docência nas etapas iniciais, mas também passou a incluir a certificação para atuação na Educação Especial, formando profissionais para a função de Assistente Educacional Inclusivo (AEI) — responsáveis por acompanhar alunos com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) na rede municipal.

A presença desse profissional atende a um direito do estudante, voltado à garantia de suas necessidades educacionais básicas e à efetivação da inclusão escolar. Até o ano de 2017, esse acompanhamento era feito pelos chamados APÊs (Auxiliar pedagógico especializado). A partir de então, os editais dos processos seletivos passaram a exigir formação mínima no curso Normal de nível médio, o que impulsionou a qualificação de diversos profissionais que já atuavam nas escolas, como monitores, merendeiros e auxiliares de educação infantil, os quais viram na formação de curto prazo a oportunidade de ingressar na nova função de AEI.

O presente trabalho também apresentou informações relevantes sobre a formação desse novo perfil profissional, incluindo a carga horária, os componentes curriculares e os estágios obrigatórios.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não se encerra aqui. Pelo contrário, abre caminhos para novos estudos que aprofundem a análise sobre a formação de assistentes educacionais inclusivos, seu impacto na prática pedagógica e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parecer CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003.** Responde consulta sobre formação de professores para educação básica.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 50/2023.** Dispõe sobre orientações específicas para o Público Alvo da Educação Especial: Atendimento de Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS.

CAMPO GRANDE, Resolução SEMED n. 252 de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva (CMEEI), para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME), e dá outras providências. **Diogrande** n. 7.455 de 10 de abril de 2024. Campo Grande, MS, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é. Por quê. Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2003. Livro eletrônico. Disponível em: 1099.pdf (gruposummus.com.br).

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35–60, maio 2000.

DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcela Luzio Ferreira Moquiuti¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o Plano Educacional Individualizado – PEI, para acadêmicos da Educação Superior, instrumento fundamental para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de reflexões sobre as dificuldades da elaboração deste instrumento que deve apresentar várias informações que são obtidas não apenas pelo acadêmico, mas também pelo corpo docente. O interesse pelo tema, surgiu com a experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior e as dificuldades encontradas em elaborar o referido instrumento que tivesse todas as informações necessárias para organização do atendimento ao acadêmico público da Educação Especial. Neste sentido, o tema é abordado com base na análise de dispositivos legais que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a aplicação desta legislação na inclusão dos acadêmicos na Educação Superior. A realização do levantamento de Teses e Dissertações no Catálogo da Capes de pesquisas que tratam sobre a temática, confirmou que ainda existem poucas pesquisas que discutem o PEI na Educação Superior, mas os estudos apresentados podem possibilitar a diminuição das dificuldades na elaboração deste instrumento como elemento importante utilizado no Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Educação Especial; Educação Superior.

Introdução

Este estudo visa discutir o Plano Educacional Individualizado – PEI na Educação Superior, a partir de uma breve apresentação de dispositivos legais que tratam sobre a Educação Especial e justificam a importância da elaboração deste instrumento.

Sendo a Educação Especial pauta de discussões, principalmente na educação básica, o estudo mostra a importância também de discutir a inclusão do público da educação especial na Educação superior, pois as pesquisas ainda são incipientes. Existe a necessidade de refletir cada vez mais sobre fatores que vão desde a acessibilidade arquitetônica até o acesso ao conhecimento que deve ser garantido a todos os estudantes por meio das Políticas de Educação vigentes.

Para Garcia (2016), as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil têm marcado presença no debate da área da educação nas duas últimas décadas, ao se referir às discussões desde a década de 1990, e mais especificamente, a partir de 2008. Segundo a autora, estão em desenvolvimento “mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida conforme as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora” (Garcia, 2016, p. 10). As dificuldades e os desafios da inclusão escolar são das mais variadas ordens, como acentuam Góes e La Plane (2007). As autoras enfatizam que,

[...] estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados a formação docente, as questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade as diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, participante do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior Mariluce Bittar (GEPPES).

deficiências e outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais. (Góes; La Plane, 2007, p. 2).

De acordo com o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 1996, alterado pela Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013, n. p.).

Esta lei ainda diz que a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis, assegurando suporte e adaptação curricular para promover o desenvolvimento acadêmico desses estudantes (Brasil, 1996).

O documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008), assim define as pessoas dessa modalidade de ensino:

[...] alunos com deficiência aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse [...] (Brasil, 2008, p. 14).

A lei criada em 2008 pelo Ministério da Educação – orienta que o Atendimento Educacional Especializado ofereça serviços, recursos e estratégias que possibilitem a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD) em todos os níveis de ensino.

Uma das Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é este atendimento no ensino superior, que de acordo com o documento:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 11).

O artigo 28, inciso XIII da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, diz que as instituições de Ensino

Superior devem promover práticas inclusivas, adaptação curricular e a acessibilidade arquitetônica, além de assegurar a formação de profissionais capacitados para atender esses acadêmicos. De acordo com o Art. 30 da Lei nº 13.145/2015, deve-se adotar as seguintes medidas:

- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa [...] (Brasil, 2015, n. p.).

Tais medidas podem garantir o ingresso à universidade, mas é necessário que medidas para a permanência do acadêmico na Educação Superior também estejam previstas. Neste sentido a elaboração do Plano Educacional Individualizado é fundamental e sua prática corrobora com o art. 205 da Constituição Federal de 1988 que define a educação como um direito fundamental de todos e reforça, no artigo 208, inciso III, a obrigatoriedade do Estado de prover AEE para a pessoa com deficiência, preferencialmente no sistema de ensino regular.

Plano Educacional Individualizado – PEI para acadêmicos da Educação Superior

As discussões sobre o Atendimento aos estudantes da Educação Especial no Brasil, em sua maioria, estão relacionadas a educação básica e envolvem questões, sobre o atendimento em sala de aula comum, salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica nos espaços escolares e a utilização de instrumentos que orientam este atendimento como, relatórios e planos de atendimentos. Tais questões surgem com o processo de organização da Educação Especial.

A década de 1970 é considerada um dos marcos da educação da e pessoa com deficiência no Brasil, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ou seja, como analisa Januzzi (2006):

Pela primeira vez cria-se um órgão o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metas específicas para ela, oficializando parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para o ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo em parte da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. Atores conjunturais internos e externos podem servir como hipóteses para a criação do CENESP (Januzzi, 2006, p. 137).

A Criação do CENESP pelo Ministério da Educação marca a história da Educação Especial no Brasil, na medida em que contribuí para a construção dos atendimentos ao público da Educação Especial. Na construção desse atendimento o planejamento passa a ser um elemento importante para a prática pedagógica. Como consequência, o Plano Educacional

Individualizado passa a ser utilizado no atendimento ao estudante com deficiência a princípio, em instituições Especializadas e escolas regulares.

Na última década, observamos um crescimento no ingresso de acadêmicos da Educação Especial na Educação Superior, portanto, foi necessário organizar este atendimento nesta etapa de ensino. Assim, o instrumento (PEI) passa a ser utilizados em muitas Universidades. Cada uma com seu modelo próprio, pautado em suas resoluções, regimentos e normativas. De acordo com Tannús - Valadão e Mendes (2018):

No Brasil, constata-se a existência de dispositivos em algumas leis estaduais e municipais, particularmente do começo dos anos 2000, garantindo o plano educacional que assume nomenclaturas diversas, tais como: plano de desenvolvimento individualizado – PDI – e plano de atendimento individualizado – PAI (Tannús -Valadão; Mendes, 2018, p. 11).

O Plano Educacional Individualizado pode apresentar formatos diferentes dependendo de cada instituição de ensino, mas as informações inseridas neste documento devem considerar questões diversas que vão desde o diagnóstico, escolarização do estudante ao longo da vida, a especificidades do curso e cumprir várias funções que garanta a inclusão do estudante. Para Giné e Ruiz (1995):

O PEI deve cumprir as seguintes funções: estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual; preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante; proporcionar ao estudante, o máximo possível e quando convier, ambientes menos restritivos; eliminar, na medida do admissível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais; descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desse estudante – e o próprio estudante, sempre que possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais relacionadas à elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado (Giné; Ruiz, 1995, p. 224).

Discutir sobre as dificuldades da elaboração do Plano Educacional Individualizado é uma questão necessária dada a complexidade do universo acadêmico, a diversidade dos cursos de graduação, além das exigências como o cumprimento de estágios, monitorias, apresentação de seminários e trabalhos de conclusões de cursos.

É importante ressaltar que apesar das funções que o PEI deve cumprir, na prática, no ambiente acadêmico, observamos que para que isso aconteça, é necessário que haja o envolvimento de docentes e profissionais que realizam o atendimento educacional especializado, pois são ações que se complementam.

O profissional possui o conhecimento sobre a educação especial e especificidades do diagnóstico do acadêmico e o docente possui o conhecimento específico do curso. Silva (2021) discute as dificuldades na elaboração do PEI, e resalta entre as dificuldades, o distanciamento entre professor titular e professora do atendimento educacional especializado:

Um dado interessante e que pode se apresentar como uma dificuldade para a elaboração colaborativa do PEI é o distanciamento do trabalho realizado pela professora titular e também pela professora do AEE, no qual não há uma troca de ideias, estratégias e atividades que possam ser utilizadas nos dois contextos

para melhorar o processo de ensino e aprendizagem com aluno com autismo (Silva, 2021, p. 26).

Para elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PEI, é necessário obter várias informações que devem ser descritas com clareza e detalhes importantes. Conhecer o plano de ensino da disciplina, como acontecem as monitorias e os estágios, quais são as exigências do curso e os tipos de determinadas atividades é fundamental antes de sua elaboração.

Da mesma forma o docente da disciplina, precisa conhecer quem é o acadêmico que demanda atividades adequadas, tempo maior para a realização de provas e uso de tecnologias assistivas, por exemplo, e neste sentido pensar como o acadêmico pode ter acesso ao conhecimento de disciplina.

Muitas pesquisas tratam do PEI na educação básica e apresentam os elementos que este instrumento contempla, como: Informação do Estudante (diagnóstico, percurso escolar, habilidades, interesses), Informações da escola (disciplinas e atividades previstas) e informações da família. Todas as informações dependem do envolvimento do profissional que atende o estudante com o tripé família, escola e saúde.

No ensino superior outras questões já mencionadas, como estágios supervisionados e monitorias, demandam a elaboração de um PEI, diferente do proposto para a educação básica.

Considerando as especificidades de um Plano Educacional Individualizado – PEI, da Educação Superior e as dificuldades na sua Elaboração, o quadro 1 a seguir, apresenta um levantamento de pesquisas, consultadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que tratam sobre a Educação Especial e contribuem para as discussões sobre o Plano Educacional Individualizado, pois trazem informações relevantes para presente estudo.

Utilizando o descritor “Plano Educacional Individualizado”, foram encontrados 36 (trinta e seis) trabalhos, no entanto apenas 4 (quatro) foram selecionados para a discussão, pois se tratam de abordagens sobre o instrumento (PEI) que se aplicam ou podem ser aplicadas na realidade da Educação Superior.

Vale destacar que apesar destes trabalhos contribuírem para a discussão deste instrumento na Educação Superior, as pesquisas encontradas, se tratam na maioria, sobre o PEI na Educação Básica, pois, de fato, existem poucas dissertações e teses que abordam especificamente a temática “Plano Educacional Individualizado” na Educação Superior. As pesquisas sobre este tema são publicadas em artigos científicos

Com o intuito de buscar mais informações sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI na Educação Superior, nova busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores: “Educação Especial”, “Educação Superior” e foram encontrados 90 (noventa) trabalhos. Dentre eles, 44 (quarenta e quatro) foram analisados, por discutirem a Educação Especial na Educação Superior, e finalmente 4 trabalhos (duas teses e duas dissertações) foram selecionados por apresentarem informações importantes que devem ser consideradas na elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI na Educação Superior.

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações

Ano	Título	Autor	Categoria	Instituição
2014	Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento do acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo	Débora Mara Pereira	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2020	Uso do plano de desenvolvimento individualizado (pdi) para a inclusão educacional de alunos com deficiência	Maria Vânia Quirino dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Pará

2020	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Marines Andreazza de Oliveira	Dissertação	Universidade Estadual do Estado do Paraná
2021	A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Gabrielle Lenz da Silva Pelotas,	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas
2021	Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do núcleo de acessibilidade da UFSM	Daiane Flores Pereira	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2022	(Im) Possibilidades da implementação da terminalidade específica na educação superior	Mariane Carloto da Silva	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2022	Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul	Angélica Regina Schmelzer	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2022	Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do estado do Rio de Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas.	Marcelly de Souza Nascimento	Dissertação	Universidade Federal rural do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro estudo levantado, de Pereira (2014) teve como objetivo analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), “elaborado de forma colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil”. Ao final deste trabalho a autora elaborou um PEI de forma colaborativa com os professores que foi implementado nos moldes da realidade da educação infantil, atribuindo ao documento os elementos: Áreas de Habilidades; Inteligências e Metas; Metodologias e Recursos Didáticos e Avaliação. É um estudo interessante que aborda questões vistas também na Educação Superior, como a falta de conhecimento de muitos docentes sobre a educação especial, em especial de estudantes com autismo.

Santos (2020) também apresenta um estudo sobre o PEI na Educação Infantil, tendo como objetivo analisar o uso do PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) para a inclusão educacional de alunos com deficiência. A pesquisa conclui que o PDI é um instrumento que “auxilia no processo de inclusão e na construção das práticas pedagógicas de forma individualizada”, mas precisa da colaboração dos atores educacionais na sua construção para que a inclusão dos estudantes.

O trabalho de Oliveira (2020) constitui outra pesquisa sobre o PEI na Educação Infantil voltado a inclusão de crianças autistas, ela traz as dificuldades na inclusão destas crianças, elencando pontos que recai sobre a falta de formação de professores sobre a temática que também é uma problemática no ensino superior e deve ser pensada na elaboração de planejamento para atendimento ao acadêmico.

A pesquisa de Silva (2021) traz uma importante contribuição sobre “A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo”. Neste trabalho a autora faz um levantamento sobre artigos nacionais que dissertam sobre o PEI e constata que ainda existem poucos artigos sobre o tema, apesar do crescimento das pesquisas. Neste

levantamento a autora encontra 16 artigos nacionais sobre o PEI, mas analisa que nenhum deles operacionaliza a elaboração deste plano.

Em seguida o estudo traz a contextualização histórica do PEI e a percepção dos professores de alunos TEA, investigando aspectos que indicam barreiras ou possibilidades para a implementação do instrumento em escolas públicas.

Além dessas Teses e Dissertações, as pesquisas dos autores: Pereira (2021) que trata do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior abordando as ações do Núcleo de Acessibilidade; Silva (2022) que discute a Implementação da terminalidade específica na Educação Superior; Schmelzer (2022) traz a temática de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior e Nascimento (2022) com o trabalho que aborda Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das universidades Federais Rio de Janeiro, constituem estudos que trazem informações necessárias para pensar na elaboração de um Plano Educacional Individualizado na Educação Superior, pois apesar de não tratar sobre o instrumento (PEI) em questão, estes trabalhos levantam questões de cunho histórico, político e pedagógico.

Tais pesquisas envolvem a organização do Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido acredita-se que as dificuldades relacionadas a elaboração do PEI na Educação Superior possam ser diminuídas, as quais, de acordo com as pesquisas levantadas se caracteriza por: Falta de formação docente sobre a Educação Especial, pouco envolvimento entre docentes e profissionais de apoio e pouca utilização de tecnologias assistivas.

Outros pontos não aparecem nos estudos levantados, devido a escassez de pesquisas na área, sobretudo de teses e dissertações, mas entre as dificuldades na elaboração do PEI, merecem destaque: dificuldades de acesso às informações do acadêmico (laudo, percurso escolar, habilidades e interesses), informações acadêmicas, como planos de ensino de cada disciplina dos cursos e descrição clara das ações das atividades como estágios supervisionados e monitorias.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo discutir as dificuldades na elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI da Educação Superior, considerando a importância deste instrumento para a organização do Atendimento Educacional Especializado.

Para a discussão, a princípio, o artigo apresentou os dispositivos legais sobre a Educação Especial que justificam a necessidade de utilização do instrumento, mesmo não havendo a obrigatoriedade desta utilização e nem um modelo específico que deva ser seguido por educadores.

A apresentação de um breve histórico da legislação vigente sobre a Educação Especial, permite a compreensão da necessidade da organização do atendimento aos estudantes da Educação Especial e o PEI é elemento integrante desta organização, que no Brasil ganha força a partir da década de 1970 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Como consequência da organização da Educação Especial e as mudanças ao longo dos anos que levaram na última década um crescimento de acadêmicos da Educação Especial a ingressar na Educação Superior, as discussões sobre os atendimentos deste público nesta etapa tornam-se cada vez mais necessárias.

Neste sentido, a fim de buscar maiores informações que pudessem colaborar com a discussão proposta, a realização do levantamento de Teses e Dissertações no Catálogo da Capes de pesquisas que tratam sobre a temática, confirmou que ainda existem poucas pesquisas que discutem o PEI na Educação Superior, mas os estudos apresentados podem possibilitar a diminuição das dificuldades da elaboração do referido instrumento, permitindo pensar na complexidade do universo acadêmico e compreender elementos fundamentais que devem ser

descritos de maneira clara, desde as informações do acadêmico, como laudo, percurso escolar, habilidades, interesses e informações das ações das atividades acadêmicas, como estágios e monitorias que são inerentes a Educação Superior.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP., p.15, 2008.

GARCIA, R M C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba**, v. 23 n. 3 Número Especial p. 7-26 2016.

GINÉ, C.; Ruiz, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: Palacios, J.; Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 295-321.

GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (Col. Educação Contemporânea).

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NASCIMENTO, M de S. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do estado do Rio de Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, M A. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

PEREIRA, D F. **Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do núcleo de acessibilidade da UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2021.

PEREIRA, D M. **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento do acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SANTOS, M V Q. **Uso do plano de desenvolvimento individualizado (pdi) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, 2020.

SCHMELZER, A R. **Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2022.

SILVA, G L. **A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Pelotas, 2021.

SILVA, M. **(Im) Possibilidades da implementação da terminalidade específica na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2022.

TANNUS-VALADAO, G; MENDES, E G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, p.11, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100153&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2025.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS NO CURRÍCULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO CRMS DO ENSINO MÉDIO

Rejane Trindade Rodrigues¹
Maria Aparecida Lima dos Santos²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho amplia as discussões desenvolvidas no âmbito do projeto de doutoramento, com foco na análise do **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)**, especialmente na área de Ciências Humanas do Ensino Médio. A pesquisa fundamenta-se na concepção de currículo como enunciação, compreendendo-o como prática discursiva atravessada por disputas simbólicas e políticas. Em diálogo com a teoria pós-fundacional, mobilizamos os aportes de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, articulando-os à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar o currículo como campo contingente de significação. O objetivo deste trabalho é desenvolver reflexão sobre as tentativas de fixação de sentidos que são disputados dentro do CRMS, a partir do entendimento que o currículo está em constante processo de rasura, sendo lugar de produção de sentidos, identidades e diferenças. Neste trabalho apresentamos alguns dos principais conceitos do arcabouço teórico que pretendemos mobilizar para construir uma reflexão sobre os processos de identificação presentes na narrativa do CRMS, etapa inicial da pesquisa de doutoramento que pretendemos desenvolver.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Disputas; Processos de identificação e diferenças; Ensino de História.

Introdução

O currículo, de acordo com Corazza (2001), é uma prática social constitutiva, isso significa dizer que o currículo, assim como a linguagem, cria realidades, relações e identidades. Não é, portanto, de acordo com a autora, um espelho da realidade, mas um sistema de significados disputado cotidianamente. Como afirmam Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), o currículo é parte de um processo contínuo de produção de sentidos, marcado por negociações, exclusões e estabilizações contingentes. A partir dessa perspectiva, este trabalho aborda discursivamente o **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)**, com especial atenção à área de Ciências Humanas no Ensino Médio, buscando compreender as estratégias de produção de sentidos, identidades e diferenças em busca de hegemonia.

Nossa proposta inscreve-se em uma abordagem pós-fundacional (Gabriel, 2013), entendendo que os documentos curriculares nunca apresentam significados plenos ou definitivos, mas resultam de disputas no campo simbólico. Nesse sentido, articulamos os aportes da teoria do currículo como enunciação, conforme formulada por Lopes e Macedo, com a Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), que compreende os discursos como práticas que tentam fixar sentidos em contextos de contingência radical. Além disso, a perspectiva foucaultiana sobre os discursos como práticas reguladoras e produtoras de sujeitos subsidia a leitura do currículo como dispositivo de poder-saber, que atua não apenas no que se ensina, mas no que se pode ser.

A partir desse referencial, e como parte da hipótese em construção em nível de doutorado, pensamos ser possível observar como o CRMS mobiliza marcadores simbólicos, como a valorização da cultura local, o patrimônio regional e a ideia de pertencimento, objetivando produzir uma identidade regional desejada e regular os sentidos possíveis de diferença. Pretende-se, com isso, analisar quais discursos são privilegiados, quais formas de ser

¹ Professora de História da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, integrante do Grupo de Pesquisa, Currículo, Cultura e História. (GEPEH/UFMS).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

e pertencer são autorizadas, e como a diversidade é tematizada como parte do projeto de formação do sujeito sul-mato-grossense. Trata-se, dessa forma, de uma análise que interroga o currículo como campo de disputas e como prática de significação, que tem como intenção contribuir para o debate sobre as políticas curriculares contemporâneas e seus efeitos na constituição das subjetividades escolares, especialmente em contextos marcados por diversidade étnica, cultural e histórica, como o do estado de Mato Grosso do Sul.

Ressalte-se que a investigação proposta vincula-se aos projetos de pesquisa intitulados “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP”, com financiamento CNPq, e “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Ambos os projetos recebem apoio também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A teoria pós-fundacional e o currículo

A noção de hegemonia, tal como formulada por Laclau e Mouffe (2015), é central para compreendermos o currículo como um campo de disputa e articulação política. Ao invés de assumir a existência de identidades sociais previamente dadas, os autores argumentam que toda identidade é o efeito de uma articulação discursiva que busca estabilizar significados em um campo marcado pela contingência radical. A hegemonia, nesse sentido, consiste na tentativa de fixar sentidos em torno de significantes vazios, como "qualidade", "formação cidadã", "currículo comum", ou identidade regional, que operam como pontos de sutura capazes de unificar demandas heterogêneas. Essa compreensão permite analisar como o CRMS institui certos sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento, ao mesmo tempo em que marginaliza ou silencia outras possibilidades discursivas, apresentando como universal aquilo que é, em essência, particular e situado.

A incorporação da teoria do discurso de Laclau e Mouffe ao campo da Educação, e mais especificamente aos estudos de currículo, implica uma inflexão profunda na forma de compreender as finalidades educativas e o próprio lugar do currículo nas disputas sociais. Essa aproximação se dá a partir da centralidade conferida ao político e da crítica aos fundamentos fixos do social. Ao recusar a existência de essências universais ou verdades ontológicas que sustentariam o projeto educacional moderno, a perspectiva pós-fundacional problematiza os pressupostos modernos que orientaram a constituição da escola e do currículo como instrumentos neutros de formação de sujeitos e transmissão de saberes. O currículo, nessa chave, passa a ser compreendido como campo de disputa discursiva, em que diferentes projetos de sociedade lutam pela hegemonia dos sentidos atribuídos ao conhecimento, à cultura e às identidades escolares.

Uma das questões centrais nos debates curriculares contemporâneos, especialmente sob a perspectiva pós-fundacional e/ou decoloniais, refere-se à possibilidade de que a escola e o currículo reconheçam e acolham as diferenças de grupos historicamente subalternizados, ao mesmo tempo em que problematizam os efeitos homogeneizantes de um currículo acadêmico marcado pelo universalismo eurocentrado Mignolo (2010). Como afirma Bell Hooks (2013), ensinar é sempre um ato político, e a sala de aula pode ser um espaço de transgressão, onde se abrem brechas para a escuta, a insurgência e a legitimação de saberes outros. Nesse sentido, o currículo é compreendido como território de disputa, em que diferentes vozes lutam por visibilidade, reconhecimento e redistribuição simbólica.

De acordo com as autoras Lopes e Macedo (2011), as identidades não são algo fixo ou natural, mas construídas no interior da cultura, definida por elas como um campo de

significação e de caráter coletivo. Porém, apesar das identidades serem construídas dentro do campo coletivo da cultura, cada sujeito a vivencia de modo singular. Assim, a identidade torna-se uma “celebração móvel” – “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). Assim, a identidade

É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2006, p. 13).

Essa compreensão das identidades como construções culturais e singulares permite reconhecer que elas não emergem de essências imutáveis, mas são continuamente produzidas e disputadas no interior de práticas sociais e narrativas coletivas. É justamente nesse processo que as identidades se tornam espaços de luta e reivindicação. As experiências históricas de exclusão vividas por determinados grupos sociais, aliadas à negação de seus saberes e modos de existência nos espaços institucionais, impulsionam o surgimento das chamadas políticas de identidade. Essas políticas não apenas reivindicam visibilidade, mas também tensionam os currículos escolares, questionando os critérios que definem o que pode ser ensinado e quem pode ser representado. Assim, o currículo torna-se um dos campos centrais onde se travam disputas simbólicas pela legitimação da diferença.

A partir das contribuições de Homi K. Bhabha (1998), compreendemos que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção situada, atravessada pelo deslocamento e pela tradução cultural. O currículo, nesse contexto, não pode mais ser pensado como um repositório de verdades universais, mas como espaço de negociações interculturais e de produção de significados híbridos, nos quais os sujeitos podem afirmar suas existências a partir das margens. Essa perspectiva desloca o foco de um currículo centrado na transmissão de conteúdos para um currículo que se constitui na relação com a diferença, com o dissenso e com as possibilidades de transformação.

Nesse sentido é possível a construção de um currículo comprometido com a justiça social e com a redistribuição igualitária do conhecimento não é aquele que busca representar todos os sujeitos de forma essencializada ou totalizante, mas sim aquele que cria condições para que diferentes modos de vida, saberes e experiências possam disputar sentidos, tensionar normas e inscrever-se nos espaços educativos como potências políticas.

Essa concepção, segundo Lopes, Mendonça e Burity (2009), abre caminhos para compreendermos o currículo não como um lugar de síntese harmônica entre o universal e o particular, mas como campo de articulação hegemônica, em que certos discursos se apresentam como universais ao custo da exclusão de outros.

Nesse sentido, as autoras na introdução à edição brasileira de **Hegemonia e estratégia socialista**, destacam que:

As noções de articulação, de discurso, contingência e, sobretudo, as lógicas da equivalência e da diferença possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de uma contradição dialética. O currículo comum, suposto como universal e capaz de

servir a todos, pode ser então compreendido como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização (Lopes, Mendonça e Burity, 2009, p. 25).

Essa leitura nos permite deslocar a noção de “currículo comum”, presente em documentos como a BNCC e o CRMS, de uma suposta neutralidade técnica para um lugar de disputas e contingência e que se apresenta como “comum” resulta de processos históricos e políticos de exclusão, equivalência e estabilização de sentidos hegemônicos.

Dessa forma, possibilita-se não apenas a ampliação do horizonte da crítica às políticas educacionais fundadas em racionalidades instrumentais, como também reivindicar a política como dimensão constitutiva da educação. Em vez de operar pela lógica da sedimentação definitiva dos sentidos do educacional, como se houvesse uma essência a ser descoberta e consolidada, a Teoria do Discurso propõe a manutenção do espaço da disputa como condição constitutiva do social. Essa abertura à indeterminação não representa fragilidade epistemológica, mas, ao contrário, afirma a possibilidade de emergência de novos sentidos, capazes de desestabilizar hierarquias e instaurar articulações mais inclusivas e plurais no campo do currículo. Ao recusar o fechamento total das significações, tal perspectiva sustenta a política como dimensão ontológica da educação, reconhecendo que todo projeto curricular é atravessado por antagonismos e que, portanto, deve ser continuamente problematizado à luz das relações de poder que o constituem e o sustentam.

Consideramos fundamental abordar os processos de identificação instituídos pelo CRMS, uma vez que já identificamos, nas leituras iniciais realizadas, elementos para problematizar o espaço que as políticas de identidade vêm assumindo nas disputas por sua formulação e implementação. As políticas de identidade são lutas sociais e culturais que buscam reconhecimento e visibilidade para sujeitos historicamente marginalizados (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, migrantes etc.). Quando trazidas para o campo do currículo, essas políticas tensionam a universalidade de uma “cultura geral” propondo a inclusão de saberes, narrativas e experiências de grupos subalternizados; defendem o direito à diferença, ao pertencimento e à representação. A monocultura dos saberes, geralmente presente nos currículos, traz a ideia de que existe um “conhecimento universal” que todos devem saber. Boaventura de Sousa Santos nomeia essa estratégia de **epistemicídio**, ou seja, a morte simbólica de saberes e culturas não ocidentais no currículo (Santos, 2009).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), que pretendemos analisar na primeira etapa do estudo, representa o mais recente marco nas políticas curriculares do estado, elaborado no contexto da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Este documento substituiu o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (RCMS), vigente de 2007 a 2022, e consolida um movimento de aprofundamento das diretrizes gerencialistas e tecnicistas que vêm orientando as reformas educacionais no país. Como destaca Santos (2021), o RCMS surgiu em um contexto de crítica às competências e habilidades como instrumentos de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, e incorporava resquícios de experiências participativas da década anterior, como a Constituinte Escolar. No entanto, com o avanço da lógica de responsabilização e produtividade, o CRMS esvazia essas possibilidades ao alinhar-se completamente aos preceitos da BNCC e à racionalidade técnica que prioriza a eficácia, a mensuração e o controle.

A elaboração do CRMS deve ser compreendida à luz das reformas curriculares mais amplas implementadas no Brasil nas últimas décadas. Desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), até a consolidação da BNCC (2017), observa-se uma crescente centralização dos discursos sobre o que ensinar e como ensinar, mediada por princípios de eficácia, padronização e mensuração. Essas políticas curriculares, longe de neutras, expressam projetos de sociedade que disputam a formação de

sujeitos escolares e a legitimidade de determinados saberes. O CRMS, ao alinhar-se à BNCC, insere-se nesse cenário, reconfigurando o campo das Ciências Humanas sob o imperativo da racionalidade técnica e do controle dos resultados educacionais.

O CRMS novo currículo adota uma estrutura centrada em objetos de conhecimento e ações didáticas, que, embora aparentem oferecer autonomia docente, operam como mecanismos de padronização e orientação prescritiva do trabalho pedagógico. Esse formato reforça uma concepção de currículo como instrumento de gestão, orientado por metas de desempenho, e não como prática cultural, política e formativa. A organização das habilidades, associadas a códigos e verbos de ação, reduz o conhecimento histórico a uma lista de procedimentos, deslocando a atenção da reflexão crítica para a realização técnica. Nesse processo, o currículo se converte em ferramenta de hegemonia, atuando na tentativa de fixar sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento de forma aparentemente neutra, mas, de fato, excludente.

No caso do CRMS, essa articulação se dá pela conciliação superficial entre discursos tradicionais e contemporâneos, produzindo um currículo híbrido, que aparenta valorizar a diversidade, mas a reconfigura em moldes funcionalistas e mercadológicos. Como aponta Macedo (2016), essa lógica transforma o currículo em um instrumento para o “conhecimento para fazer algo”, despolitizando-o e submetendo a educação escolar à lógica da performatividade. Ao substituir a complexidade do pensamento histórico pela lógica da eficiência, o CRMS reforça desigualdades e reproduz relações de poder, tornando-se um espaço privilegiado para a análise crítica dos processos de hegemonização discursiva.

O enfoque de nossa análise recairá sobre o volume voltado ao Ensino Médio, mais especificamente sobre o que o documento define como **componente curricular** de História, e objetiva produzir um mapeamento dos principais projetos e sujeitos envolvidos nas disputas travadas ao longo dos processos de elaboração e implementação dessa política curricular, compreendendo que há disputas em torno do que é conhecimento e docência subjacente aos processos de identificação. Nosso intuito será o de sistematizar elementos que apoiem a investigação, posterior, dos sentidos que docentes desse componente mobilizam ao produzirem suas práticas nas escolas e salas de aula e de que maneira as diferentes demandas articulam-se na produção de modos de ser professor e professora de História.

Uma vez que a docência, nesse contexto, é progressivamente reduzida à execução de prescrições curriculares previamente definidas, mediadas por códigos, habilidades e descritores. O sujeito docente é interpelado como técnico, gestor ou executor de ações didáticas, esvaziando o espaço da decisão pedagógica e da reflexão crítica. Como apontam Lopes e Macedo (2011), a política curricular atua como um dispositivo de subjetivação, ao instituir modos legítimos de ser professor(a) e de ensinar. No caso do CRMS, essa legitimação ocorre por meio da naturalização de um modelo tecnocrático de docência, em que a capacidade de adaptação, a eficácia e a aderência aos parâmetros oficiais substituem a autonomia e a capacidade crítica como critérios de avaliação da prática docente.

Santos (2021) analisa como os significantes “atitude historiadora” (BNCC) e “competências” (BNC-FP) se hibridizam, e promovem um esvaziamento do conhecimento histórico em favor de uma lógica neotecnista na formação docente. De acordo com a autora:

[...] observamos que, estando o ensino de História destituído de sua relação constitutiva com o conhecimento histórico pela sua transformação em técnica dada à a primazia *como fazer* na estruturação do currículo, incorre-se na constituição de cursos de licenciatura limitados ao treinamento de professores para ensinar História, o que destitui o ensino de sua dimensão formativa e política, e a formação inicial do domínio dos fundamentos da Ciência História e de seus modos de produzir conhecimento (Santos, 2021, p. 1).

De acordo com a autora, políticas educacionais recentes priorizam a profissionalização docente, vinculando qualidade da educação ao controle técnico e reforçam a ideia de um “novo” modelo de professor. Assim:

Esses fundamentos possibilitam evoluir de uma olhar que concebe a chamada Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, para outro que a compreender como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia (Santos, 2021. p. 2).

A partir das considerações da autora é possível compreender que a BNC-FP é um instrumento de governo que molda representações sobre a docência, garantindo que a educação sirva a interesses hegemônicos, não aos desafios democráticos da sociedade brasileira. Segundo Santos (2021) a aproximação de dois significantes (“atitude historiadora” e “competências”), que aparecem como elementos centrais do componente de História na BNCC, apontam o caráter tecnicista presentes nesses documentos.

Considerações Finais

Em nossas discussões sobre a produção de uma análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) a partir da perspectiva pós-fundacional, compreendemo-lo como uma prática discursiva atravessada por disputas simbólicas, por narrativas concorrentes e por embates políticos. Ao mobilizarmos os aportes teóricos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscamos evidenciar que os significados curriculares não são dados ou estáveis, mas construídos por meio de articulações hegemônicas que tentam fixar sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento.

Na elaboração de nossa hipótese de pesquisa, considerar o currículo como campo de disputa e como lugar de produção de sujeitos permite visibilizar as exclusões que sustentam sua aparência de neutralidade e universalidade. Ao assumirmos o caráter político, contingente e discursivo das políticas curriculares, reafirmamos a importância de manter o espaço da disputa aberto como condição para a emergência de significações outras, inclusivas, plurais e sensíveis às diferenças. Reconhecer o currículo como prática de poder-saber é, portanto, fundamental para pensar criticamente os documentos oficiais que, como o CRMS, buscam instituir modos de ser docente e discentes a partir de determinadas representações sociais. Tais documentos não apenas orientam o trabalho pedagógico, mas também operam como dispositivos de subjetivação, ao definir quem são os sujeitos escolares legítimos e quais identidades, histórias e conhecimentos merecem reconhecimento no espaço escolar. Assim, investigar os processos de identificação acionados pelo CRMS torna-se uma via potente para desestabilizar discursos hegemônicos e propor a ampliação dos horizontes de sentido no campo curricular.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Morais de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *In*: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-164.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: entre a tradição e a invenção**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; Mendonça, Daniel; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 (p. 7-32)

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo, identidade e diferença: o que há de novo na produção curricular? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Narrativas de identidade no currículo: desafios da diferença na contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História no Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado. *In*: FERREIRA, Angela R.; ALMEIDA NETO, Antonio, S. de; MELLO, Paulo E. D.; FERREIRA, Carlos A. de L.; ADAN, Caio F. F. (org). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 242-258.

OS DESAFIOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO ENSINO MÉDIO A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ricardo Mathias da Silva¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral apresentar os desafios das ações afirmativas na educação para as relações étnico-raciais: do ensino médio a educação superior. Os objetivos específicos são as ações afirmativas, o combate ao racismo estrutural e o racismo institucional. O presente artigo caracteriza-se como um trabalho de campo, de natureza diagnóstica e qualitativa, tendo como referência a pesquisa qualitativa. O presente estudo se justifica, a partir da lei 10.639/2003, pois mostra que nas últimas décadas o ensino médio, da rede pública de ensino, tem conseguido reduzir, mesmo que timidamente a evasão escolar de estudantes negros, paralelo a esse importante avanço é registrado o crescimento de estudantes negros na educação superior, evidenciando uma mudança na cara da universidade no que diz respeito a diversidade étnico-racial. Vimos que a desigualdade racial provocada pelo racismo, dificulta que a população negra conclua a educação básica, para acessar a educação superior e concluí-la com êxito. O presente artigo mostrou que as ações afirmativas são necessárias, para uma educação antirracista, pois promovem a justiça social e racial ao permitirem que estudantes pretos ou pardos concluam o ensino médio, acessando e permanecendo na educação superior, combatendo de fato o racismo estrutural e institucional tão presentes, na sociedade brasileira. Trata-se da construção de uma educação democrática que promove respeito e direito de todas as pessoas desconstruírem o preconceito. Esse estudo se fundamentou na teoria de (Almeida, 2018), (Almeida, 2019), (Andifes, 2019), (Bento; Carone, 2016), (Boanafina; Maciel; Lima, 2024), (Fávero, 2006), (Gomes, 2003), (Marques; Ribeiro, 2019), (Otranto, 2006), (Paula, 2017).

Palavras-chave: Ensino médio; Educação superior; Lei 10.639/2003; Educação para as relações étnico-raciais.

Introdução

Ao longo dos tempos a educação brasileira foi se desenvolvendo seguindo paradigmas em pressupostos dos colonizadores, ou seja, por meio dos portugueses no processo de colonização que se estendeu no nosso país por bastante tempo, uma vez que ao fixarem moradia no Brasil, trouxeram hábitos culturais europeus promovendo forte influência nas populações indígenas e afro-brasileira. “À medida que a Europa foi se expandindo pelo mundo e os europeus foram acessando e se apropriando dos recursos materiais e simbólicos dos “outros”, a narrativa da branquitude foi sendo construída” (Bento, 2022, p. 30). Nesse sentido percebe-se uma negação aos costumes tradicionais, por parte dos europeus, na tentativa de inferiorizá-los. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) afirma que a grande dificuldade da implementação da EREER se deve principalmente à história das relações étnico-raciais brasileira, que se constituiu no ocultamento da diversidade étnica-racial e na projeção de uma sociedade branca, na negação do racismo e na construção do mito da democracia racial, que consolidou preconceitos e estereótipos no imaginário dos brasileiros que são reforçados cotidianamente nas escolas, como afirma Cida Bento:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (Bento, 2022, p. 25).

A lei 10.639/2003 é o resultado das demandas do movimento negro pelo Brasil. São

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

demandas que começaram há muito tempo na história do nosso país. A partir do ano de 2003, data que marca a promulgação da lei, que é fruto de muita luta, muita pesquisa e de muita gente que se engajou, para garantir os direitos, que hoje estamos alcançando. Essa lei não determina somente o ensino da África, mas também o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. No ano de 2008 essa lei foi alterada pela Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena. Temos que ter em mente que há uma caminhada longa nas universidades, nas escolas públicas e privadas, no trato de questões antirracistas, logo constata-se a necessidade da união de todos, visando a implementação de projetos alicerçados na lei 10.639/2003, pois ela nos dá segurança e coragem de combatermos as injustiças raciais no universo escolar, da educação básica.

Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas. A medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado (Hooks, 2013, p. 14).

Quando se pensa em ensinar a história da África, parte-se do ponto que ao longo de nossa formação, na educação básica e na educação superior, recebemos uma educação totalmente eurocentrada, que não enxerga o Continente Africano como produtor de conhecimento, por isso é preciso que os professores não aceitem e enfrentem o racismo, não sendo meros transmissores de conteúdos, pois o ato de ensinar é provocativo e reflexivo. O fato de estudarmos tão pouco a história da África, é sem dúvida uma herança racista, que durante séculos tentaram apagar a história dos negros no Brasil, sendo característica marcante do racismo estrutural.

Temos como objetivo geral apresentar os desafios das ações afirmativas na educação para as relações étnico-raciais: do ensino médio a educação superior. Os objetivos específicos são as ações afirmativas, o combate ao racismo estrutural e o racismo institucional. o presente artigo caracteriza-se como um trabalho de campo, de natureza diagnóstica e qualitativa, tendo como referência a pesquisa qualitativa.

É importante registrar que o racismo estrutural é desmistificado por Silvio Almeida, que aponta que o racismo estrutural está enraizado nas estruturas sociais dos cidadãos e das instituições: “Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos” (Almeida, 2019, p. 53).

Para tanto é importante que a escola esteja preparada para abordar temáticas relacionada a estrutura discriminatória, que existe no nosso país até os dias atuais. Os professores são a esperança para o planejamento de uma educação antirracista, para isso será necessário o engajamento individual e coletivos desses profissionais, por meio da formação continuada, uma vez que grande maioria dos docentes nunca tiveram uma discussão sobre o racismo, durante a fase acadêmica. Cabe destacar que não é dever somente do professor negro abordar temática antirracista, o professor branco também deve promover discussão e reflexão nos seus estudantes, em todas as etapas de ensino, contribuindo para uma mudança de comportamento histórico-social da sociedade brasileira a curto, médio e longo prazo.

O ensino médio e a educação para as relações étnico-raciais

Atualmente um dos grandes problemas do ensino médio das escolas públicas é a evasão escolar, uma vez que quando chega nessa etapa de ensino os jovens de 15 a 17 anos de idade, principalmente pretos e periféricos precisam trabalhar, para ajudar no sustento familiar ou por questão do envolvimento em atividades fora da escola, pois está deixando de ser interessante. “[...] Com relação à cor ou raça, 61,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 48,3%, uma diferença de 13,5 p. p. entre os dois grupos analisados. [...] (PNAD Continua, 2023, p. 3). É preciso lembrar que esses jovens vêm de uma questão social bastante fragilizada, sendo na sua maioria filhos de mães solo ou sem a presença de um responsável legal, pai e mãe. Muitos são criados pelos avós, parentes ou vizinhos. Diante do exposto fica evidente a dificuldade desses jovens permanecerem no ensino médio até a sua conclusão, impactando diretamente na educação superior.

Segundo um levantamento do Todos pela Educação os estudantes negros têm uma década de atraso em comparação a estudantes brancos, segundo dados do IBGE entre os anos de 2012 a 2022. Apesar de ser um número assustador temos que comemorar, pois no passado a população negra era sistematicamente excluída do processo educacional. Essa exclusão sistemática ganha corpo nos indicadores educacionais da população negra. É um desafio para todos, no sistema educacional, enfrentar o racismo estrutural, apesar dos indicadores terem melhorado, ainda há muitas melhoras para conquistar.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2018, p. 31).

Para o autor o racismo estrutural é apresentado como a estrutura das relações sociais, considerando aspectos políticos, econômicos e subjetivos, por meio de uma sociedade que é norteadada pelo racismo, uma vez que o negro não está representado nos espaços de poder. Espaços esses que são ocupados por pessoas brancas, na sua maioria, como no judiciário, na medicina, no legislativo, entre outros ambientes, entretanto a população negra é composta por 56% da população brasileira, de acordo com o censo demográfico de 2022, escancarando a cara do racismo estrutural do país.

As políticas afirmativas no ensino médio e na educação superior

No Brasil os estudantes negros estão em maioria nas escolas públicas, retrato de um país, onde 56% da população é negra, de acordo com dados do IBGE de 2022 “[...] os recortes por cor, raça e região demonstram realidades distintas. Enquanto 60,7% das pessoas brancas com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre as pessoas pretas e pardas essa taxa foi de 47%.[...]” (Boanafina; Maciel; Lima, 2024, p. 14). É preciso que tenhamos a consciência que a educação no nosso país, por muitos anos foi um direito negado a população negra e que essa negação contribuiu para inúmeros problemas sociais, oriundos do legado da escravidão corroborando com a miséria e a ausência de acesso a serviços básicos a saúde, a educação, a moradia entre outros, perpetuando o racismo estrutural, por isso não podemos negar que as políticas afirmativas são necessárias para combater a evasão escolar na educação básica,

sendo essenciais para o acesso e a permanência dos jovens no ensino superior. “[...] no conjunto das políticas para a educação, a partir de sua vinculação com a educação básica e a educação superior [...]” (Otranto, 2006, p. 14). Por meio das políticas públicas implementadas na educação, muitos adolescentes e jovens assistidos pelas políticas afirmativas deixam de se preocupar com o mercado de trabalho e têm uma única preocupação, dar sequência nos estudos buscando uma formação profissional numa universidade, preferencialmente, um ensino universitário público ou uma vaga numa instituição superior privada, por meio do PROUNI. Tais políticas afirmativas buscam permitir que jovens pobres tenham seus direitos educacionais garantidos, porém é importante esclarecer que os maiores beneficiados com essas políticas públicas são os estudantes negros, que têm aproveitado essas oportunidades e vêm marcando presença tanto no ensino médio, quanto na educação superior, mesmo que ainda seja uma presença tímida, temos que comemorar, pois trata-se de um avanço, de uma luta histórica do movimento negro.

No Brasil ainda é muito recente o debate de políticas de reparação histórica, que tem como objetivo diminuir as lacunas que separam as oportunidades e os privilégios das pessoas brancas daquelas que são herdeiras do processo colonial da escravocrata. Temos como exemplo as ações afirmativas que têm o poder da transformação, uma vez que promovem o protagonismo negro e reafirmam o papel da militância negra na sociedade brasileira ao longo da história do Brasil, promovendo a cultura e a história da população africana e afrodescendente. A partir das ações afirmativas é possível que os estudantes compreendam melhor como ocorre esse processo histórico das relações étnico-raciais no Brasil, com isso encontrar seu lugar de oportunidade e de luta, na conquista de seus objetivos.

Recentemente, para sermos mais específicos, no ano de 2024 tivemos uma importante política pública, que corrobora para o combate à evasão escolar no ensino médio, uma vez que seu objetivo é trazer para os jovens matriculados no ensino médio, que estão com suas famílias inseridas, prioritariamente no Bolsa Família, a chance de ter um incentivo financeiro para se matricular, permanecerem na escola e concluírem o ensino médio ao longo de três anos. É uma política afirmativa que contempla, na sua maioria, os estudantes pretos e pardos, sendo estes a maioria no ensino médio das escolas públicas do país, de acordo com o censo escolar:

De acordo com o Censo Escolar 2023, pretos e pardos são a maioria entre os concluintes do ensino médio em 22 das 27 unidades da Federação. Bahia (BA), Amazonas (AM), Pará (PA), Maranhão (MA), e Sergipe (SE) – nesta ordem – são os cinco estados com a maior proporção. Dos concluintes dessa etapa educacional, pretos e pardos não superam os 50% somente em Mato Grosso do Sul (MS), São Paulo (SP), Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS) – os dados consideram apenas os estudantes que declararam sua cor ao Censo (INEP, 2023).

Diante do exposto observa-se que o Programa Pé de Meia torna-se um importante aliado no combate ao racismo estrutural, que tanto tem afastado jovens de 15 a 17 anos das unidades escolares do nosso país, impedindo que estes tenham acesso ao ensino superior. “Os concluintes do ensino médio da rede pública são o principal público-alvo de ações afirmativas para acesso à educação superior” (INEP, 2023, n. p.).

A educação superior no Brasil ainda é bastante jovem se comparada a outros países da América do Sul, tivemos nossa primeira universidade criada oficialmente no ano de 1920, quando tal fato aconteceu países que são nossos vizinhos já tinham suas universidades em funcionamento há bastante tempo, como a Argentina, o Chile e o Paraguai.

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. E mais, comparando a Exposição de Motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, com a forma simplificada e modesta, em termos de estrutura acadêmico-administrativa da primeira universidade oficial no país, resultaram desse cotejo sérias críticas [...] (Fávero, 2006, p. 22).

É importante registrar esse atraso oficial do início da criação da universidade pública aqui no Brasil. “A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização [...]”. (FÁVERO, 2006, p. 20). Essa resistência do colonizador vai sendo compreendida ao longo da história e traduzida na pele da sociedade, vítima das desigualdades sociais, raciais e econômicas, conforme apontam os estudos de Boanafina, Maciel e Lima (2024, p. 5):

O fato é que o modelo adotado no país priorizou a regulação do acesso da população ao ensino superior ora por tentativas de caracterizar uma terminalidade ao ensino médio, visando provocar o esvaziamento da procura pela educação superior; ora pela limitação de vagas e instituições de ensino público no país.

Partindo desse pressuposto compreende-se, que o atraso histórico na questão da educação, levou a população brasileira a baixa formação universitária, principalmente jovens pretos e periféricos de todo o país, pois são os maiores herdeiros do racismo estrutural inflamado na sociedade brasileira. O registro histórico do descaso dos colonizadores portugueses em relação ao ensino superior durante o período da colonização, onde a preocupação era em manter apenas três cursos superiores, que pudessem atender aos filhos da burguesia, sendo engenharia, direito e medicina.

Resultados e discussões

Apesar de todo atraso histórico do início oficial da criação das IFES, temos na atualidade uma posição de destaque em relação ao cenário internacional, com universidades ocupando ranking entre as melhores do mundo, além do crescimento do acesso de estudantes oriundos das camadas mais carentes e desassistidas da sociedade, através do fortalecimento de políticas públicas.

Os resultados contidos neste Relatório Final da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018 não apenas confirmam as tendências observadas no relatório da IV pesquisa, como demonstram, de maneira inequívoca, que as políticas públicas, mencionadas anteriormente, tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES, de sorte que estas passaram a espelhar a heterogeneidade presente na sociedade brasileira, atestando o êxito das políticas afirmativas adotadas (Andifes, 2019, p. 1).

Pesquisas apontam o crescimento da educação superior no nosso país, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas, com o advento das políticas afirmativas, tais como:

a lei de cotas e o PROUNI. Esses dois programas são os responsáveis pelo crescimento das universidades privadas, bem como do acesso dos estudantes negros nas universidades públicas do Brasil.

Tal impacto pode ser observado no aumento numérico da presença de estudantes do sexo feminino, de autodeclarados pretos e pardos, de indígenas, cuja renda familiar mensal per capita encontra-se dentro da faixa de elegibilidade do PNAES, sendo que a maioria destes cursou o ensino médio em escolas públicas, o que atesta a importância da continuidade da alocação de recursos orçamentários para a manutenção dos programas e ações de assistência estudantil, com vistas à permanência destes públicos nas universidades (Andifes, 2019, p. 1).

Não podemos deixar de mencionar, que as políticas afirmativas oriundas da educação básica são um importante mecanismo de combate as injustiças sociais e étnico-raciais históricas, no nosso país. Também estabelecem e reforçam o acesso de estudantes negros e indígenas, nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas.

Um dos grandes gargalos do ensino superior é conter a evasão escolar, que é gerada, tendo em vista as questões socioeconômicas, por questões raciais ou por descontentamento com o curso, isto é, com o ambiente universitário, que muitas vezes deixa de acolher os novos estudantes, que ingressaram no ensino superior ou por estarem ligadas as defasagens da educação básica. Desde que a lei de cotas foi implantada em 2012 houve um aumento considerado de pretos e pardos na educação superior.

A Lei de Cotas visa estabelecer uma ação afirmativa de reserva de vagas, em todas as IES públicas, para estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas, que sejam oriundas/os de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, e/ou que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012) [...] (Boanafina; Maciel; Lima, 2024 p. 11).

Para os estudantes negros não basta apenas melhorar os programas de políticas afirmativas, garantindo o acesso e a permanência deles até a conclusão do curso. É necessário que se amplie as discussões raciais, uma vez que estas são importantíssimas para o reconhecimento de sua identidade, valor e cultura. Entende a identidade negra como “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2003, p. 171).

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (Gomes, 2003, p. 171).

Sentir-se protagonista no sistema educacional ao qual está inserido, por meio das definições e problematizações relacionadas ao conceito de identidade cultural é um caminho necessário, para que estudantes negros sintam-se pertencentes a sua raça, garantindo o sucesso nos estudos e o pluralismo de ideias necessários para a formação intelectual dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As cotas na educação superior são na verdade pedagógicas, uma vez que é possível vermos uma mudança bastante expressiva da presença da juventude negra, indígena e quilombolas, mudando a cara da universidade criando outras oportunidades com vozes diferentes dentro das instituições, que hoje estão dentro delas. “O resgate dos documentos e leis citados revela que as políticas de inclusão na educação superior brasileira levam em conta a renda e a condição étnico-racial dos estudantes, visando minimizar as desigualdades sociais presentes nos campi universitários” (Paula, 2017, p. 308). Termos universidades abertas a juventude negra é sem sobra de dúvidas uma vitória ao país e quem ganha com esse acesso e a permanência desses jovens, que antes eram excluídos, marginalizados e negados o direito aos estudos é a sociedade brasileira, a maior vitoriosa. Lembrando que essas cotas não estão apenas na educação superior, elas também marcam presença na educação básica, garantido metas que corroboram com a equidade.

As universidades públicas no Brasil têm três grandes desafios na sua luta pela igualdade racial, que é garantir o acesso de estudantes negros, a permanência e a conclusão da graduação, pois há alunos que entram na universidade e não conseguem permanecer, outros permanecem, entretanto, demoram muitos anos para concluir a graduação.

Então se faz necessário que a universidade deixe de ser eurocêntrica e branca oportunizando assim que a população negra se sinta de fato inserida nesse espaço e logo possa fortalecer a sua identidade. Visto que muitas vezes como pontua o ex-coordenador do NEAB “porque o que acontece às vezes o indivíduo entra pelas cotas e ao invés de sair da universidade se reafirmando negro, sai como branco, isso tem a ver com essa dificuldade de reformular a própria concepção que nós temos de universidade”. E isso acontece porque o negro não se sente inserido, a universidade não lhe oferece meios de fortalecer a sua identidade nesse espaço hegemonicamente branco e que tudo que é diferente a suas características é subjugado como inferior (Marques; Ribeiro, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva percebe-se que são inúmeros os desafios, para garantir o acesso e a permanência de estudantes negros, na educação superior, por isso é de fundamental importância a política de ações afirmativas, como por exemplo a existência de bolsas para garantir a permanência, o acolhimento dos estudantes que chegam por meio de bolsas ou cotas, para que esses acadêmicos não se sintam rejeitados por terem acessado a educação superior pelo sistema de cota, uma vez que há equívocos entre discentes, docentes, técnicos administrativos, pelo não reconhecimento da questão racial no Brasil.

Considerações Finais

Neste trabalho abordamos os desafios das ações afirmativas na educação para as relações étnico-raciais: do ensino médio a educação superior. É de conhecimento de todos que a educação, no Brasil, é marcada por desigualdades históricas, que são facilmente comprovadas, por meio dos indicadores educacionais da população brasileira, que é baixo e desigualmente mal distribuído devido as diferenças de renda econômica. Vimos que a desigualdade racial provocada pelo racismo, dificulta que a população negra conclua a educação básica, para acessar a educação superior e concluí-la com êxito.

O presente artigo mostrou que as ações afirmativas são necessárias, para uma educação antirracista, pois promovem a justiça social e racial ao permitirem que estudantes pretos ou pardos concluam o ensino médio, acessando e permanecendo na educação superior, combatendo de fato o racismo estrutural tão presente na sociedade brasileira. Trata-se da construção de uma educação democrática que promove respeito e direito de todas as pessoas

desconstruam o preconceito. Uma educação democrática e antirracista implica na reinvenção de práticas desde a formação de professoras e professores, bem como na elaboração dos currículos escolares, que implica em considerar as experiências e saberes das pessoas negras, bem como os impactos do racismo estrutural na vida dos estudantes. Apesar do racismo estrutural Almeida (2018, p. 59) afirma que:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros.

Nesse contexto, a pesquisa mostrou que para promovermos uma educação étnico-racial os professores, independentemente de serem brancos, pretos, indígenas, precisam estar engajados desde o planejamento escolar ao trabalho interdisciplinar, contemplando conteúdos que possam apresentar e valorizar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de promover uma educação para as relações étnico-raciais, numa perspectiva de uma educação antirracista, incluindo os estudantes negros e indígenas em todo processo educacional, desde a conclusão do ensino médio até o acesso e a permanência no ensino superior, combatendo o racismo estrutural, com foco no crescimento de estudantes negros, conforme apontam os estudos de Andifes (2019, p. 3):

A terceira edição da Pesquisa de Perfil ocorreu em 2010, desta vez com estudantes de 56 IFES. Constatou-se que 43,7% dos (as) estudantes pertenciam às “classes [de renda] C, D e E”³. Nesta edição descobriu-se ainda que havia aumentado a presença de estudantes pretos, de 5,9% para 8,7%, e de pardos, de 28,3 para 32,1%, dado que refletia a institucionalização das políticas de ação afirmativas e do REUNI, não obstante o percentual de negros ainda fosse inferior (40,8%) aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do as2.

Buscou-se mostrar a importância do movimento negro, que vem desde a década de 1980 lutando para existir nos currículos “Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo.[...]” (Bento; Carone, 2016, p. 30), isto é, por meio do deslocamento epistêmico com lutas diárias para reduzir esse currículo monocromático, autocrático e hegemônico da branquitude, para outras matrizes, por isso não é interessante, num país como o Brasil, de 56% da população negra, conforme o último censo de 2022, não apresentar uma matriz que não contemple a cultura africana e afro-brasileira. Temos que olhar para frente e vermos que há um desafio enorme pela frente, no que diz respeito aos estudantes negros, tanto na educação básica, quanto no ensino superior

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES –2018**. Brasília, DF: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições

- Federais de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes, 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.
- BOANAFINA, Anderson; MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Tatiane. A dualidade da educação superior brasileira: Entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024087, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.18730>. Acesso: 8 jun. 2025.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, Editora UFPR, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: marcelo Brandão Cipolia. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**. 2023. Disponível: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- LIMA, Antonio Bosco de. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 28-46, jan./jun. 2010.
- OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: ANPED. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped 2006**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200002>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos. Quais as implicações para o fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior? **Práxis Educacional**, v. 15, n. 32, p. 205-224, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5051>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Acesso de jovens negros ao ensino médio**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/acesso-de-jovens-negros-ao-ensino-medio-tem-uma-decada-de-atraso-em-comparacao-com-brancos/>. Acesso em 30 out. 2024.

EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA

Thaís Cardozo de Souza¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: O presente estudo discute os conceitos de evasão e permanência no Ensino Superior brasileiro, com foco nas licenciaturas, especialmente o curso de Pedagogia, à luz das políticas educacionais contemporâneas e das desigualdades sociais que atravessam o espaço universitário. A partir de uma revisão de literatura e de um levantamento sistemático do estado do conhecimento, analisaram-se teses, dissertações e artigos científicos produzidos entre 2013 e 2023, disponíveis na BDTD/CAPES, Banco de Teses da ANPAE e periódicos especializados como a RBPAE, Educação & Sociedade, Educação em Revista, Revista Práxis Educacional e publicações da ANPED. Os resultados evidenciam uma predominância de estudos qualitativos voltados à compreensão das trajetórias de estudantes em situação de vulnerabilidade, a crítica à fragmentação das políticas de permanência – notadamente o PNAES – e a ênfase em sujeitos interseccionados por raça, gênero, classe, território, deficiência e maternidade. Além disso, identificam-se lacunas importantes, como a concentração geográfica das pesquisas, a ausência de abordagens longitudinais e a escassa articulação entre dados estatísticos e análises qualitativas. O estudo conclui que garantir a permanência no Ensino Superior exige o reconhecimento de que permanecer é um direito e não um privilégio, demandando políticas integradas, interseccionais e articuladas aos projetos pedagógicos dos cursos. Ao reunir os principais referenciais teóricos e evidências empíricas, este trabalho busca contribuir com a construção de universidades mais justas, democráticas e inclusivas.

Palavras-chave: Evasão universitária; Permanência; Políticas Públicas; Pedagogia; Ensino Superior.

Introdução

A temática da evasão e da permanência no Ensino Superior brasileiro tem ganhado crescente visibilidade nas últimas décadas, especialmente em função dos avanços – e também das contradições – das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à universidade. Trata-se de um campo de debate que articula aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e institucionais, e que tem sido tensionado pelas mudanças nas configurações do Ensino Superior, notadamente a partir dos anos 2000.

Com a criação de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), a reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a ampliação de vagas nas universidades federais por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e, mais recentemente, a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), observou-se uma significativa ampliação do ingresso de estudantes oriundos das camadas populares, de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente excluídos do espaço universitário. Essa reconfiguração do perfil discente tem implicado novos desafios para as instituições, exigindo a construção de políticas e práticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses sujeitos.

Contudo, conforme salientam autores como Maciel (2015) e Freitas (2022), o ingresso por si só não assegura a efetivação do direito à educação superior. A permanência no ensino superior envolve múltiplas dimensões – materiais, pedagógicas, afetivas, simbólicas – e depende da existência de políticas públicas articuladas que reconheçam e enfrentem as desigualdades estruturais que atravessam a vida dos estudantes. Nesse sentido, a evasão não pode ser reduzida a uma decisão individual ou a uma incapacidade do aluno, mas precisa ser

¹ Mestre em Educação. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na atuando Coordenação de Gestão Acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com experiência em gestão acadêmica, formação docente e políticas educacionais.

analisada como um fenômeno social e institucional que revela as falhas do sistema em garantir condições equitativas de permanência.

Estudos como os de Frigotto (2010), Leher (2012) e Arroyo (2012) contribuem para a compreensão da tensão existente entre a expansão do Ensino Superior como projeto de democratização e sua apropriação pelos interesses da lógica mercantil. Essa contradição se reflete, por exemplo, no crescimento de matrículas sem o correspondente investimento em infraestrutura, políticas de acolhimento e suporte estudantil. Em cursos como os de licenciatura, particularmente o de Pedagogia, essas questões tornam-se ainda mais visíveis, dada a desvalorização histórica da carreira docente, a feminização do curso, os baixos salários e a sobrecarga das estudantes mulheres – muitas delas mães, chefes de família e inseridas precariamente no mundo do trabalho.

Desse modo, compreender os fenômenos da evasão e da permanência no ensino superior requer o abandono de explicações simplistas e meritocráticas, que responsabilizam os estudantes por suas trajetórias, e a adoção de uma abordagem crítica, interseccional e comprometida com o direito à educação como bem público. Isso implica também reconhecer que a permanência é um direito – e não um privilégio –, e que sua efetivação depende da construção de condições materiais e simbólicas para que todos os sujeitos possam realizar, com dignidade, seu percurso universitário.

Este artigo tem como objetivo discutir os conceitos de evasão e permanência no ensino superior à luz das políticas educacionais contemporâneas, com base em uma revisão ampliada da literatura e em um levantamento do estado do conhecimento. Parte-se da compreensão de que o enfrentamento da evasão exige a articulação entre políticas públicas, práticas institucionais e valorização da diversidade estudantil. A análise busca contribuir para o fortalecimento de ações sensíveis às desigualdades sociais, raciais, de gênero e territoriais que incidem sobre os sujeitos que acessam a universidade, especialmente nos cursos de formação docente. Ao reunir e sistematizar os principais referenciais teóricos e estudos recentes sobre o tema, o texto visa ampliar o debate acadêmico e político em torno das políticas de garantia da permanência no Ensino Superior público, gratuito e socialmente referenciado.

Evasão e permanência no Ensino Superior: abordagens conceituais

A evasão e a permanência no Ensino Superior constituem fenômenos complexos e multifatoriais, cuja compreensão exige a articulação entre aspectos individuais, institucionais, sociais e estruturais. Esses fenômenos não podem ser reduzidos a dados quantitativos ou diagnósticos administrativos, pois refletem os tensionamentos históricos e atuais das políticas educacionais, a desigualdade de oportunidades e as contradições do modelo universitário brasileiro.

De acordo com Maciel (2015), a evasão não deve ser compreendida unicamente como ausência, abandono ou desistência formal do estudante, mas como resultado de um processo gradativo de desestímulo, exclusão simbólica e fragilidade nas condições objetivas e subjetivas de permanência. Esse processo é muitas vezes silencioso, marcado por frustrações, inseguranças, sensação de inadequação e falta de acolhimento por parte da instituição.

Para Coulon (2008), esse afastamento pode estar relacionado ao rompimento do que denomina “contrato simbólico” entre o estudante e a universidade. Esse contrato está vinculado às expectativas, valores, normas e sentidos que estruturam a experiência acadêmica. Quando o estudante não se reconhece nesse ambiente – seja por dificuldades de adaptação, precariedade das condições de estudo ou ausência de pertencimento – o contrato simbólico se rompe, abrindo caminho para o afastamento progressivo.

Freitas (2022) enfatiza a necessidade de inserir a evasão no contexto mais amplo das desigualdades sociais e educacionais. Para ele, compreender a evasão exige analisar como

fatores como gênero, raça, classe, geração e território incidem na vivência universitária. É nesse sentido que se destaca a importância da interseccionalidade como categoria analítica, pois, como lembra Crenshaw (2002), as opressões não atuam de forma isolada, mas de modo articulado, produzindo barreiras complexas à permanência.

Além disso, os estudos de Tinto (1975; 1993), ainda que com limitações ao contexto norte-americano, contribuíram com a sistematização de modelos teóricos para análise da evasão, especialmente ao propor que a integração acadêmica e social do estudante ao ambiente universitário é condição para sua permanência. No entanto, autores como Cunha (2007) e Neves (2009) problematizam essa abordagem por sua tendência individualizante e por negligenciar as condições materiais e estruturais que afetam estudantes de origem popular em contextos de exclusão educacional.

A evasão pode ser classificada de diversas formas. Maciel (2015) e Campos (2018) propõem uma distinção entre: evasão institucional, quando o estudante deixa uma instituição e se transfere para outra; evasão do curso, quando há mudança de área de formação; e evasão do sistema; quando o estudante abandona completamente o Ensino Superior. Esta classificação permite uma análise mais refinada, revelando que muitos deslocamentos não são propriamente evasão, mas mudanças de trajetória em busca de pertencimento e melhores condições.

Já a permanência exige ser compreendida em uma perspectiva ampliada. Como argumentam Campos (2019) e Machado (2011), permanecer não é apenas estar matriculado ou concluir um curso, mas ter garantidas as condições materiais, simbólicas, pedagógicas e afetivas que assegurem o desenvolvimento acadêmico com sentido, dignidade e reconhecimento. Essa concepção está em sintonia com a ideia de educação como direito social, como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996).

Maciel (2020) destaca a centralidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2008, como marco na institucionalização das políticas de permanência no Brasil. O PNAES representa um avanço ao reconhecer que estudantes de baixa renda precisam de apoio financeiro e estrutural para permanecerem na universidade. No entanto, autores como Carvalho e Pietro (2020) apontam os limites dessa política, que vão desde a fragmentação das ações até a escassez de recursos e a ausência de avaliação sistemática.

No campo da formação docente, os desafios à permanência se agravam. Santos (2017) e Almeida (2023) chamam atenção para a feminização dos cursos de Pedagogia e os impactos dessa realidade nas condições de permanência: estudantes mulheres, muitas vezes chefes de família e trabalhadoras, enfrentam sobrecarga de tarefas, precariedade de tempo e ausência de políticas que reconheçam essas especificidades – como creches, horários flexíveis ou apoio à maternidade acadêmica.

É por isso que pensar evasão e permanência implica também tensionar os próprios sentidos atribuídos ao sucesso acadêmico e aos modelos de estudante ideal. Frigotto (2010) e Arroyo (2012) alertam para o risco de uma abordagem meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais e responsabiliza o indivíduo por um fracasso que é, em grande medida, produzido pela exclusão social. Nesse sentido, a evasão não é uma patologia do estudante, mas um sintoma das contradições do sistema educacional.

Assim, o debate conceitual sobre evasão e permanência no Ensino Superior exige uma perspectiva crítica, interseccional e comprometida com a justiça social. É preciso superar as explicações tecnocráticas e normativas que limitam o fenômeno à gestão de números e índices, para compreendê-lo como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo de universidade pública, democrática e inclusiva.

E o que dizem as pesquisas recentes?

A elaboração de um estado do conhecimento é fundamental para mapear e sistematizar o que já foi produzido academicamente sobre evasão e permanência no Ensino Superior. Esse processo permite identificar tendências teóricas, horizontes metodológicos, temas prioritários, principais autores e lacunas existentes. No contexto das políticas de democratização do acesso e das desigualdades nas trajetórias estudantis, ele se mostra especialmente relevante para orientar novas pesquisas, políticas públicas e práticas institucionais mais sensíveis e eficazes.

Para compor o panorama analítico do estado do conhecimento sobre evasão e permanência no Ensino Superior, foi realizado um levantamento bibliográfico exploratório e sistemático em bases de dados amplamente reconhecidas no campo educacional. As fontes consultadas incluíram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD/CAPES), o Repositório de Teses da ANPAE, os periódicos especializados Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Educação & Sociedade, Educação em Revista e Revista Práxis Educacional, além das publicações dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente o GT11 (Política da Educação Superior) e o GT08 (Formação de Professores).

Para compor o panorama analítico do estado do conhecimento sobre evasão e permanência no Ensino Superior, foi realizado um levantamento bibliográfico exploratório e sistemático em bases de dados amplamente reconhecidas no campo educacional. As fontes consultadas incluíram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD/CAPES), o Repositório de Teses da ANPAE, os periódicos especializados Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Educação & Sociedade, Educação em Revista e Revista Práxis Educacional, além das publicações dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com ênfase no GT11 (Política da Educação Superior) e GT08 (Formação de Professores).

A seleção dessas fontes deve-se à sua relevância e credibilidade na produção de conhecimento qualificado sobre políticas educacionais, ensino superior e formação docente no Brasil. A escolha do recorte temporal, de 2013 a 2023, justifica-se por contemplar uma década marcada por importantes transformações no cenário educacional brasileiro, incluindo o fortalecimento de políticas de acesso, a consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os efeitos de cortes orçamentários e tensões políticas sobre a universidade pública. As palavras-chave utilizadas – “evasão no ensino superior”, “permanência universitária”, “assistência estudantil”, “curso de pedagogia” e “interseccionalidade” – foram escolhidas por refletirem os principais eixos de análise que atravessam o debate acadêmico recente sobre o tema. O recorte temático privilegiou estudos voltados à educação superior pública brasileira, com foco em cursos de licenciatura, especialmente a Pedagogia, por se tratar de uma área estratégica para a formação de professores e com altos índices de vulnerabilidade estudantil.

O processo de seleção das produções compreendeu três etapas: inicialmente, foram incluídos todos os resultados que correspondiam às palavras-chave nas bases mencionadas; em seguida, realizou-se a leitura dos resumos para refinar a pertinência temática; por fim, foram excluídas as produções duplicadas e selecionados os trabalhos com maior densidade teórica, relevância conceitual e diversidade regional. Essa sistematização permitiu a identificação de tendências analíticas, abordagens metodológicas e lacunas que orientam os desafios atuais e futuros das políticas de permanência no Ensino Superior.

Com base nos dados levantados entre maio e julho de 2025, foi possível identificar um total de 253 publicações relacionadas à temática da evasão e permanência no Ensino Superior, distribuídas entre teses, dissertações, artigos científicos e resumos expandidos. Desse total, 79 produções foram selecionadas para análise aprofundada, a partir dos critérios previamente estabelecidos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD/CAPES), foram encontradas 92 produções, entre teses e dissertações, das quais 26 foram selecionadas. No Banco de Teses da ANPAE, identificaram-se 18 teses de doutorado, com 6 escolhidas para análise. No âmbito dos periódicos científicos, destacam-se a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), com 35 artigos encontrados e 12 selecionados; a Revista Práxis Educacional, com 21 artigos (dos quais 8 foram selecionados); a Educação & Sociedade, com 28 artigos encontrados e 10 utilizados; e a Educação em Revista, com 19 artigos, dos quais 5 atenderam aos critérios da pesquisa.

Além disso, foram analisados os anais dos Grupos de Trabalho GT11 e GT08 da ANPEd, nos quais se identificaram 40 produções (artigos completos e resumos expandidos), das quais 12 foram selecionadas. Essa distribuição evidencia o volume significativo de produção acadêmica sobre o tema, bem como a diversidade de abordagens presentes nas diferentes fontes. A seleção priorizou estudos que abordavam a permanência e a evasão com profundidade teórica e comprometimento com a análise crítica do ensino superior público, especialmente nos cursos de licenciatura como a Pedagogia.

A análise dos dados provenientes do levantamento do estado do conhecimento evidencia uma produção acadêmica significativa sobre os fenômenos da evasão e da permanência no Ensino Superior brasileiro, refletindo a centralidade crescente do tema no campo das políticas educacionais. A presença de 253 publicações encontradas e 79 selecionadas para análise aprofundada, entre teses, dissertações, artigos e resumos expandidos, demonstra que os efeitos da expansão das universidades públicas – especialmente após a promulgação da Lei de Cotas (2012) e a consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – têm mobilizado investigações em múltiplos espaços institucionais e epistemológicos.

Um primeiro aspecto a ser destacado é o predomínio de estudos qualitativos, voltados à análise de experiências discentes em cursos de licenciatura, com destaque para a Pedagogia. A escolha por abordagens qualitativas reflete não apenas uma estratégia metodológica para acessar dimensões subjetivas do processo de evasão, mas também uma opção teórico-política por compreender os sujeitos em sua integralidade, considerando suas histórias de vida, contextos socioculturais e relações com a universidade. Esse tipo de investigação tem permitido tensionar o discurso institucional que muitas vezes naturaliza a evasão como fenômeno isolado ou como responsabilidade exclusiva do estudante.

A concentração da produção em determinados periódicos e regiões geográficas, por sua vez, revela tanto o avanço do debate quanto suas limitações. Os artigos analisados concentram-se em revistas especializadas com tradição no campo das políticas educacionais, como a RBPAE, Educação & Sociedade e Educação em Revista, o que demonstra o amadurecimento teórico do campo. No entanto, observa-se uma discrepância territorial significativa: a maior parte dos trabalhos é oriunda de instituições do Sudeste e Sul, com pouca representatividade das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o que pode comprometer a construção de uma leitura mais ampla e diversa das realidades educacionais brasileiras. Dada a heterogeneidade do país, essa limitação impõe a necessidade de políticas de fomento à pesquisa que contemplem instituições periféricas, indígenas, quilombolas e de interior.

A análise também revela uma forte presença de trabalhos que tematizam a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, com destaque para negros, indígenas, mulheres mães, pessoas com deficiência e estudantes cotistas. Isso indica uma aproximação cada vez maior com os referenciais da interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Collins, 2019), ao reconhecer que os efeitos das desigualdades sociais não se manifestam de forma isolada, mas sobrepostas e combinadas. Essas investigações ampliam o olhar sobre o conceito de permanência, compreendendo-o não como simples continuidade formal no curso, mas como trajetória vivida, permeada por tensões, resistências e estratégias de pertencimento.

Outro dado relevante é a repetição de temas em torno das fragilidades das políticas institucionais, especialmente em relação ao PNAES. A maior parte dos estudos aponta para a insuficiência orçamentária, a fragmentação das ações e a falta de integração entre assistência estudantil e os setores pedagógicos e acadêmicos das universidades. Isso reflete uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que as universidades públicas ampliaram significativamente o acesso, as condições de permanência foram precarizadas, não acompanhando o crescimento da diversidade do corpo discente. Assim, como destacam autores como Maciel (2020) e Carvalho e Pietro (2020), a permanência requer mais que apoio financeiro – exige uma cultura institucional de acolhimento, escuta ativa e reconhecimento das diferenças.

Apesar do crescimento do número de produções, ainda são poucos os estudos longitudinais que acompanham os estudantes ao longo de todo o curso, o que limitaria uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de permanência e dos pontos de ruptura nas trajetórias. Além disso, é incipiente a articulação entre dados quantitativos institucionais (como taxas de evasão por semestre) e análises qualitativas, o que dificulta a construção de indicadores mais sensíveis às especificidades dos cursos, dos sujeitos e das universidades.

Outro ponto crítico é que a permanência ainda aparece em muitos estudos como um campo apêndice das políticas de acesso, sem necessariamente estar integrada ao projeto pedagógico do curso e ao cotidiano acadêmico. Poucos trabalhos discutem, por exemplo, a evasão como consequência da lógica curricular engessada, da ausência de metodologias ativas, do distanciamento entre teoria e prática, ou da escassez de práticas avaliativas inclusivas. Nesse sentido, falta ainda uma abordagem que compreenda a permanência como experiência formativa integral, atravessando os âmbitos acadêmico, afetivo, institucional e simbólico.

Em síntese, o estado do conhecimento revela avanços significativos na consolidação do campo de estudos sobre evasão e permanência, com destaque para abordagens críticas, interseccionais e comprometidas com a justiça social. No entanto, também explicita a necessidade de ampliar os contextos pesquisados, diversificar os referenciais metodológicos, integrar dados institucionais às análises qualitativas e tensionar as relações entre permanência, currículo e formação. A partir dessas evidências, o debate se desloca do diagnóstico para a proposição: é urgente repensar o papel das instituições de ensino superior na construção de espaços mais inclusivos, participativos e efetivamente democráticos.

Políticas de permanência e a urgência de uma abordagem interseccional

No contexto das transformações pelas quais passou o Ensino Superior brasileiro nas últimas duas décadas, as políticas de permanência tornaram-se elemento central no debate sobre a democratização da educação. Se o acesso foi ampliado com o advento de programas como o Reuni, Prouni, Fies e, especialmente, com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), a permanência tornou-se o novo desafio – e, simultaneamente, o novo marcador das desigualdades no interior das universidades públicas. Como afirmam Maciel (2015) e Freitas (2022), garantir o direito à educação superior exige mais do que vagas: exige criar condições reais e equitativas para que estudantes diversos – em termos de raça, classe, gênero, território, deficiência, maternidade, entre outros – possam não apenas frequentar, mas permanecer e concluir sua formação de forma digna e significativa.

A principal política nacional de apoio à permanência é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010 pelo Decreto nº 7.234, embora algumas ações já estivessem em curso desde 2007. O PNAES se propõe a atender estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial em instituições federais de ensino superior, garantindo apoio em áreas como alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura e esporte. Sua importância é inegável, na medida em que representa o

reconhecimento estatal de que as desigualdades sociais impactam diretamente o sucesso acadêmico. Entretanto, os estudos analisados no estado do conhecimento, bem como os dados empíricos de diversas instituições, revelam limites estruturais em sua concepção e implementação.

Entre os principais problemas do PNAES estão a insuficiência orçamentária, a concentração dos recursos em poucos eixos (notadamente alimentação e moradia estudantil), a ausência de critérios unificados para seleção de estudantes e a falta de monitoramento e avaliação de impacto. Além disso, muitas instituições não possuem uma estrutura administrativa robusta para operacionalizar o programa de forma articulada com as ações pedagógicas e curriculares. Como destaca Maciel (2020), trata-se de uma política que, embora necessária, ainda opera de modo fragmentado, muitas vezes dissociada da missão institucional e do projeto político-pedagógico dos cursos.

Outro aspecto crítico é o modelo assistencialista ainda predominante, que focaliza a permanência no estudante em situação de vulnerabilidade, muitas vezes exigindo comprovações contínuas de pobreza, sem reconhecer que as desigualdades se expressam também de forma simbólica, afetiva e acadêmica. Essa lógica reforça o lugar da permanência como um “benefício”, e não como um direito – reforçando, por vezes, sentimentos de culpa, inadequação e estigmatização nos estudantes atendidos.

Diante disso, torna-se urgente adotar uma abordagem interseccional na formulação, execução e avaliação das políticas de permanência. O conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (2002) e aprofundado por autoras como Collins (2019), parte do pressuposto de que as opressões sociais não se acumulam de forma linear, mas se entrecruzam de maneira complexa, produzindo vulnerabilidades específicas. Aplicado ao Ensino Superior, esse entendimento nos obriga a considerar que estudantes negros, mulheres, mães, indígenas, trans, com deficiência e moradores de áreas periféricas enfrentam múltiplos obstáculos interligados que afetam diretamente sua permanência.

A interseccionalidade, nesse sentido, não deve ser apenas um critério de recorte, mas um princípio estruturante das políticas públicas universitárias. Isso implica pensar ações integradas, multissetoriais e sensíveis às especificidades dos sujeitos. Por exemplo, não basta oferecer um auxílio financeiro se não há creche para mães estudantes; não adianta garantir matrícula prioritária se não há acessibilidade nos prédios ou material didático adaptado; não se avança na permanência se os currículos continuam eurocentrados e desconsideram as epistemologias indígenas, quilombolas, negras e populares.

As pesquisas analisadas no estado do conhecimento demonstram que as políticas de permanência precisam ser expandidas para além da dimensão econômica, incorporando dimensões pedagógicas, afetivas e simbólicas. Isso significa, por exemplo, criar dispositivos de escuta ativa e acompanhamento pedagógico permanente, valorizar a tutoria estudantil, repensar os tempos e espaços formativos, investir na formação de professores para a diversidade e revisar os currículos para que contemplem os saberes e experiências dos sujeitos historicamente marginalizados.

Outro ponto frequentemente negligenciado é a dimensão emocional e subjetiva da permanência. Estudantes que ingressam na universidade por meio de políticas afirmativas, especialmente os que não têm antecedentes familiares no Ensino Superior, muitas vezes enfrentam o chamado “efeito impostor” – um sentimento de não pertencimento, insegurança e dúvida sobre sua legitimidade naquele espaço (Coulon, 2008). A ausência de espaços de acolhimento, escuta e pertencimento institucional contribui para o afastamento progressivo e silencioso desses estudantes, mesmo antes da formalização da evasão. Como demonstram Freitas (2022) e Santos (2017), a permanência não se resume ao que é mensurável nos indicadores de evasão – ela envolve sentido, identidade, vínculo e reconhecimento.

A construção de uma política de permanência interseccional exige, portanto, que as universidades abandonem a lógica da compensação e assumam um compromisso ético e político com a inclusão como parte do seu projeto institucional. Isso significa articular os setores de assistência estudantil, gestão acadêmica, núcleos de apoio psicopedagógico, centros acadêmicos, docentes e estudantes, construindo ações integradas, transversais e democráticas. Algumas universidades têm desenvolvido experiências promissoras nesse sentido, como a criação de programas de acolhimento para mães universitárias, ações afirmativas para indígenas e quilombolas com acompanhamento diferenciado, bolsas de monitoria e tutoria para estudantes ingressantes e reformulações curriculares que dialogam com a realidade social dos alunos. No entanto, essas experiências ainda são pontuais e carecem de institucionalização e financiamento permanente.

Por fim, é fundamental compreender que a permanência é indissociável da qualidade da formação. Um projeto de universidade comprometido com a equidade não pode separar ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil. Permanecer na universidade deve significar não apenas resistir às dificuldades, mas viver uma experiência formativa potente, emancipadora e socialmente significativa. Isso exige repensar estruturas, escutar os sujeitos e reconhecer que cada estudante que permanece representa não apenas um número a menos na evasão, mas uma conquista coletiva de resistência e afirmação do direito à educação superior pública.

Considerações Finais

Os debates em torno da evasão e permanência no Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura como a Pedagogia, revelam a complexidade de um fenômeno que não pode ser compreendido isoladamente ou a partir de explicações simplificadas. A partir do levantamento bibliográfico e do estado do conhecimento realizados neste trabalho, foi possível constatar que as produções acadêmicas da última década têm avançado no sentido de compreender a evasão não como fracasso individual, mas como expressão das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos no interior das instituições de ensino superior.

A permanência, por sua vez, aparece nas produções mais recentes como um processo que articula dimensões materiais, pedagógicas, subjetivas, simbólicas e políticas. Isso exige a superação da visão estritamente assistencialista das políticas estudantis e a construção de projetos institucionais que reconheçam a diversidade dos estudantes e que sejam capazes de responder, de forma interseccional, às múltiplas formas de exclusão vivenciadas no cotidiano universitário. Nesse sentido, políticas de permanência devem ser concebidas não apenas como estratégias de retenção, mas como práticas de cuidado, pertencimento e valorização dos saberes e trajetórias que os estudantes trazem consigo.

O estado do conhecimento aqui apresentado permitiu identificar algumas tendências importantes: a prevalência de estudos qualitativos; o foco em sujeitos historicamente marginalizados; a crítica à fragmentação das ações do PNAES; e a centralidade do curso de Pedagogia como campo privilegiado de análise das tensões entre acesso, permanência e formação docente. Ao mesmo tempo, foram evidenciadas lacunas que precisam ser enfrentadas por futuras pesquisas: a escassez de estudos nas regiões Norte e Centro-Oeste, a ausência de investigações longitudinais, a limitada articulação entre dados institucionais e escuta qualificada dos estudantes, e a tímida incorporação da permanência como parte integrante dos projetos pedagógicos dos cursos.

Diante desse panorama, os resultados esperados deste trabalho se orientam em duas frentes principais. Em primeiro lugar, espera-se que a sistematização teórica e a análise do estado do conhecimento contribuam para o enriquecimento das discussões acadêmicas e políticas sobre o tema, oferecendo subsídios para pesquisadores, gestores e formuladores de políticas educacionais. Em segundo lugar, busca-se fortalecer o entendimento da permanência

como direito, reafirmando a necessidade de ações institucionais que reconheçam os sujeitos em sua pluralidade e que promovam uma cultura universitária comprometida com a equidade, a justiça social e a qualidade da formação.

Por fim, entende-se que a evasão e a permanência não dizem respeito apenas a números ou indicadores de desempenho institucional, mas traduzem projetos de universidade e concepções de educação. Defender a permanência como princípio exige enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais, mas também transformar a universidade em espaço de acolhimento, reconhecimento e emancipação. Essa é uma tarefa que envolve todos os setores da vida universitária e que exige compromisso ético e político com uma educação verdadeiramente pública, democrática e inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Cíntia Barbosa de. **Mães universitárias**: maternidade, permanência e cuidado na universidade pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 5, 20 jul. 2010.

CAMPOS, José Eduardo Ferreira de. **Políticas de permanência e desigualdades no ensino superior**: o caso dos estudantes cotistas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAMPOS, José Eduardo Ferreira de. Permanência estudantil: desafios das políticas públicas de democratização do ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 84–107, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Alexandre; PIETRO, Claudia. Assistência estudantil e permanência no ensino superior: avanços, limites e desafios. RBPAE – **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 421–437, maio/ago. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade como projeto social crítico**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: LIMA, Maria do Carmo (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2022.

FREITAS, Rafael Scarassatti. **Permanência universitária e justiça social**: contribuições para uma política de acolhimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9–49.

LEHER, Roberto. A ideologia da excelência e a mercantilização da universidade pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1027–1046, out./dez. 2012.

MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de permanência na universidade pública: avanços e desafios na última década. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 295–310, maio/ago. 2015.

MACIEL, Carina Elisabeth. A permanência como direito e a universidade pública em tempos de crise. In: SOUZA, Raquel Araújo de et al. (org.). **Educação superior em tempos de crise: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 145–162.

MACHADO, Luciane Soares. Permanência estudantil e políticas de inclusão: um novo desafio para as universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 215–236, dez. 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. O lugar da permanência nas políticas de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1021–1039, set./dez. 2009.

RODRIGUES, Heloísa da Silva. **A permanência de estudantes cotistas na universidade pública: um estudo de caso no curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SANTOS, Rosângela. Mulheres, cuidado e educação superior: reflexões sobre maternidade e permanência universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 4, p. 123–145, out./dez. 2017.

SEVERINO, Jorismary Lescano. **Implantação e trajetória histórica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande (1980–1996)**. Campo Grande: UFMS, 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso).

SILVA, Beatriz Rodrigues da. A permanência dos estudantes cotistas e as lacunas institucionais nas universidades públicas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e025511, 2021.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS E CONQUISTAS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS MUNICIPAIS DE CASCAVEL – PR E BAURU – SP

Viviane Grzechota Selzler¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Públicas

Resumo: O presente trabalho, em processo de tese, tem como tema a gestão escolar em redes municipais de ensino e seu processo de institucionalização. Para tanto, será reunido a pesquisa bibliográfica e documental sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, Gestão Escolar e documentos legais educacionais orientadores da rede municipal de educação de Cascavel e Bauru, a fim de elucidar que uma proposta educacional contra hegemônica pressupõe organização do trabalho pedagógica consoante e peculiar. Face o modo de produção capitalista e suas mazelas sociais, faz-se mister processos educacionais reagentes a fim da revolução social que sirvam como inspiração de resistência social.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Institucionalização; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

A educação pública no Brasil tem enfrentado desafios significativos na busca por modelos pedagógicos que não apenas atendam às demandas contemporâneas, mas que promovam uma formação crítica e emancipadora dos estudantes. Imerso nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como proposta pedagógica mais influente, voltada para a construção de uma educação que articule o conhecimento científico e a transformação social.

Desenvolvida inicialmente no final da década de 1970, em um período marcado por intensos debates sobre o papel da educação na sociedade, a Pedagogia Histórico-Crítica busca superar o caráter puramente instrucional da escola tradicional, propondo uma formação que contribua para a compreensão crítica da realidade e para a emancipação dos indivíduos. Fundamentada nas teorias de Karl Marx e outros pensadores críticos, como Antônio Gramsci, essa tendência pedagógica foi amplamente disseminada no Brasil por meio das obras de Dermeval Saviani e demais teóricos que compõem o desenvolvimento coletivo da Pedagogia Histórico-Crítica, influenciando práticas educacionais em diversas regiões do país, até mesmo nos mais longínquos.

Nas décadas seguintes, algumas redes estaduais de educação assumiram essa perspectiva teórica, a fim de orientar o currículo e o ensino, como a Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

No início deste século, algumas redes municipais também se propuseram a institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, como é o caso de Bauru – SP e Cascavel – PR.

Porém, demasiados são os desafios para efetivar essa tendência pedagógica nas redes de ensino municipais, de modo amplo, condicionada pela atual estrutura da sociedade. De acordo com Saviani, “os múltiplos desafios que a Pedagogia histórico-crítica enfrenta hoje, [...] em última instância são aqueles postos pela educação brasileira” (Saviani, 1994, p. 243). Nesse contexto, o autor afirma que:

Considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos

¹ Acadêmica do curso Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa GEPEFE.

tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, como a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para a classe social e assim sucessivamente. Penso, contudo, que esses diferentes tipos de desafios decorrem, todos, de um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista (Saviani, 2007, p. 18).

Por isso, ao institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica, as redes municipais de ensino possivelmente encontraram e ainda encontram vários elementos orgânicos componentes da estrutura social, política e econômica que atuam como determinantes ou condicionantes, exercendo influência na organização educacional, curricular e das escolas.

De acordo com Saviani, ao optar pela tendência histórico-crítica, vários elementos precisam ser alterados na rede de ensino, não se limitando apenas a reformular o projeto político pedagógico das escolas ou a elaboração de novos currículos municipais. Segundo ele,

[...] a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (Saviani, 2008, p. 266).

O autor também afirma que toda rede de ensino que tenta institucionalizar essa tendência pedagógica revolucionária precisa compreender que há desafios gerais que a educação brasileira ainda não superou, como a ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e o problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino, Saviani (1994, 2007).

Este cenário envolve formação profissional docente, condições de trabalho, melhorias nas escolas e organização do trabalho das secretarias municipais de educação. Segundo o autor,

Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. [...] Esse é um desafio para a Pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela, limites ao seu próprio desenvolvimento teórico (Saviani, 1994, p. 256).

Pretende-se entender como essas redes municipais de ensino se organizaram para efetivar os pressupostos teóricos assumidos como referencial teórico orientador, seja em relação a organização do ensino, às ações das secretarias, ao currículo, materialidade da organização

do trabalho pedagógico, cotidiano escolar, como a organização do espaço, dos ambientes escolares e da sala de aula, repercutindo em alterações e melhorias nas condições de trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica vem se consolidando como a tendência pedagógica comprometida com a emancipação humana, pois, como teoria educacional, defende o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos das máximas elaborações culturais humanas sistematizadas.

No estudo, ainda em fase de pesquisa, investigamos alguns dos principais processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica nas redes municipais de Bauru e Cascavel experiências recentes, consolidadas que datam do início deste século.

Ao tratar sobre a trajetória percorrida pelos educadores de cada um desses municípios, os percursos realizados podem sinalizar os principais desafios enfrentados para institucionalizá-la, relacionando ao próprio caminho que a Pedagogia Histórico-Crítica vem trilhando nestas quase cinco décadas.

O objetivo principal é investigar o processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica nas redes municipais de ensino de Bauru – SP e Cascavel - PR, avaliando o trabalho da gestão escolar na organização das práticas pedagógicas materializadas e organizadas a partir de uma teoria contra hegemônica, logo, pressupõem-se que os documentos legais educacionais que orientam as atividades devem conter organização diferenciada, bem como toda a organização pedagógica histórico-crítica. Assim, o trabalho dos gestores educacionais e toda a articulação necessária para manter a Pedagogia Histórico-Crítica em funcionamento, face o desempenho escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender os resultados alcançados e os desafios enfrentados na implementação dessa abordagem pedagógica possibilitará a sistematização do processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica que, por sua vez, poderá servir de fomento para demais redes municipais de ensino.

A fim de cumprir o exposto, faz-se mister compreender os Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: Investigação dos princípios teóricos e metodológicos dessa abordagem pedagógica, com base em autores como Karl Marx, Antônio Gramsci, Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin e demais estudiosos que contribuíram para o desenvolvimento dessa pedagogia, bem como os estudos específicos realizados com a intenção de compreender a institucionalização desta tendência pedagógica nos municípios, seja dissertações ou artigos.

Da mesma maneira, a pesquisa envolve a coleta de dados por meio dos documentos legislativos que orientam e materializam a organização do trabalho pedagógico na rede municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Bauru – SP e Cascavel, a fim de apreender os esforços e desafios da gestão escolar face a institucionalização da teoria pedagógica contra hegemônica social.

A principal fonte de pesquisa para este estudo é a vasta obra do professor Dermeval Saviani, especialmente os estudos produzidos no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica ou a ela associada, que tratam como a educação pode atuar como um instrumento de transformação social, superando as limitações das abordagens tradicionais.

No entanto, as contribuições de Karl Marx e Antônio Gramsci no campo do materialismo histórico-dialético, fundamentam a análise crítica da realidade social, que é central para a Pedagogia Histórico-Crítica assim como o conceito de "intelectual orgânico" e a importância da educação na construção de uma consciência crítica e na luta pela hegemonia cultural, influenciando a base desta teoria pedagógica.

Por meio desta investigação, espera-se contribuir para a compreensão do papel da Pedagogia Histórico-Crítica na função de gestão educacional e suas implicações para a educação pública municipal, oferecendo subsídios para reflexões futuras sobre a viabilidade e os efeitos de sua implementação em diferentes contextos educacionais.

A Escolha da Orientação Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Descentralização e Legislação Brasileira

A descentralização do ensino no Brasil, consolidada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, deu maior autonomia aos municípios para definir suas orientações pedagógicas. Essa autonomia possibilitou que cada rede municipal adequasse suas práticas educativas às realidades locais, respeitando as diretrizes nacionais.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa escolha tornou-se estratégica, pois envolve a formação básica dos estudantes e estabelece os alicerces para o desenvolvimento crítico. Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma alternativa que prioriza o conhecimento sistematizado e a formação emancipadora, alinhando-se aos princípios de democratização do ensino.

A legislação brasileira exige que os currículos promovam o desenvolvimento integral dos alunos, o que incentiva a busca por abordagens pedagógicas que combinem teoria e prática. Municípios como Bauru, Cascavel destacaram-se por explorar possibilidades dentro dessa autonomia, selecionando a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora.

A decisão pela orientação pedagógica nesses municípios envolveu consultas a especialistas, análises de legislações e a busca por práticas inovadoras.

A Lei de Diretrizes e Bases, com sua flexibilidade curricular, permitiu que as redes municipais considerassem suas características específicas ao escolher a abordagem pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora prescritiva em alguns aspectos, deixou margem para a adaptação de metodologias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, a descentralização também trouxe desafios, como o risco de escolhas desarticuladas ou baseadas mais em conveniências políticas do que em fundamentos teóricos.

A escolha pela Pedagogia Histórico-Crítica reflete um compromisso com a transformação social por meio da educação, fundamentando-se na crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo educacional. O processo de escolha nos municípios analisados incluiu debates entre gestores, educadores e especialistas.

Em Bauru, a decisão foi pautada por um histórico de experiências progressistas em educação.

Cascavel, por sua vez, buscou alinhar sua orientação pedagógica com projetos de formação docente em parceria com universidades e a construção do currículo.

A escolha da Pedagogia Histórico-Crítica em cada município também dialogou com o contexto político e econômico local. A descentralização permitiu maior flexibilidade, mas também exigiu das Secretarias Municipais capacidade técnica para tomar decisões fundamentadas. A legislação brasileira, ao reconhecer a autonomia dos municípios, criou um ambiente propício para a diversidade de abordagens pedagógicas.

Nos dois municípios, a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica reforça o papel transformador da educação e a centralidade do conhecimento na formação dos cidadãos. O processo de escolha também revelou a importância de gestores comprometidos e bem informados. A legislação permitiu que os municípios assumissem o protagonismo na definição de suas práticas educacionais.

A Pedagogia Histórico-Crítica destacou-se como uma abordagem capaz de articular o contexto local com os objetivos nacionais de desenvolvimento educacional. O protagonismo dos municípios foi evidenciado pela mobilização de recursos técnicos e humanos para consolidar suas escolhas pedagógicas.

A escolha pela Pedagogia Histórico-Crítica também reflete a influência de movimentos acadêmicos e pedagógicos nacionais, reforçando a conexão entre teoria e prática. Municípios

que optaram por abordagens críticas fortaleceram a percepção da educação como um direito e um meio de transformação social.

A descentralização da educação, ainda que desafiadora, ampliou as possibilidades de inovação e experimentação pedagógica. A legislação brasileira tem se mostrado um ponto de apoio essencial para municípios que buscam promover uma educação de qualidade.

Bauru e Cascavel são exemplos de como a autonomia municipal pode ser utilizada para implementar práticas educativas transformadoras.

Da mesma maneira, ressalta-se a importância de decisões fundamentadas e planejadas para garantir que a descentralização educacional seja efetiva e engendre o desenvolvimento integral dos estudantes.

Estratégias adotadas pelas Secretarias Municipais de Educação para a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pelas Secretarias Municipais de Educação requer estratégias que articulem formação docente, reformulação curricular e políticas públicas.

Um dos primeiros passos adotados pelas secretarias é o diagnóstico da rede de ensino, analisando o contexto escolar, as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos professores.

Com base em teses como a de Saviani (2003), a formação inicial e continuada dos professores aparece como estratégia prioritária, pois o sucesso da Pedagogia Histórico-Crítica depende do domínio teórico e prático dessa abordagem pelos educadores. As secretarias investem em parcerias com universidades e centros de pesquisa para oferecer cursos, oficinas e seminários que aprofundem o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

A formação docente vai além do conteúdo teórico, buscando conectar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica à prática cotidiana em sala de aula, como destacam trabalhos de Gasparin (2013).

Outra estratégia crucial é a elaboração de materiais didáticos que reflitam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, orientando os professores na aplicação dos conteúdos e na organização do ensino.

As secretarias frequentemente organizam grupos de estudos com professores e gestores escolares para fomentar o debate sobre a prática pedagógica e avaliar a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica.

A reformulação curricular aparece como uma necessidade, visando alinhar os conteúdos programáticos às diretrizes da Pedagogia Histórico-Crítica e garantir a progressão dos conhecimentos sistematizados.

Em município como Cascavel, conforme relatado em dissertações locais, foram criados documentos orientadores que servem como referência para as escolas na implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Além do currículo, as secretarias buscam integrar as avaliações às práticas pedagógicas críticas, garantindo que os instrumentos reflitam a lógica dialética da Pedagogia Histórico-Crítica.

A articulação entre as secretarias e os conselhos municipais de educação é uma estratégia importante para assegurar a legitimidade das diretrizes pedagógicas e o suporte comunitário.

A gestão democrática nas escolas, com a participação ativa de professores, alunos e famílias, fortalece a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica ao criar um ambiente propício para o diálogo crítico.

A alocação de recursos materiais e financeiros é outra preocupação das secretarias, pois a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica exige condições adequadas para o trabalho pedagógico.

As secretarias utilizam os resultados de avaliações externas, como o Saeb, para identificar lacunas na aprendizagem e propor intervenções pedagógicas alinhadas à Pedagogia Histórico-Crítica.

A criação de uma cultura institucional que valorize o conhecimento e a formação crítica é promovida por meio de eventos como semanas pedagógicas e conferências temáticas.

A implementação de projetos interdisciplinares e contextualizados, conforme orientado por autores como Libâneo (2002), é incentivada pelas secretarias como prática pedagógica.

A supervisão escolar é adaptada para acompanhar de perto a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos professores.

As secretarias apostam no fortalecimento do trabalho coletivo entre os docentes, promovendo momentos de planejamento conjunto e troca de experiências, pois foram criados comitês ou grupos de trabalho específicos para monitorar e avaliar o processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica.

As secretarias também desenvolvem políticas de incentivo, como premiações e reconhecimento profissional, para motivar os educadores a se engajarem na aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica.

A sensibilização da comunidade escolar sobre os objetivos e benefícios da Pedagogia Histórico-Crítica é outra estratégia essencial, visando o apoio das famílias e dos estudantes.

As secretarias buscam alinhar as diretrizes da Pedagogia Histórico-Crítica às metas do Plano Municipal de Educação, garantindo a coerência entre os objetivos locais e as políticas nacionais.

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica exige esforços para superar resistências internas, o que é feito por meio de diálogos abertos e formação continuada sobre a abordagem.

O estímulo ao protagonismo dos professores na construção do processo educativo é destacado como elemento central para o sucesso da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essas estratégias, fundamentadas em estudos acadêmicos e experiências práticas, demonstram o papel central das secretarias na consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica como tendência pedagógica transformadora.

Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma tendência pedagógica reacionária ao modo de produção capitalista e suas mazelas sociais. Desde seus primeiros escritos, 1979, época de ditadura militar brasileira, Saviani elabora uma leitura da educação brasileira e, na falta de um sistema educacional, elabora uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação humana e social.

Após suas primeiras produções, outros autores tomaram posse dos escritos de Saviani e corroboraram para sua escrita coletiva e divulgação até os dias atuais.

Baseado na premissa que a educação escolar necessita dispor da sistematização das máximas culturais, artísticas e filosóficas para a emancipação humana, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como parte de um tríduo o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.

Logo, a educação pública, laica e de qualidade torna-se mecanismo capaz de promover a inteligibilidade do real e diminuir a alienação imposta pela sociedade capitalista.

A educação, assim, forja-se como motriz para a formação humana com sistematização das máximas culturais para o desenvolvimento humano e o professor torna-se intelectual

orgânico responsável pela mediação dos conteúdos escolares e a formação humana ao organizar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que fomentam a educação escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica, logo, está no campo da resistência face ao capitalismo, contra hegemônica, a fim de superar as relações sociais e as mazelas sociais de um modo de produção com fetiche da mercadoria sob a vida humana.

Chão de escola passa a ser local de luta para a sociedade comunista, que defende a humanidade e transponha a exploração social.

Nesse contexto, a formação de professores é estratégia para a efetiva educação transformadora e emancipatória humana, mas é na gestão escolar que a Pedagogia Histórico-Crítica ganha corpo como materialidade e organização do trabalho pedagógico revolucionário para a transformação social, necessidade e possibilidade histórica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2021

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GASPARIN, J. L. Pedagogia histórico crítica: teoria sem prática? – Onde está o critério de verdade? In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 5, n. 2, 2013.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva (Org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simposio de Marília**. Publicação: São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4. ed., Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

PROGRAMA MS ALFABETIZA EM FOCO (2022–2025): ENTRE CONTRIBUIÇÕES E CONTRADIÇÕES

Walquiria Sanches Gonzalez¹

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo o Programa “MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança”, política pública implementada no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi mapear e analisar a produção acadêmica sobre o referido programa, entre os anos de 2022 e 2025, buscando identificar as temáticas predominantes e as contribuições críticas dos estudos. A metodologia adotada consistiu em um levantamento bibliográfico em bases acadêmicas nacionais (Google Acadêmico, SciELO, Catálogo da CAPES, Sucupira e repositórios institucionais), identificando nove produções (sete artigos e duas dissertações) diretamente relacionadas ao tema. Os resultados foram organizados em quatro grandes eixos: formação de professores; análise da trajetória das políticas públicas; práticas pedagógicas de leitura e escrita; e avaliações externas. As análises revelam que, embora o programa tenha promovido ações de formação continuada e buscado responder aos prejuízos de aprendizagem no pós-pandemia, sua implementação está fortemente marcada por lógicas gerencialistas e meritocráticas, que limitam a autonomia docente e priorizam resultados em avaliações externas. Além disso, observou-se o avanço de parcerias público-privadas, reforçando processos de privatização simbólica e ideológica da educação pública. Conclui-se que a produção científica recente sobre o MS Alfabetiza contribui para uma leitura crítica da política, evidenciando suas potencialidades e contradições, e ressaltando a importância de repensar práticas formativas e avaliativas alinhadas a uma concepção emancipadora da alfabetização.

Palavras-chave: Programa MS Alfabetiza; Política Educacional; Alfabetização.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo: o Programa “MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança”. Trata-se de uma política pública desenvolvida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, criada durante a gestão do ex-governador Reinaldo Azambuja (2015–2022) e atualmente mantida sob o governo de Eduardo Corrêa Riedel. Em 2023, o programa passou a integrar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), política lançada pelo Ministério da Educação, com foco na alfabetização na idade certa.

Para fundamentar este levantamento, torna-se essencial compreender os conceitos de “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, a fim de definir qual abordagem é mais adequada à natureza da pesquisa. A realização de uma revisão bibliográfica criteriosa é essencial para identificar o que já foi produzido por outros pesquisadores, considerando que, embora os dois termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, apresentam diferenças conceituais que devem ser levadas em conta.

Nesse sentido, o artigo “O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento”, de Silva, Souza e Vasconcellos (2020), oferece uma contribuição relevante ao esclarecer que ambas as abordagens se referem a estudos que sistematizam produções acadêmicas dentro de um recorte temporal, contemplando também o percurso histórico das publicações. Embora compartilhem o objetivo de revisitar a trajetória do objeto de estudo – num movimento reflexivo de ‘olhar para trás’, que favorece a organização, o acesso e a democratização do conhecimento –, as diferenças conceituais entre elas ainda suscitam debates. Neste trabalho, embora o início da análise se alinhe ao caráter inventariante do “Estado do Conhecimento”, busca-se avançar para uma investigação mais aprofundada ao longo da pesquisa.

¹ Acadêmica do curso Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de estudos e pesquisas em políticas educacionais, formação docente e educação (GEPEFE).

Para aprofundar a definição de “Estado da Arte”, as autoras recorrem às contribuições de estudiosos como Brandão et al. (1986), Ferreira (2002) e Romanowsky & Ens (2006). Segundo esses autores, o conceito — oriundo da literatura científica americana — refere-se ao mapeamento de produções acadêmicas existentes sobre um determinado objeto de pesquisa, reunindo estudos já realizados dentro de uma área específica. Embora os pontos de vista se complementem ao ressaltar o caráter descritivo e inventariante dessa abordagem, os autores alertam para a importância de um olhar crítico sobre as condições de produção do conhecimento, acompanhando sua evolução e reconhecendo seu valor histórico. As autoras concluem que:

Esse termo tem sido utilizado nas pesquisas bibliográficas na área da Educação, Ciências Sociais e Saúde. Assim sendo, o Estado da Arte resultam de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos. Essa modalidade de revisão bibliográfica nos permite um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins e nos revela a riqueza de dados produzidos em suas pesquisas (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 3).

De forma resumida, o “Estado do Conhecimento” é entendido como uma metodologia de caráter mais restrito, direcionada à tarefa de inventariar, analisar e descrever a trajetória de estudos em um determinado campo – seja no âmbito regional, nacional ou internacional. Essa abordagem assume um papel significativo ao reunir as produções já existentes, permitindo a divulgação dos resultados obtidos e destacando lacunas que podem servir de base para futuras investigações.

Considerando essa breve reflexão, optou-se pela abordagem do Estado da Arte como base metodológica deste trabalho, justificando-se não apenas pela amplitude e profundidade que oferece ao levantamento bibliográfico, mas também pela possibilidade de promover um diálogo crítico com as produções acadêmicas já existentes sobre o Programa MS Alfabetiza. Entende-se, ainda, que essa abordagem dialoga melhor com o propósito de ampliar as discussões e estabelecer conexões entre diferentes áreas e contextos.

Breve apresentação do objeto de pesquisa

Pretende-se analisar todas as pesquisas que tenham o “Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança”, como objeto de estudo ou que, de alguma forma, se relacionem com a temática. Iniciaremos apresentando o programa em questão.

O levantamento de produções acadêmicas foi conduzido por meio de buscas em bancos de dados on-line e em plataformas de universidades localizadas em Mato Grosso do Sul. As fontes utilizadas incluíram a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), bem como o uso do Google Acadêmico como ferramenta de apoio para localização e acesso a artigos científicos indexados em diversas bases de dados. A pesquisa foi realizada utilizando a função de busca avançada.

Para a busca das produções foram empregados descritores como “Programa MS Alfabetiza”; “Impactos do MS Alfabetiza”; “Política educacional”; “Programas e Mato Grosso do Sul”, tanto de forma isolada quanto combinada. Também foram considerados o título e o resumo das produções. A pesquisa foi filtrada pelo período especificado anteriormente, focando na seleção de artigos, teses e dissertações.

Além disso, foram selecionadas fontes documentais que regulamentam as políticas públicas de alfabetização no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Esses documentos foram coletados do Diário Oficial da União e do estado de Mato Grosso do Sul.

Por se tratar de uma política pública de alfabetização recente no Estado de Mato Grosso do Sul, o levantamento bibliográfico sobre o MS Alfabetiza revelou uma produção acadêmica ainda incipiente, o que evidencia a necessidade de estudos que analisem seus impactos e desdobramentos."

Criado pela Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança é uma iniciativa do Governo de Mato Grosso do Sul, desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Voltado ao fortalecimento da aprendizagem na leitura e escrita na idade certa, busca melhorar os indicadores educacionais da rede pública estadual por meio de formações pedagógicas, distribuição de materiais didáticos e adoção de um modelo de governança colaborativa entre estado e municípios.

O programa desempenha um papel central na Rede Estadual de Ensino (REE) e nas redes municipais e os 79 municípios sul-mato-grossenses. A iniciativa também dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo um currículo alinhado com esse documento (Brasil, 2023).

O Programa MS Alfabetiza está estruturado em cinco eixos principais, que orientam suas ações e metas em regime de colaboração entre Estado e municípios: (1) formação continuada de professores e gestores escolares, voltada ao aprimoramento das boas práticas pedagógicas de alfabetização; (2) avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem, que permite o diagnóstico e monitoramento do desempenho dos estudantes; (3) fortalecimento da gestão escolar, com foco na eficiência da liderança pedagógica e administrativa das unidades escolares; (4) cooperação e incentivos entre Estado e municípios, por meio de premiações e apoio financeiro como estratégia de estímulo ao bom desempenho; e (5) oferta de material didático complementar, produzido com conteúdos regionalizados produzido por equipes da própria rede estadual (incluindo elementos da fauna, flora e cultura local).

Uma das atualizações mais relevantes do Programa MS Alfabetiza foi sua integração ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Essa adesão fortaleceu o regime de colaboração entre o governo estadual e os municípios, ampliando o alinhamento das políticas de alfabetização.

Essa integração ao CNCA em 2023, expandiu o alcance e investimentos do programa, que atualmente, atende: Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento inicial da leitura e escrita, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, alfabetização na idade certa, 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, focando na consolidação da alfabetização e no apoio às crianças que ainda não foram alfabetizadas.

Além disso, contou com o apoio da Parceria para Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)², é um programa criado em 2019 pela Associação Bem Comum (ABC)³

² A Parceria para Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) é uma iniciativa coordenada pela Associação Bem Comum (ABC) e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O programa tem como objetivo apoiar estados e municípios na alfabetização infantil, oferecendo formação de professores, avaliação da fluência em leitura e monitoramento educacional. Atualmente, está presente em 15 estados brasileiros, beneficiando aproximadamente 2,8 milhões de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Associação Bem Comum, 2025).

³ A Associação Bem Comum (ABC) é uma organização sem fins lucrativos fundada em 2018, com o objetivo de apoiar estados e municípios na implementação de políticas públicas voltadas para a alfabetização infantil. Inspirada no modelo do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, a ABC desenvolve iniciativas como o Educar pra Valer (EpV) e a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), promovendo formação de professores, avaliação da fluência em leitura e monitoramento educacional. Atualmente, a ABC atua

com o objetivo de apoiar o poder público estadual na implementação de políticas para melhorar a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na alfabetização de crianças. O mesmo grupo participou da reforma educacional do município de Sobral/CE, iniciadas no final dos anos 1990, foi um conjunto de mudanças estruturais para melhorar a “qualidade” do ensino no município e alcançar índices de aprendizagem. Essas reformas incluíram mudanças na forma de contratação de diretores e professores, que passa a ser por meio de processos seletivos rigorosos, adoção de sistemas de supervisão, avaliação e monitoramento em função do alcance das metas estabelecida para essas escolas. O pesquisador da Fundação Getúlio Vargas desde 1995 e conhecedor profundo do caso cearense, Fernando Abrucio:

[...] avalia que há cinco pilares que garantiram esses resultados no estado: continuidade na política apesar de mudanças de governo; envolvimento de múltiplos atores, como sociedade civil local, organismos de pesquisa e fundações empresariais; incentivos para competição entre escolas, mas também (e ainda mais importante) para cooperação entre elas; combinação de profissionais políticos e técnicos; e uma parceria forte entre escolas e secretarias de educação (O Globo, 2023, n. p.).

Já a estruturação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) ocorreu em 2007, quando o governo do Ceará decidiu expandir as práticas bem-sucedidas de Sobral para todo o Estado. O PAIC foi criado com base na experiência de Sobral e se tornou uma política pública estadual voltada para a alfabetização infantil. A reforma educacional de Sobral foi um processo local que inspirou a criação do PAIC, que por sua vez se tornou um modelo de alfabetização para outros municípios do Ceará e até para outros estados brasileiros. Como publicado no site oficial da Associação Bem Comum, 2025:

O grupo executivo da Associação Bem Comum participou da reforma educacional do município de Sobral/CE, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do ensino fundamental passou de 4,0 para 8,4 entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional de 5,7 em 2019. Também ajudou a estruturar o programa denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tinha por objetivo replicar o que deu certo em Sobral nos demais municípios cearenses. Como resultado, o Ideb do Ceará que, em 2005, era 2,8, passou a 6,3, ultrapassando a média brasileira. O grupo de coordenadores é uma equipe com experiência em gestão de escolas no município de Sobral e/ou em programas na Secretaria de Educação do Ceará. Seu trabalho consiste em acompanhar de perto, a partir da interação com as Secretarias Municipais de Educação e de visitas in loco, a implementação das medidas adotadas pelos municípios integrantes dos programas para melhorar os resultados de sua rede. A experiência de Sobral já consolidada e a do Ceará em que o Estado, desde 2007, vem empreendendo uma forte liderança junto aos municípios, dentro de um pacto pela alfabetização das crianças na idade certa, vêm mostrando que é possível melhorar rápido os resultados de aprendizagem, e com equidade (Associação Bem Comum, 2025, n. p.).

em diversos estados brasileiros, contribuindo para a melhoria dos índices de alfabetização (Associação Bem Comum, 2025, n. p.).

Os programas PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), criado oficialmente como política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007, embora sua fase piloto tenha ocorrido entre 2005 e 2006, continua em funcionamento e foi ampliado e institucionalizado ao longo dos anos, é considerado um modelo de política educacional baseada em evidências, e inspirou programas nacionais como o PNAIC e o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) de 2023 e o Programa MS Alfabetiza de 2021.

Todos esses programas compartilham princípios estruturantes comuns, embora tenham sido desenvolvidos em contextos distintos (estadual e federal). Quando comparados, refletem um plano de manutenção de uma hegemonia que, além de buscar consensos em torno de conceitos como a “qualidade na educação”, uma questão de interesse público. A busca por essa tão sonhada “qualidade da educação” justifica práticas e ações pouco questionadas como a:

- Padronização de um currículo nacional como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 que defini dentro de um contexto de disputa o que deve ou não ser ensinado e determina o tempo que essa aprendizagem deve ocorrer (Galeano; Piatti, 2025b).
- Descentralização da política educacional, que também evidencia a fragmentação da gestão pública no Brasil e operam sob o princípio da colaboração entre União, estados e municípios. E a presença constante e crescente de intuições privadas interessadas e envolvidas na elaboração de Políticas Públicas para a Educação brasileira (Brito; Fernandes, 2022).
- Capacitação docente: reconhece a centralidade do trabalho docente, mas não necessariamente transforma suas condições materiais de trabalho. O professor é tratado como um agente técnico a ser “treinado”, “capacitado” e não como sujeito histórico. A formação continuada, muitas vezes, é desvinculada de melhores salários, estabilidade ou autonomia pedagógica (Almeida, 2023; Galeano *et al.*, 2024).
- Avaliações externas e diagnósticas: o problema não é fazer o uso para medir o desempenho, monitorar ou orientar políticas. O grande incomodo é a ênfase nos resultados que premia os “bons” e puni os “ruins” reforçando uma lógica gerencialista e meritocrática, que pode transformar a educação em um campo de produtividade mensurável semelhante as lógicas de eficiência típicas do mercado (Galeano; Piatti, 2025b).
- Premiações: com o pretexto de incentivar, valorizar as escolas e os docentes, os resultados das avaliações externas fornecem dados para as premiações de boas práticas, prêmios escolas destaque e selo de reconhecimento. Além gerar competição entre as escolas, o desconforto de não estar entre a “melhores escolas” ou as “bem vistas”, coloca em segundo plano a preocupação com as desigualdades sociais e os diferentes desafios enfrentados por diferentes escolas (Galeano; Piatti, 2025a; Galeano; Piatti, 2025b; Viédes; Aranda, 2023).

Nesse contexto percebemos a avaliação ganhado um espaço central e de grande importância, junto com as ações propostas por esses programas têm o fortalecimento e criação de sistemas avaliativos ainda mais complexos, dentro do Programa MS Alfabetiza o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul (SAEMS⁴), que avalia e monitora o desempenho dos estudantes com objetivo de orientar políticas educacionais.

⁴ Desde 2008, o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) tem aplicado avaliações censitárias para monitorar o desempenho dos estudantes da rede estadual e subsidiar políticas educacionais. Antes de sua implementação definitiva, houve edições em 2003 e 2005, avaliando estudantes do ensino fundamental e médio em Língua Portuguesa e Matemática. Com o avanço do sistema, novas faixas etárias e habilidades passaram a ser contempladas, incluindo produção de texto, leitura e matemática. Ao longo dos anos, o SAEMS firmou parcerias, como com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), e ajustou o público avaliado para garantir maior comparabilidade e eficácia das intervenções pedagógicas (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2024).

Em 2024, foram avaliadas as seguintes turmas: ensino fundamental, 2º e 4º anos (redes municipais) e 8º ano, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio (rede estadual). Os resultados das avaliações especificamente do 2º ano do ensino fundamental premiaram as Escolas com melhores desempenho, receberam incentivos financeiros para fortalecer suas práticas pedagógicas, enquanto aquelas com resultados mais baixos contam com o apoio de instituições de melhor desempenho, favorecendo a troca de experiências e a implementação de estratégias eficazes (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2024).

O objetivo geral da pesquisa que se pretende orientar pelo levantamento de produção em questão deste estudo é compreender os impactos das ações desenvolvidas pelo Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança sobre o trabalho das escolas melhor avaliadas e das escolas apoiadas. De forma mais específica, busca-se analisar e verificar as estratégias e ações das escolas premiadas para aprimorar os indicadores de qualidade das escolas apoiadas. Para isso, será realizada uma pesquisa de campo que se propõem escutar os sujeitos diretamente envolvidos e impactados pelas ações do programa.

Os questionamentos são inúmeros e, à medida que a pesquisa avança, surgem novas dúvidas e angústias, as quais também são compartilhadas por outras pesquisadoras, como Brito (2022) e Fernandes (2022, p. 34). O programa desperta opiniões diversas, especialmente sobre a regulamentação do Prêmio Escola Destaque constitui um ponto polêmico, exigindo uma análise crítica das ações que estruturam as políticas públicas voltadas à alfabetização e dos programas que buscam consolidá-las. Para Almeida, 2022, torna-se indispensável ampliar o debate e problematizar as relações de poder que atravessam o complexo contexto social em que estamos inseridos.

É necessário analisar todos os pormenores relacionados a este objeto de pesquisa. Para isso, torna-se fundamental realizar uma análise que de conta de olhar para todas as questões que irão suscitar desse objeto de pesquisa. O Estado da Arte, por meio do levantamento das produções científicas, possibilita apontar caminhos e a refletir criticamente sobre o que está posto. A próxima seção apresenta o levantamento dos estudos científicos que, de alguma forma, se relacionam com o Programa “MS Alfabetiza – Todos Pela Alfabetização Da Criança”.

Levantamento de produção: programa “MS alfabetiza – todos pela alfabetização da criança”

Para fundamentar a análise proposta neste estudo, foi realizado um levantamento da produção científica em diferentes plataformas de busca. O programa tem despertado crescente interesse na comunidade acadêmica, sobretudo pelas suas implicações na política educacional de Mato Grosso do Sul.

Para sistematizar os principais objetivos investigativos, os estudos foram organizados em quatro grandes temáticas: formação de professores (três artigos e uma dissertação); análise da trajetória das políticas públicas (uma dissertação e três artigos); práticas pedagógicas de leitura e escrita (um artigo); e avaliações externas (um artigo). Este último também aborda a formação docente, motivo pelo qual foi incluído em duas categorias temáticas.

Quadro 1 – Panorama da Produção Acadêmica sobre Alfabetização em MS

Autor/a	Título do trabalho	Ano da publicação	Local da publicação
CORRÊA, Izabel Carolina Souza	Alfabetização no Brasil e em Mato Grosso do Sul (2000-2024): políticas públicas educacionais e os caminhos da implantação e implementação do programa ms alfabetiza	2025	https://sigpos.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/4133

GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz.	Formação continuada: uma análise a partir do programa MS Alfabetiza - todos pela alfabetização das crianças.	2025	Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–17, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/74888 .
GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz.	Formação de professores alfabetizadores: avaliação externa na alfabetização do Programa MS alfabetiza - todos pela alfabetização das crianças.	2025	https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/issue/view/975
Rodrigues, G. S. de S. P.	O lugar da literatura infantil humanizadora no programa ms alfabetiza: limites e possibilidades. Revista Brasileira De Alfabetização, (23), 1–13. https://doi.org/10.47249/rba2025830	2025	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/830/591
CORRÊA, Izabel Carolina Souza	Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança: Implantação e implementação de uma política pública estadual	2024	Artigo: Trabalho em evento (Even3 / XEDIPE)
GALEANO, Maria Inez Domingues et al.	Formação continuada de professores alfabetizadores: módulo I do programa ms alfabetiza - todos pela alfabetização da criança	2024	Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024.
VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda.	A gestão do processo alfabetizador da criança em Mato Grosso do Sul: Programas Tempo de aprender e MS Alfabetiza em foco (2019-2022)	2023	https://periodicos.ufms.br/ Edição v. 1 n. 11 (2023): Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP
ALMEIDA, Clementina de Souza.	A organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as: analisando o programa "MS Alfabetiza-todos pela Educação da Criança.	2023	Plataforma Sucupira https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14489053
BRITO, Jéssica da Costa; FERNANDES, Solange Jarcem.	A parceria público-privada nos Programas Educacionais de Mato Grosso do Sul: forma da privatização da educação (2018-2022)	2022	https://doi-org.ez51.periodicos.capes.gov.br/10.35819/tear.v11.n2.a6264

Fonte: Levantamento de produção.

O quadro acima ilustra a crescente produção acadêmica entre 2022 e 2025 sobre o Programa MS Alfabetiza revela um esforço coletivo de pesquisadores em compreender e avaliar os múltiplos aspectos dessa política pública educacional.

Iniciando com a primeira temática que aborda a formação de professores, Domingues Galeano e Piatti (2025; 2024) analisam, entre os anos de 2024 e 2025, diferentes momentos do programa, especialmente os módulos I e II. O estudo busca compreender a concepção do programa, suas propostas formativas e o papel do professor frente a formação continuada e avaliação externa. E chegam à conclusão de que o Programa poderia representar uma possibilidade de recomposição dos prejuízos de aprendizagem no contexto pós-pandêmico. No entanto, sua ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências, tanto na formação dos professores quanto dos alunos, dentro de uma lógica meritocrática. Entre suas iniciativas tem premiações às escolas com melhores resultados nas avaliações externas, o que reforça a

competitividade entre as instituições e promove uma gestão educacional voltada à lógica gerencial. E o papel do professor acaba por ser limitado a seguir as etapas propostas das formações, preparar os alunos para atingir bons resultados e disputar pelo reconhecimento por meio do prêmio escola destaque.

Ainda tratando da mesma temática, Almeida (2023), analisa a organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as, com a pretensão de responder o seguinte questionamento: o Curso de formação do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança propõe uma organização do trabalho didático que supera a forma atual do trabalho na escola? A pesquisadora reconhece que o Programa promoveu reflexões sobre leitura e escrita, mas sem garantir mudanças efetivas nas práticas docentes. Apesar das propostas de formação continuada, não há evidências de respaldo científico, parcerias com universidades que fortaleçam a qualificação pedagógica dos professores.

A segunda temática contempla análises sobre a implantação e implementação do programa, com destaque para os estudos de Souza Corrêa (2025; 2024), Viédes e Aranda (2023) e Brito e Fernandes (2022), que contextualizam o MS Alfabetiza dentro das políticas educacionais do Mato Grosso do Sul.

Em duas produções, Souza Corrêa (2025; 2024) nas quais a autora demonstra preocupação em registrar as ações governamentais relacionadas à implantação e implementação de políticas públicas voltadas ao processo de alfabetização. Com isso, busca contribuir para a historicização da trajetória da alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul em especial o Programa MS Alfabetiza.

As pesquisadoras Viédes e Aranda (2023), trata da gestão do processo alfabetizador da criança em Mato Grosso do Sul, tendo como foco as políticas educacionais desenvolvidas por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e dos programas Tempo de Aprender (federal) e MS Alfabetiza (estadual). A investigação buscando compreender como esses programas moldam o processo de formação de gestores e professores alfabetizadores. Como resultado, concluiu que ambos os programas promovem ações formativas, mas refletem uma concepção gerencialista da gestão educacional, marcada por estratégias de controle técnico-científico e ênfase em lógicas meritocráticas, especialmente no direcionamento das formações e na definição de metas e recompensas escolares.

Por sua vez, Brito e Fernandes (2022), realiza um mapeamento dos programas educacionais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que mantêm parcerias com instituições privadas entre 2018 e 2022, refletindo sobre seus impactos na construção de uma sociedade democrática. O estudo aponta que, embora justificadas pela promessa de melhorar a qualidade da educação, essas parcerias público-privadas transferem poder simbólico e ideológico ao setor privado, que passa a influenciar práticas pedagógicas, formações docentes e a produção de materiais educativos – o que reforça processos de privatização e controle ideológico da educação pública.

Já as práticas de leitura e escrita são abordadas por Rodrigues (2025), a pesquisa tem como foco analisar as práticas de leitura literária infantil na educação infantil, especialmente no contexto do Programa MS Alfabetiza. O estudo busca reafirmar a literatura infantil como direito fundamental e como instrumento para o desenvolvimento das potencialidades humanas, portanto, defende que deveria ser vista como uma política contínua de Estado voltada à educação integral das crianças.

As autoras, Galeano e Piatti (2025), já foram mencionadas anteriormente na temática referente a formação de professores, mas por abordarem também a avaliação externa dentro do Programa MS Alfabetiza, decidimos enfatizar apontando a necessidade de refletir criticamente para essa proposta de avaliação que segundo as pesquisadoras, gera concorrência entre as

escolas, os professores e os estudantes. A avaliação proposta estaria contribuindo para o estreitamento curricular, onde os conteúdos para os testes seriam priorizados.

Esse conjunto de publicações contribui para compreender os diversos aspectos da implantação, implementação e avaliação do programa, revelando olhares complementares sobre sua efetividade, seus limites e possibilidades no processo de alfabetização das crianças sul-mato-grossenses. O Programa MS Alfabetiza tem sido objeto de diversas pesquisas que revelam avanços e tensões na educação de Mato Grosso do Sul. Embora busque recuperar aprendizagens e fortalecer a alfabetização, também adota práticas de controle, meritocracia e parcerias público-privadas que geram contradições e comprometem a autonomia docente, aprendizagem. Os estudos indicam a urgência de uma política alfabetizadora mais democrática, justa e alinhada à realidade das escolas.

Considerações Finais

As produções analisadas abordam o cenário atual da educação pública em Mato Grosso do Sul, transitando entre estudos acadêmicos e análise documental, tanto em contextos regionais quanto nacionais, para alcançar seus objetivos. Inseridas no recorte temporal de 2018 a 2025, as pesquisas investigam os programas, políticas e práticas de formação docente, refletindo os interesses e relações presentes nesses espaços.

Os resultados indicam que, embora os discursos se apoiem na promessa de melhoria da qualidade da educação pública, há forte presença de lógicas meritocráticas, com premiações voltadas às escolas que mais se destacam, desconsiderando as desigualdades sociais e os diferentes contextos educacionais.

Os programas de alfabetização e formação docente são viabilizados por meio de parcerias e convênios com instituições privadas ou organizações sociais, utilizando recursos públicos e sendo apresentados como soluções para os desafios educacionais.

No entanto, como observa Almeida (2023), há sinais de controle sobre o pensamento crítico e a autonomia dos formadores e cursistas, com imposições que orientam detalhadamente a atuação dos professores, configurando uma formação voltada mais à reprodução de ações técnicas do que à emancipação humana.

As análises dos trabalhos encontrados foram fundamentais como ponto de partida para o levantamento de produções com vistas à construção do “Estado da Arte” sobre o objeto de pesquisa. Ainda que esse mapeamento inicial revele contribuições relevantes, percebe-se que há outros aspectos do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança que merecem ser explorados em estudos futuros.

Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS MS. **Mato Grosso do Sul mantém ações próprias e reforça compromisso com programa nacional de alfabetização de crianças**. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ms.gov.br/mato-grosso-do-sul-mantem-aco-es-proprias-e-reforca-compromisso-com-programa-nacional-de-alfabetizacao-de-criancas/>. Acesso em: 18 maio 2025.

ALMEIDA, Clementina de Souza. **A organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as**: analisando o programa "MS Alfabetiza – Todos pela Educação da Criança". 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14489053. Acesso em: 30 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração**. Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-494316633>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRITO, Jéssica da Costa; FERNANDES, Solange Jarzem. A parceria público-privada nos programas educacionais de Mato Grosso do Sul: forma da privatização da educação (2018-2022). **#Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6264>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6264>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **Relatórios de desempenho do SAEMS**. Juiz de Fora: CAEd, 2011. Disponível em: <https://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

CORRÊA, Izabel Carolina Souza. **Alfabetização no Brasil e em Mato Grosso do Sul (2000-2024)**: políticas públicas educacionais e os caminhos da implantação e implementação do Programa MS Alfabetiza. Campo Grande: UEMS, 2025. Disponível em: <https://sigpos.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/4133>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CORRÊA, Izabel Carolina Souza. Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança: implantação e implementação de uma política pública estadual. In: **Formação humana, escola e didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Goiânia: PUC Goiás, 2023. Ebook. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/722192-PROGRAMA-MS-ALFABETIZA--TODOS-PELA-ALFABETIZACAO-DA-CRIANCA--IMPLANTACAO-E-IMPLEMENTACAO-DE-UMA-POLITICA-PUBLICA>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GALEANO, Maria Inez Domingues et al. Formação continuada de professores alfabetizadores: módulo I do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110312>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz. Formação continuada: uma análise a partir do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização das Crianças. **Olhares & Trilhas**, v. 27, n. 1, p. 1–17.

GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz. Formação de professores alfabetizadores: avaliação externa na alfabetização do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização das Crianças. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 31, p. 281–294, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i31.22733>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021**. Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 23 set. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação. Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança**. Campo Grande: SED/MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 19 maio 2025.

O GLOBO. **Revolução educacional iniciada há quase 30 anos em Sobral ainda é sonho no país**. Rio de Janeiro, 24 set. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/09/24/revolucao-educacional-iniciada-ha-quase-30-anos-em-sobral-ainda-e-sonho-no-pais.ghtml>. Acesso em: 19 maio 2025.

PARCERIA PARA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO (PARC). **Estratégias para alfabetização infantil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 18 maio 2025.

RODRIGUES, G. S. de S. P. O lugar da literatura infantil humanizadora no Programa MS Alfabetiza: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, p. 1–13, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2025830>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)**. Campo Grande: SED/MS, 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A gestão do processo alfabetizador da criança em Mato Grosso do Sul: Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza em foco (2019-2022). **Diálogos Interdisciplinares - GEFPFIP**, v. 1, n. 11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gepfip.v1i11.18246>. Acesso em: 30 jul. 2024.

A DISCIPLINA DE LIBRAS E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO DA PESSOA SURDA: ANÁLISE NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA CIENTÍFICA

Adriano de Oliveira Gianotto¹
Cintia Alves de Souza Pereira²

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Resumo: A principal motivação deste estudo foi compreender o papel da Disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais, como estratégia de inclusão das pessoas com surdez. Por conseguinte, um de seus objetivos foi identificar, na produção bibliográfica científica, quais ações ou intervenções têm se mostrado efetivas estratégias inclusivas no cotidiano destas pessoas. Buscou-se, também, conhecer os enfoques apresentados pela literatura, relacionados aos desafios relativos à singular forma de estar no mundo, da pessoa surda, numa sociedade globalizada, onde o processo de exclusão social ainda é muito presente. Foi realizada, então, uma pesquisa de revisão sistemática da produção científica do tema em questão. Foram considerados os artigos em português, no período de 2010 a 2021, selecionados por meio de descritores como “Educação”, “Surdez”, “Libras”. Os dados foram submetidos às análises quantitativa e qualitativa, esta última por meio da análise de conteúdo do material que resultou em 4 categorias analíticas: “Estratégias /Tecnologias de ensino”, “Políticas públicas”, “Atenção à saúde” e “Inclusão e identidade surda”. O intuito foi contribuir para melhor compreensão dos dados obtidos e assim evidenciar como a literatura desta última década vem retratando os reais desafios enfrentados pelas pessoas surdas. Apesar dos avanços e esforços feitos, há uma vasta amplitude de diálogos a serem travados, principalmente tendo a pessoa surda como protagonista. Esta continua sendo parte da comunidade surda amordaçada, como tão bem denominou LANE (1997) em seu livro. Este estudo mostrou que pouco espaço foi dado para que o próprio surdo expusesse seus sentimentos sobre seu sofrido cotidiano de exclusão.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Surdez; Educação Inclusiva; Identidade Surda.

Introdução

As sociedades contemporâneas têm vivenciado transformações significativas nos âmbitos da cultura, da educação e dos relacionamentos. Ao redor do mundo, observa-se atentamente as formas como o convívio social tem se adaptado para atender às novas concepções e desejos de uma sociedade em mutação. São ideais ressignificados, comportamentos reconstruídos e valores readequados, tendo como grande desafio o acolhimento de todos em sua singularidade sem desprezar as necessidades do coletivo. A participação do deficiente na sociedade ultrapassa a sua presença física; associa-se à cultura, à sociedade onde o indivíduo está inserido, à desigualdade nas relações sociais assim como as diretrizes legais e institucionais que norteiam nosso país. Não é diferente com o surdo, onde a desigualdade permeia a exclusão consciente, sendo ouvintes conceituados como “normais” e surdos como “anormais”, ignorando as vivências e percepções distintas (Romário, 2018, p.503).

Elucidando, no Brasil, o termo surdo refere-se à pessoa que compreende o universo através de experiências visuais, que integram uma comunidade com pares que compartilham desses saberes através da comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que, ao longo dos anos, construíram sua própria identidade (Sanches, 2019, p.155).

A Cultura surda é constituída por diversificadas expressões e especificidades, como historicamente identificado em diferentes culturas. Nesse contexto, Strobel (2008, p. 37), identificando que a cultura é concebida pelos indivíduos inseridos nela, suas percepções sobre

¹Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

²Mestra em Biotecnologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior, FIOCRUZ, Especialista em Gestão em Saúde pela FIOCRUZ.

o universo, seu espaço e suas habilidades para transforma-lo. A autora observa ainda que a comunidade surda é mais favorável ao uso da palavra “surdo” do que “deficiente auditivo”. Por este motivo ela classifica a surdez como “diferença” e não como “deficiência”.

Corroborando com Strobel, (2008, p. 37), Perlin (2006, p. 138), afirma que a identidade surda é construída de forma dinâmica e multifacetada onde o surdo, através de suas vivências visuais, institui sua forma de ser e agir, projetando sua identificação no mundo ouvinte.

Contudo, o convívio entre ouvinte e surdos ainda é limitado pela comunicação. Diversas leis buscam assegurar essa interação social, como é o caso da Lei nº 7.853/89, que no artigo 1º garante a interação social das pessoas surdas em todos os espaços de convívio. Porém, na prática, a efetivação desse direito não ocorre, por falta de conhecimento por parte da população ou pela execução inadequada da lei (Brasil, 1989).

No intuito de minimizar esses conflitos, foi regulamentada a Lei 10.436 e o Decreto 5.626 de 2005, inserindo os intérpretes de Libras no ambiente escolar, no intuito de promover, de forma eficaz, o convívio entre surdos e ouvintes (Brasil, 2005).

De acordo com o decreto, fica estabelecida a língua de sinais, em escolas ou salas específicas para surdos, durante todo o processo de ensino e aprendizagem da criança surda. Infere também a obrigatoriedade de inclusão da disciplina de Libras em todas as grades curriculares nas formações em licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, além da participação efetiva de intérpretes em ambientes, onde alunos surdos estejam inseridos, sendo esses interlocutores obrigatoriamente formados em Letras/Libras (Campos, 2011, p. 40). Essas legislações tinham por objetivo efetivar a aprendizagem do aluno surdo, incentivando o seu acesso e permanência na escola, fortalecendo os vínculos entre o estudante e a comunidade.

Porém, observando a prática docente, identificou-se que os profissionais educadores não reconheciam a diversidade e a complexidade do convívio entre ouvintes e surdos, não respeitavam a identidade surda e não disseminavam essa cultura, perpetuando o distanciamento social pré-existente e inviabilizando a educação inclusiva (Soares, 2014, p. 11).

Para Campos (2011, p. 30), a educação inclusiva enfrenta uma crise de identidade. Historicamente, as crianças surdas eram atendidas nas escolas especiais e as crianças ouvintes, ditas “normais”, nas escolas regulares. Contudo, pressões sociais ocorreram no sentido de abertura de espaços para que as pessoas surdas saíssem de redutos segregados, ou seja, as escolas especiais, e pudessem optar entre as escolas de surdos e os espaços comuns da sociedade (as escolas regulares, públicas e privadas), e entrar igualmente no mercado de trabalho. A autora relembra que os professores com formação em educação especial tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores formados em pedagogia e licenciaturas, nas escolas regulares.

Neste contexto, pode-se confirmar a importância do espaço escolar como ambiente de convívio e troca de saberes, oportunizando novas aprendizagens e reflexões sobre a inclusão social e o papel da escola como promotora de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico, desenvolvendo no indivíduo habilidades e competências para desempenhar com eficiência, suas funções na sociedade (Nozi, 2012, p. 334).

O processo da inclusão escolar vem sendo amplamente debatido, tanto no âmbito educacional quanto na sociedade, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Um dos desafios da educação inclusiva brasileira é colocar em prática uma educação de qualidade em parceria com uma organização escolar que contemple todos os alunos, em sua totalidade, que respeite suas singularidades e que essas sejam fatores de enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem (Almeida, 2011, p. 2).

Para atender essa demanda, políticas voltadas à inclusão foram criadas no desejo de tornar esse espaço promotor de novas perspectivas para pessoas com deficiência, assegurando a qualidade no ensino, em escolas públicas e escolas privadas (Silva, 2020, p. 3).

Ainda segundo Silva (2020, p. 3), o ambiente escolar, antes caracterizado pela visão da educação privilegiada de um grupo, durante as conquistas da democratização da escola, se reconstrói como atendimento educacional especializado tomando o lugar do ensino comum, enfatizando diferentes terminologias, compreensões e modalidades. Todavia, os pressupostos concebidos relativos à participação e aprendizagem, não são repensados no âmbito das práticas educacionais, não amparando de forma eficaz, a desejada inclusão.

Sob esse prisma, é de extrema importância o preparo das pessoas envolvidas nesse processo, contemplando desde a direção até o funcionário da cantina, passando por professores das mais diversas disciplinas.

Há que se ressaltar que a necessidade de uma postura de acolhimento da pessoa surda ultrapassa os muros da escola. Como ela é atendida em suas necessidades de saúde, por exemplo? E no ambiente de trabalho? Como é sua inserção profissional?

Essa reflexão elucida a importância do papel de cada ator diante desse desafio e a eficiência em sua atuação, conquistas e competências. Deste modo, insere-se nesse palco o objeto de estudo dessa investigação, a pessoa surda e a Libras como mediadora de comunicação e aprendizagem.

Rossi (2010, p.73) alerta para o papel fundamental da linguagem no processo de interação e nos processos cognitivos de toda criança. Para a autora, há um enorme prejuízo para a criança surda, uma vez que lhe são negadas as oportunidades oferecidas pela sociedade e pelo sistema educacional. Acresce-se a isso o fato do professor e aluno não compartilharem da mesma língua. Decorre daí a importância de Libras como disciplina curricular no ensino superior e nos cursos de licenciatura. Faz-se necessário, então, reafirmar que Libras surge dessa necessidade de criação de um novo contexto de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Desse modo, os objetivos deste estudo foram identificar, na produção bibliográfica científica, quais ações ou intervenções têm se mostrado efetivas estratégias inclusivas no cotidiano destas pessoas. Buscou-se, também, conhecer os enfoques apresentados pela literatura, relacionados aos desafios relativos à singular forma de estar no mundo, da pessoa surda, numa sociedade globalizada, onde o processo de exclusão social ainda é muito presente.

Metodologia

O estudo foi realizado por meio da pesquisa de revisão sistemática da produção científica acerca do tema educação inclusiva para surdos, com ênfase no ensino de Libras. O método de pesquisa denominado revisão sistemática é derivado das ciências biomédicas. Trata-se de recurso que proporciona a incorporação das evidências, presentes na literatura, à prática das diversas áreas do conhecimento. No livro “Cochrane Reviewers Handbook”, os autores Alderson, P, Green, S, Higgins, JPT afirmam que profissionais da área da saúde, pesquisadores, legisladores, entre outros, são bombardeados por uma quantidade enorme de informações. Segundo eles, precisamos das revisões sistemáticas para eficientemente integrar informações válidas e oferecer bases fidedignas para tomadas de decisões racionais.

Considerou-se pertinente, portanto, a escolha deste método, já que revisão sistemática (RS) é uma das técnicas mais robustas para avaliação e síntese da literatura em diversos campos de conhecimento, segundo Zoltowsky *et al.* (2014, p. 3) Para os autores, a importância desta metodologia de pesquisa está no fato de se constituir em uma ferramenta que auxilia a organizar, analisar criticamente e sintetizar resultados presentes na literatura, integrando o panorama da produção científica em uma determinada área, no caso, “Educação e Surdez”.

A princípio foram realizadas buscas preliminares na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando-se diferentes descritores, a fim da devida apropriação do tema. Posteriormente, nesta mesma base de dados, testes de combinação de palavras-chave foram realizados para a escolha dos descritores que foram utilizados posteriormente na busca

dos estudos. Por fim, utilizou-se da combinação de filtros para acesso às publicações, os quais se constituíram em critérios de inclusão e exclusão do estudo. Esclarecendo, a seleção inicial resultou em 77 artigos. Os resumos desses estudos foram analisados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: a) ser um artigo completo; b) contemplar os temas surdez e educação c) ter sido publicado no período de 2010 a 2021.

Uma vez que dentre estes 77 artigos, alguns não contemplavam o tema Libras, foco principal de nosso estudo, nova seleção foi feita de acordo com os seguintes critérios de exclusão: a) periódico não ser brasileiro; b) o artigo não contemplar o tema Libras. Foram então excluídos 44 artigos por não se enquadrarem nesses critérios. Dados os critérios de inclusão e exclusão, 33 artigos foram identificados como relevantes. Resumidamente, a busca na base de dados foi assim finalizada:

- Descritores: Surdez AND Educação AND Libras;
- Período: de 2010 até 2021;
- Idioma: português (Brasil);
- Coleções: Brasil.

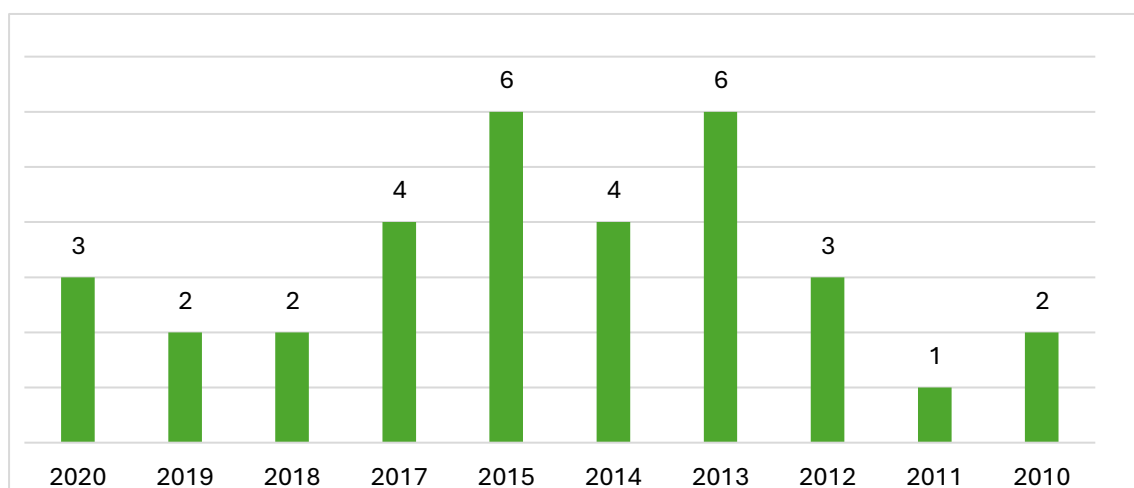
Estes trabalhos científicos foram então analisados por meio da leitura dos seus títulos, resumos, palavras-chave e, em alguns casos, houve necessidade de uma leitura mais abrangente do texto, uma vez que um dos critérios de inclusão foi o estudo abordar o tema Libras. Após esta análise quantitativa da amostra, procedeu-se à análise qualitativa que redundou na criação de 4 categorias analíticas que orientaram e organizaram a análise dos conteúdos dos textos.

Resultado e Discussão

De posse do material obtido, o Gráfico 1 é apresentado com a finalidade de mostrar uma visão geral da amostra do estudo, o que poderá auxiliar na compreensão da análise apresentada, mostrada a seguir, por meio de gráficos e figuras.

Optou-se pelo detalhamento de alguns dados que se mostraram relevantes, como por exemplo, o ano de publicação dos artigos.

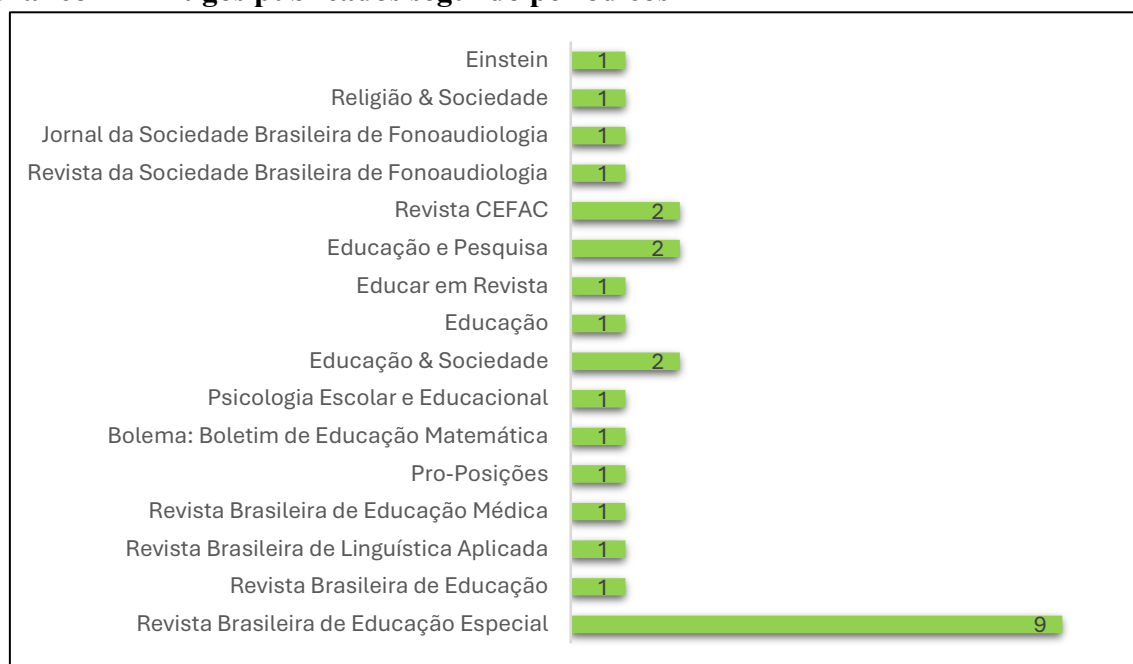
Gráfico 1 – Artigos segundo ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com relação ao ano de publicação dos artigos, considerando o período compreendido entre 2010 e 2021, nota-se que não foram encontradas publicações, no ano de 2016, que atendessem aos critérios estabelecidos por este estudo. Por outro lado, destacaram-se os anos de 2013 e 2015, com 6 publicações em cada ano, correspondendo a 36,3% do total.

Gráfico 2 – Artigos publicados segundo periódicos



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pela análise do gráfico 2, percebe-se que, como esperado, o maior número de publicações é essencialmente em revistas de Educação, compreendendo 67% do total das revistas. Os outros periódicos 24% são da área da saúde e 9% das demais áreas.

Procurou-se, também, discutir os resultados numa perspectiva qualitativa, com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno que se buscava analisar ao longo desta pesquisa. Sendo assim, os temas recorrentes, que se constituíram em categorias temáticas de análise, foram: “Atenção à saúde”, Estratégias /Tecnologias de Ensino; Políticas Públicas” e” Inclusão e identidade surda”.

Há que se ressaltar que estas categorias foram construídas na interface da Libras como elemento essencial que permeou todos os artigos e que se constituiu em critério de inclusão para o estudo.

Destacamos também que a pessoa surda pouco foi solicitada a falar de si própria; na maioria dos artigos foram porta-vozes educadores e profissionais da saúde como médicos, fonoaudiólogos e enfermeiros. Ressalte-se que as abordagens compreendiam a surdez como experiência existencial e subjetiva e não como doença.

Atenção à saúde

Nesta categoria foram incluídos os textos que dizem respeito à saúde da pessoa surda, numa interface entre educação e saúde e que compreendem a surdez como experiência existencial e subjetiva e não como doença e se reportam também às dificuldades de comunicação não só da própria pessoa com surdez, bem como dos profissionais da saúde. Pereira (2020, p. 1), em artigo nº1, relatam em pesquisa realizada com acadêmicos de medicina e pessoas surdas, a real acessibilidade do usuário surdo aos serviços de saúde. Os autores apontam as principais dificuldades deste como a resistência ao tratamento por medo da incompreensão, necessidade de acompanhante e questões ligadas ao uso de libras. Por parte dos acadêmicos, surgem relatos de constrangimento pela não compreensão da comunicação do usuário, dificuldades de chegar a um diagnóstico por falta de informações precisas, entre outras.

Os autores sugerem planejamento multimodal que incentive o desenvolvimento de competência em libras por parte dos profissionais de saúde, bem como a inclusão e familiarização de tecnologias digitais. Contudo, ressaltam que a supervalorização das “tecnologias assistidas”, softwares e aplicativos móveis que podem ser acessados pelos celulares, como potenciais substitutos dos intérpretes humanos, é bastante discutível, uma vez que não conseguem transmitir sentimentos e significados valorativos.

Já, com o objetivo de identificar como é a formação de profissionais da saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais, o estudo nº 3 (Mazzu-Nascimento, 2020, p. 1), coletou informações no banco de dados eletrônicos do Ministério da Educação brasileiro. Foram analisados a grade curricular e o projeto pedagógico de todos os cursos de graduação na área da saúde em instituições de ensino superior procurando identificar e caracterizar a disciplina de Libras. O estudo mostrou evidências de fragilidade na formação desses profissionais quanto ao ensino da Libras, o que refletia diretamente no atendimento integral dos surdos.

Relativo ainda à atenção à saúde do surdo, o estudo nº4 de (Magalhães, 2019, p. 659) foi desenvolvido com o objetivo de construir e validar um vídeo educativo em libras para educação em saúde de surdos acerca de Aids e suas formas de transmissão. Para os autores, o vídeo educativo apresenta evidências de validade e representatividade para ser utilizado na assistência e nos processos de educação em saúde do público-alvo.

Já no estudo de nº 9 (Gomes, 2017, p. 390), o objetivo foi avaliar o conhecimento de Libras por médicos do Distrito Federal e sua percepção frente ao atendimento de pacientes surdos no Sistema Único de Saúde (SUS). Um número significativo já havia realizado atendimento de pacientes surdos. Os autores destacaram a importância da implantação ou ampliação do estudo de Libras antes ou durante a formação médica e dos demais cursos da área de saúde. Destacaram que a conscientização dos profissionais de saúde perante o atendimento integral do paciente surdo é um passo fundamental na implementação efetiva do ensino de Libras de forma especializada no ensino superior, resultando em maior confiança e qualidade na relação médico-paciente.

O estudo de nº24 (Levino, 2013, p. 291), buscou relatar a experiência vivenciada com o minicurso de libras ministrado aos discentes de cursos de saúde da Universidade Federal do Tocantins e divulgar os resultados colhidos como frutos da oficina que almejou diminuir a desinformação provocada pela barreira linguística e cultural existente entre ouvintes e surdos. Para tanto, proporcionou aos acadêmicos noções elementares que permitissem melhorias nas futuras relações médico-paciente estabelecidas entre esses grupos.

Por sua vez, na pesquisa nº 26 (Guarinello, 2013, p. 334), buscou-se analisar a inserção da disciplina de libras em cursos nacionais de graduação em Fonoaudiologia. Esta foi analisada quanto à sua estrutura e natureza, carga horária, horário de oferta da mesma, bem como a avaliação de graduandos quanto a sua contribuição na formação acadêmica e nas relações estabelecidas com os sujeitos surdos. O estudo apontou para a necessidade do implemento de pesquisas que ofereçam elementos para o avanço na formação acadêmica do fonoaudiólogo, bem com contribuam para o avanço de práticas fonoaudiológica bilíngues, clínicas e educacionais dirigidas a sujeitos surdos.

Ainda no que diz respeito ao preparo de profissionais de saúde, no trabalho nº 33, (Britto, 2010, p. 80) desenvolveram estudo com os objetivos de identificar as dificuldades de comunicação da equipe de enfermagem com os deficientes auditivos no decorrer da assistência de enfermagem e conhecer as estratégias desenvolvidas. A estratégia de comunicação utilizada por 100% dos pesquisados foi mímica, seguida por leitura labial, usada por 94%, auxílio do acompanhante por 65% e escrita por 42%. Somente 1% comunicou-se por meio de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para os autores, tais resultados justificam a necessidade de

capacitar esses profissionais para promover uma assistência humanizada no contexto de uma sociedade mais inclusiva para pessoa com deficiência.

Políticas Públicas

Nesta categoria foram agrupados os textos que mostram no seu bojo importantes relações das políticas públicas, o ensino de libras e suas repercussões na vida da pessoa surda. Grande parte das mudanças na legislação decorrem das lutas dos movimentos surdos, que apontaram a grande ruptura: o surdo é um ser que se difere da maioria por se comunicar por uma língua viso-gestual e não como deficiente (Lins, 2015, p. 31).

O trabalho de nº 2 (Silva, 2020, p. 3) teve por objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos no Distrito Federal, mediante análise documental que normatiza o acesso e a permanência, com equidade de condições e oportunidades dos estudantes. Recomendaram conscientizar pais de que a surdez é uma diferença e não uma deficiência e que a educação em libras é essencial para o pleno desenvolvimento dos seus filhos. Por fim, afirmam que cabe às redes de ensino público a tarefa de planejar, construir e disponibilizar ambientes educacionais em libras.

Nessa mesma perspectiva, no artigo nº 7 (Carniel, 2018, p. 1) trata da reviravolta discursiva da Libras na educação superior e analisa os currículos das instituições de ensino superior do Paraná com o objetivo de discutir os seus principais sentidos e significados para a formação docente. Apresentou um panorama regional do modo como a Libras está sendo organizada nesse estado para atender às exigências do decreto n. 5.626/2005. Foram apresentados os contextos políticos, intelectuais e pedagógicos que produziram a regulamentação do ensino da Libras na primeira década do século XXI, bem como seus impactos sobre a disseminação da surdez enquanto uma particularidade étnico-linguística passível de agenciamento e inclusão por parte das redes regulares de ensino

Por sua vez, Nunes (2015, p. 537), estudo nº 14, debatem questões que envolvem a escolarização do surdo, contribuindo para as propostas sobre a educação do mesmo. Para tal, partiram da concepção de surdez como a experiência subjetivante da perda auditiva. Por meio da discussão de duas propostas educacionais (clínico-terapêutica e sócio antropológica), buscaram localizar a reflexão para além da patologia, em busca de uma escolarização que permita ao surdo a experiência formativa que a escola deve oferecer a todos. Concluíram que políticas públicas que valorizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tanto nos espaços escolares como nos demais espaços sociais, seriam um caminho para que o aluno surdo não tivesse acesso a Libras apenas na escola.

O objetivo do estudo nº 27 (Lacerda, 2013, p. 65) foi analisar a atual política para educação de alunos com surdez no município de São Paulo, A língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos. Propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva emergem e debatem o direito linguístico da pessoa surda, a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues, além de demandarem políticas governamentais para sua implementação. No Brasil, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, tratam da língua brasileira de sinais (Libras) e da educação de surdos, indicando a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras) cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos. Nessa perspectiva, destaca-se o caso do município de São Paulo, que conta com surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos).

Ainda na perspectiva de Políticas Públicas, o objetivo do artigo nº 30 (Silva, 2012, p. 13) foi analisar a posição chave da Igreja Católica na produção de formas de associação primária

de pessoas com surdez no Brasil. Essa atuação levou à consolidação da denominada língua brasileira de sinais (libras) e de formas de associação civil e política. Apesar de a rede usuária de língua de sinais não ser formada exclusivamente por territórios católicos, em determinadas ocasiões, contudo, o poder associativo único de tais territórios impõe-se.

Estratégicas e Tecnologias de Ensino

É na área da Educação que está incluída a maioria dos artigos, que geralmente se debruçam sobre a compreensão e ensino da Libras, apresentando novos materiais didáticos, inovações tecnológicas, novas estratégias de ensino, entre outros assuntos. Foi incluído nesta categoria um artigo de revisão bibliográfica porque diz respeito à produção de conhecimento na área de ensino e da surdez.

O estudo de nº 5 (Iachinski, 2019, p. 1), descreve a percepção de 59 acadêmicos de licenciatura a respeito da Libras, quanto à sua organização e importância na formação profissional. Verificaram a tendência de ensino de vocabulário e gramática da língua, em detrimento de questões mais abrangentes sobre a surdez, os surdos e sua própria inclusão. A maioria afirmou que a disciplina teve um impacto importante na sua visão com relação aos surdos e à Libras. Destacam a necessidade de mais estudos relacionados à inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, para que os discentes não tenham contato apenas com a língua de sinais, enquanto sistema linguístico, mas sim com discussões mais abrangentes a respeito da educação de surdos.

Galasso (2018, p. 59) desenvolveram o trabalho de nº 6 com o objetivo de apresentar as diversas etapas de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), analisadas em seus aspectos teóricos e técnicos, tendo em vista a escassez de material didático bilíngue hoje disponível para a educação de surdos.

Já o texto de nº 8 (Silva, 2017, p. 793) propôs uma discussão teórica e um relato de experiência com base no conceito de performance aliado à leitura das narrativas literárias em um contexto de alunos surdos, usuários da língua de sinais. O estudo ressaltou a contribuição de atividades que envolvem o trânsito entre línguas e linguagem para um contato mais produtivo com os textos narrativos ficcionais por esses sujeitos.

Por sua vez, o artigo nº 10 (Carvalho, 2017, p. 215), desenvolveram estudo com 8 alunos surdos com idades entre 7 e 16 anos, com o objetivo de verificar a eficácia na aplicação de um programa de ensino de um grupo de palavras em Libras por meio de um *software* com tecnologia de realidade aumentada, avaliando o repertório inicial e final de alunos com surdez. Os resultados apontam para a dificuldade em selecionarem letras do alfabeto e construírem o nome de uma determinada palavra. Em relação ao sinal, foi observado que os participantes dominavam os sinais relacionados e apresentavam dificuldades em identificar seus correspondentes: figura e palavra escrita em Língua Portuguesa. Evidenciou-se a dificuldade dos participantes de memorizar a sequência correta de letras que compõem uma palavra na Língua Portuguesa. A aplicação do recurso pode não só ensinar palavras e relações novas, como também ampliar a elaboração de estratégias para o ensino planejado em Educação Especial.

Machado (2017, p. 21) realizaram o estudo de nº 11, com o objetivo de contextualizar o processo de construção do primeiro curso superior online de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português). Tal curso resultou de demanda do Governo Federal que instituiu a criação de cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue como parte integrante do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Além disso, tem em vista o reconhecimento e a valorização das diferenças e os pressupostos da justiça social. Este projeto define os seguintes princípios organizacionais e metodológicos: bilinguismo, dialogicidade, conectividade, interculturalidade, autonomia, cooperação e solidariedade. Seus autores acreditam que esses princípios são

fundamentais para o desenvolvimento de uma educação libertadora, dentro do espaço da virtualidade, para estudantes surdos e não-surdos.

O artigo de nº 12 (Martins, 2015, p. 103) problematiza a proposta bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. A partir da descrição de uma cena escolar em uma escola Polo bilíngue da rede municipal no interior de São Paulo, discute a aquisição de linguagem precoce e a relevância do brincar na Educação Infantil e reflete sobre a aquisição da língua de sinais nessa faixa etária, por meio da interação dialógica com o outro (surdo). Enfatiza a necessidade de políticas que estimulem a entrada da criança surda neste nível de ensino e valorizem a especificidade da surdez numa vertente bilíngue (Libras/Português) e também sugere a ampliação de escolas polos, inclusivas e bilíngues, para estudantes surdos e a adoção da língua de sinais como língua de instrução, com professores surdos e colegas surdos.

Sales (2015, p. 1268), estudo nº 13, discutem processo de negociação de sinais em Libras, em aulas de matemática realizadas com estudantes surdos do ensino fundamental. Dentre os diferentes aspectos que se mostraram relevantes, ressalta-se a interação que se estabeleceu na sala de aula. Destaque para os trechos das conversas em que os alunos negociam e fazem acordos sobre os sinais a serem utilizados para se referirem às figuras geométricas, que estavam ausentes nos dicionários. Os resultados indicam a importância do processo de negociação de sinais para a ampliação da Libras no campo lexical, bem como para o envolvimento dos alunos na atividade uma vez que oferece uma oportunidade de exploração das propriedades matemáticas envolvidas nas tarefas. É reconhecido que a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular parece estar amparada pela legislação em relação ao acesso, mas ainda é preciso mais ações que garantam espaços de aprendizagem para todos.

O trabalho de nº 15 (Martins, 2015, p. 1041), versa sobre a literatura surda infantil e sobre trabalhos específicos em torno da pedagogia visual. Além disso, reflete sobre o trabalho tradutório de uma obra literária do autor Ziraldo Alves Pinto para alunos surdos do ensino fundamental I. O trabalho tradutório foi realizado por um educador surdo que faz parte da equipe da escola bilíngue. Foram gravados recontos da obra pelos alunos surdos, e a partir das narrativas produzidas, em Libras – Língua brasileira de sinais – foram feitos alguns levantamentos sobre leitura, intervenção e criação. Os autores propõem o uso de formas literárias já traduzidas e fazer disso prática em seu planejamento, ou seja, usar vídeos para serem visualizados e estudados pelas crianças, e posteriormente gravar novos vídeos de comentários, de complementação e de continuação das histórias. Uma vez que a língua de sinais é de modalidade visual seu registro deve ser feito por meio de filmagens. Propõem a pesquisa, novas formas de criação e de aquisição da leitura por meio da Libras e assim, pode visualizar como as crianças vão se constituindo leitoras em Libras de histórias diversas, traduzidas, adaptadas ou criadas, mas apropriadas para sua diferença.

O objetivo desse trabalho foi investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante quando tem em sala de aula alunos surdos. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa e a coleta de informações ocorreu a partir de uma entrevista não estruturada com dois professores, dois pedagogos e um intérprete de Libras que atuam na educação de três alunos surdos do ensino regular. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, considerada referência para educação de surdos, de uma cidade de médio porte do interior do Paraná.

O conjunto de dados foi dividido em eixos temáticos e analisados a partir do conteúdo. Os eixos temáticos norteadores da discussão são: aspectos positivos e negativos – inclusão do aluno surdo no ensino regular; metodologias de ensino usadas em sala de aula com o aluno surdo; o intérprete de Libras na escola regular. Conclui-se que a inclusão do aluno surdo está sendo realizada, mas que essa inclusão não está garantindo o acesso às aprendizagens, pois há

dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo, falta de conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula. Espera-se que esse estudo movimente discussões acerca da inclusão do aluno surdo no ensino regular, possibilitando a essa população um ensino que respeite a peculiaridade da surdez e dê condições para que esses sujeitos se desenvolvam e participem efetivamente do meio social em que vivem.

No trabalho nº 16 (Pessanha, 2015, p. 435), os autores apresentam um estudo em que buscou verificar o compartilhamento de significados entre a Língua Portuguesa e a Libras para enunciados explicativos sobre dois conceitos fundamentais no ensino de Física: velocidade e aceleração. Tais enunciados foram apresentados por um interlocutor de Libras atuante em aulas de Física. Verificaram que os sinais apresentados pelo interlocutor podem assumir significados diversos, o que, em alguns casos, divergem do significado físico-científico. Perceberam que cabe ao interlocutor reconhecer os sinais mais adequados, mas tal reconhecimento passa por um entendimento correto do conteúdo de física que será interpretado, o que remete a uma necessária preparação conjunta com o professor.

O estudo nº 18, da autoria de Vargas (2014, p. 449), apresenta uma análise das interações entre o aluno surdo, o professor e o intérprete em sala de aula, além do papel desses sujeitos no processo de inclusão do aluno surdo. A pesquisa foi realizada em 10 escolas públicas de Ensino Médio de Campo Grande- MS que receberam 24 alunos com surdez. Os resultados evidenciaram que apenas o intérprete interage efetivamente com esses alunos e pouco colabora para que eles interajam com pessoas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Em sala de aula, o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pelo ensino e a aprendizagem desses alunos.

Neste artigo nº 19 (Pagnez, 2014, p. 229) os autores apresentam os resultados de um estudo quantitativo-descritivo das pesquisas realizadas no Brasil no período de 2007 a 2011, com a busca realizada nos resumos de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes (www.capes.gov.br), tendo como palavras-chave: educação de surdos e Libras. Destaca-se que, no período de cinco anos, foram defendidos 349 trabalhos, dentre os quais 281 dissertações de mestrado, 16 teses de doutorado e nove mestrados profissionais. A Universidade Federal de Santa Catarina foi o local em que foram realizadas 32 pesquisas no período, onde a área da Educação concentrou o maior número de trabalhos, totalizando 129, e a escolarização de surdos apresenta-se como temática recorrente com 30 trabalhos defendidos. O autor mais citado nos trabalhos é Vygotsky. De modo geral, os resumos apresentam limitações para a análise, o que impõe um desafio quanto à qualidade dos resumos das pesquisas que constam neste banco de dados.

O objetivo do trabalho nº 20 (Mallmann, 2014, p. 131) foi investigar as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, a partir do olhar da equipe educacional, quando tem em sala de aula alunos surdos. Concluíram que a inclusão do aluno surdo pode estar sendo realizada, mas que essa inclusão não está garantindo o acesso à aprendizagem, pois há dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo, falta de conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula.

Sofiato em estudo de 2014 (Sofiato, 2014, p. 109), texto nº 21, objetivaram, com base em dicionários de Libras que servem de referência, analisar e discutir a constituição histórica do gênero no Brasil a partir da identificação de características e fragilidades em relação à iconografia e à lexicografia de tais obras o que pode interferir no ensino e no aprendizado dos sinais nos cursos de graduação. Foram selecionados cinco dicionários de Libras, pautando-se no critério da indicação bibliográfica em disciplinas de Libras em cursos de graduação. Observaram que as obras analisadas apresentavam características bastante semelhantes em relação à apresentação, à constituição das imagens e aos aspectos lexicais, desafiando os profissionais que trabalham com esse gênero de ilustração.

Por outro lado, no trabalho nº 22 (Marques, 2013, p. 503) expõem considerações teóricas a respeito do ensino Libras na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, considerando a importância do mesmo para a inclusão. Discutem seu impacto sobre o desenvolvimento humano. Apontam o quanto é necessário incrementar o ensino da Libras e, para isso, a legislação regulamentada deve ser de fato cumprida. Para os autores, a Libras, ao estar presente nos espaços da educação escolar, não é privilégio, mas constitui-se em conteúdo fundante ao surdo e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação genérica de homem cultural.

No estudo de nº 23 (Aspillicuelta, 2013, p. 395) visaram à descrição da linguagem utilizada por e com alunos surdos em contexto inclusivo, focalizando ambientes escolares distintos: um exclusivamente ouvinte, com presença de apenas uma aluna surda em toda a escola; e outro em que há concentração de alunos surdos na mesma escola. Naquela em que há presença de vários surdos na escola, a proximidade com os professores do Centro de Atendimento Especializado, fluentes em Libras, e os investimentos realizados na formação dos professores em língua de sinais, promoveram a presença da Libras na escola. Embora utilizada de modo parcial, já que geralmente combinada a gestos e linguagem oral, a língua de sinais foi usada pelos surdos e ouvintes em suas interações. Em contrapartida, na escola em que não houve investimento na inclusão da Libras e a escolarização segue princípios basicamente oralistas, a única aluna surda matriculada não fez uso nem de língua de sinais nem de linguagem oral de modo significativo.

No estudo de nº 28 (Lustre, 2012, p. 34) o objetivo foi verificar a influência de dois tipos de estímulos visuais na produção escrita de surdos sinalizadores com queixas de alterações na escrita. Participaram 13 estudantes surdos sinalizadores com queixas de alterações na escrita e que apresentavam perda auditiva neurosensorial de grau severo ou profundo. Os surdos foram avaliados quanto ao desempenho em Libras e realizaram produções escritas com base em estímulos visuais de uma figura de ação e de figuras em sequência. Os resultados mostraram que em relação à Competência Genérica, a tipologia do discurso predominante foi a Narração. Quanto às competências Enciclopédica e Linguística, ambas se mostraram prejudicadas independente dos estímulos apresentados. Concluíram que os dois tipos de estímulos visuais estudados não propiciaram produções escritas diferenciadas nos surdos sinalizadores com queixas de alterações na escrita.

Por sua vez, o objetivo do texto nº 29 (Jacinto, 2012, p. 193) foi verificar a interferência de estímulos visuais na escrita de surdos sinalizadores sem queixas de leitura e escrita. O grupo foi composto por 12 alunos com escolaridade entre o quarto e o quinto ano do ensino fundamental, com perda neurosensorial de grau severo ou profundo, usuários de Libras e com nível alfabético de escrita. Os sujeitos foram orientados a elaborar um texto para cada estímulo visual apresentado: figuras de sequência lógica e uma figura de ação. Os resultados mostraram que não foram observadas diferenças na produção escrita para ambos os estímulos. Observou-se ausência de título e pontuação, verbos no modo infinitivo, ausência de elos coesivos e inclusão de palavras inventadas.

No texto de nº 32 (Almeida, 2010, p. 216), os objetivos foram investigar a coesão textual em produções escritas por quatro adultos surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira alfabetizados, integrantes de um grupo de discussão nessa língua, sobre o tema violência, coordenado por uma intérprete fluente. Concluíram que a produção escrita dos surdos pesquisados apresenta coesão, porém com interferência da Libras, o que prejudica, em alguns casos, a compreensão por parte do leitor. Quanto menor a coesão textual, maior a necessidade de explicações do autor sobre o que quis dizer com seu texto.

Inclusão e Identidade Surda

Optou-se nesta categoria destacar os estudos cuja análise pautou-se em bases conceituais culturais e de constituição da identidade surda.

E por fim, no artigo nº 31 (Lopes, 2011, p. 305) ilustra as diferentes compreensões da sociedade sobre a surdez, decorrendo sobre as possibilidades de comunicação, oral ou gestual, com base na relevância da apropriação de um código linguístico no desenvolvimento da linguagem, elemento indispensável da subjetividade do ser. A investigação acontece através da ótica dos próprios sujeitos surdos a respeito de sua condição. Como resultado, obteve-se uma visão multifacetada do surdo sobre si mesmo, intensamente influenciada por suas relações ao longo de sua existência. Confirma-se ainda que o domínio da Libras viabilizou ao surdo sua autoafirmação enquanto ser único, com necessidades específicas.

Considerações Finais

A literatura pesquisada nos apresenta um diagnóstico complexo das discussões relativas às práticas pedagógicas e acerca do debate sobre a implantação de projetos de educação bilíngue de surdo/ para surdos. Mesmo amparados por uma legislação favorável, para que tais projetos sejam realmente significativos para a população surda, há a necessidade premente de um conjunto de ações. Como exemplos temos o reconhecimento da língua de sinais como língua de produção de conhecimento, a criação de materiais didáticos específicos com foco nos aspectos viso-espaciais e a ampliação de pesquisas na área da surdez. Estes são pontos essenciais a qualquer proposta de educação bilíngue. Por sua vez, a incorporação e a efetiva participação dos surdos nos debates da área fazem-se necessárias visando à desconstrução do estereótipo do sujeito surdo como deficiente e sem autonomia. Numa ótica menor, mas não menos importante, está o trabalho com a família.

Surgem também apelos para que as Universidades públicas brasileiras desenvolvam mais estudos sobre surdez articulados aos seus pilares de ensino, pesquisa e extensão. A construção de um saber específico nessa área, com certeza permitirá maior participação e empoderamento do povo surdo, com consequente desconstrução de estereótipos e do viés clínico terapêutico que concebe a surdez como doença.

Essa investigação finda com a pretensão de despertar no leitor outras inquietações sobre as temáticas abordadas nesse estudo, promovendo reflexões sobre a sociedade e a comunidade surda, incentivando o descobrir do outro em sua singularidade, com valores e culturas específicas que, quando compartilhadas e vivenciadas, permitem a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Referências

ALMEIDA, A. O., Ferreira, A. M., dos Santos, D. F., dos Santos, N. S. A Inclusão de surdos às aulas de Educação Física Escolar e o papel do professor de Educação Física nesse processo. **Cadernos UniFOA**: Edição Especial dos 40 anos Curso de Educação Física do UniFOA. V. 6, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://moodlead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/cadernos/article/view/1627>: Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL, **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF: 1989.

BRASIL. 2005. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (Regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências). Brasília.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Coleção UAB– UFSCar, p. 27-50, 2011. Disponível em: https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=28. Acesso em: 12 out. 2024.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. 1997.

LINS, Heloisa Andreia de Matos; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. **Pro-posições**, 2015, v. 26, p. 27- 40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kG9zqZT6Dz6jRVnpDFrWQmh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333 - 348, 2012. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 2 de outubro de 2024

PERLIN, G. T. T. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798>. Acesso em: 2 out 2024.

ROMÁRIO, L., DORZIAT, A., CARVALHO, M. E. P. D., e ANDRADE, F. C. B. D. Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, p. 501-519, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VjRpV8LfHx4kHBtn5s57DDp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 maio 2025.

ROSSI, R.A. A Libras como Disciplina no Ensino Superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p.71-85, 2010. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/libras/leitura1.pdf> Acesso em: 2 out. 2020.

SANCHES, Isabel Rodrigues; DA SILVA, Polliana Barboza. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955> Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, K. A., ANDRADE, A. D. M. F., OLIVEIRA, C. P. D., FERREIRA, H. C., SANTOS, L. D. S., & SANTOS, M. O. D. Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguísticas Teórica e Aplicada**, v. 36, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/52563>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOARES, CHR. A implementação da disciplina de Libras no ensino superior: questões para reflexão. **Anais X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf .Acesso em: 24 jan. 2021.

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

ZOLTOWSKY, A.P.C. et al. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 30, n. 1, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7CvnCh4KJVhgcnkLKnTtFc/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2024.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E FORMAÇÃO INICIAL: NARRATIVAS DE BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/FAED

Andressi Gomes de Alencar Ramos¹
Bruna de Oliveira Rodrigues²
Letícia de Lima Souza³
Liz Angela Pinto Candido⁴
Mariana Moraes Silva⁵
Rebeca Louise de Souza Amorim⁶
Sandra Novais Sousa⁷

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Resumo: O artigo tem como objetivo refletir sobre os processos formativos vivenciados por acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia (Integral) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Alfabetização. Como procedimentos metodológicos, foram realizados: análise documental, a partir da legislação educacional e editais relacionados ao Pibid; revisão de literatura, tendo como fonte artigos científicos e obras que discutem a alfabetização; e análise de narrativas formativas produzidas pelas bolsistas sobre suas vivências no Pibid na escola parceira, junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que, em suas narrativas, as bolsistas trazem reflexões sobre o potencial formativo de sua participação no Pibid, ao mencionarem que o programa tem propiciado a elas a ampliação do seu próprio repertório literário e a compreensão, na prática, da importância da ludicidade, da criação de vínculos afetivos, da escuta ativa, da oferta de propostas didáticas contextualizadas e mais próximas das práticas sociais e da consideração do protagonismo infantil para os processos de aprendizagem das crianças. Conclui-se que a escrita das narrativas formativas potencializa as aprendizagens possibilitadas pelo Pibid, uma vez que provoca as bolsistas a fazerem reflexões e articulações entre os conhecimentos teóricos e as práticas observadas e realizadas na escola parceira.

Palavras-chave: Alfabetização; Pibid; Práticas pedagógicas; Narrativas formativas.

Introdução

A regulamentação da formação inicial do professor passou por várias mudanças ao longo dos anos. Com a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/1996, a formação dos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que anteriormente era exclusivamente em nível médio, passou a ter o nível superior como exigência. Ressalta-se, no entanto, que a formação em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é reconhecida pela LDB e

¹ Licenciada em Pedagogia, professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

² Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

³ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

⁷ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

válida. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, “Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior [...]”. Observa-se, assim, que a Lei abre brechas para flexibilizar a formação exigida para essas etapas da Educação Básica, o que, na prática, faz com que cada rede de ensino estabeleça suas próprias exigências de formação mínima. Em Campo Grande, MS, por exemplo, a exigência mínima nos concursos e processos seletivos simplificados é o nível superior.

Especificamente sobre a formação inicial, a LDB prevê, em seu artigo 62, parágrafo 5º, que:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996, n. p., grifo nosso).

Para colaborar com a concretização do que estava previsto em lei, o Ministério da Educação (MEC) delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o apoio à indução inicial de professores, por meio da criação de uma diretoria responsável por estas articulações.

Nesse contexto, o Pibid conduz uma parceria entre escola e universidade com a intenção de contribuir com o bolsista de licenciatura, através das ações articuladas entre os supervisores e coordenadores de área. O programa é estruturado na forma de grupos compostos por acadêmicos dos cursos de licenciatura (bolsistas da iniciação à docência), docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam como coordenadores de área dos grupos, e professores das escolas públicas que atuam como supervisores dos acadêmicos nas instituições parceiras. Temos ainda a Coordenação Institucional que é responsável pela gerência do programa, composta por um Coordenador Institucional e por Coordenadores de Gestão.

O Coordenador Institucional tem a função de coordenar o projeto na instituição sendo ainda o responsável pela comunicação com a Capes. O Coordenador de área é responsável pelo acompanhamento e orientação dos bolsistas ligados ao subprojeto na escola pública parceira. E os supervisores têm o papel de acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas na escola.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos formativos vivenciados por acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia (Integral) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Apresentamos algumas reflexões possibilitadas pela participação no subprojeto Pibid Alfabetização, do curso Pedagogia (Integral) da Faculdade de Educação (Faed), especificamente sobre as ações de contação de histórias que as acadêmicas bolsistas desenvolveram na escola parceira, com crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

O Subprojeto Alfabetização - Pedagogia Integral/Faed/UFMS

Vinculado ao Edital Prograd nº 271/2025, o Subprojeto Alfabetização do curso de Pedagogia Integral/Faed/UFMS teve início em março de 2025 e será desenvolvido até fevereiro de 2027. A carga horária semanal de 10h é distribuída da seguinte forma:

- Duas horas semanais de reuniões formativas presenciais, envolvendo a coordenadora de área, os três supervisores e as 24 acadêmicas bolsistas;
- Quatro horas semanais para leitura, estudo e produção de relatórios, análise dos dados registrados no diário de campo e escrita de textos acadêmicos;
- Três horas semanais de observação participativa na escola parceira;
- Uma hora semanal de atividade extensionista na escola parceira, por meio da realização de leitura literária ou contação de histórias para as crianças e desenvolvimento de atividades lúdicas planejadas a partir da leitura/contação.

Nas reuniões formativas, conduzidas pela coordenadora de área, são disponibilizados materiais de leitura obrigatória, para estudo prévio, na semana anterior à reunião, para que as discussões e reflexões sejam otimizadas. As temáticas das reuniões são decididas de forma colaborativa, a partir das necessidades formativas evidenciadas nos relatórios (narrativas) entregues mensalmente. Para esses encontros, no projeto é prevista ainda, a realização de minicursos e/ou vivências práticas relacionadas a assuntos que são demandados no decorrer do projeto, tais como planejamento de aulas, seleção de livros literários, contação de histórias, produção de jogos didáticos, utilização de técnicas de análise de dados qualitativos, normas da escrita acadêmico-científica, entre outros.

Na parte da carga horária destinada ao estudo e produção, as acadêmicas são incentivadas a produzir narrativas formativas, ao invés de relatórios técnicos. Assim, são solicitadas: uma narrativa formativa após cada reunião, na qual deverão ser escritas as reflexões sobre o que foi abordado nas reuniões de formação, tendo como pano de fundo as suas próprias memórias, sentimentos, vivências e aprendizagens já consolidadas (passado), as reflexões ou novos entendimentos sobre o conceito/tema que a ação formativa trouxe (presente) e o que essas reflexões as provocam a modificar (ou manter) em suas futuras práticas como professora; e uma narrativa mensal sobre as atividades desenvolvidas na escola parceira, seguindo a mesma lógica voltada à reflexão e à consideração da temporalidade na escrita.

A escolha da narrativa para os registros das bolsistas sobre seu percurso formativo no Pibid deve-se à compreensão de que, conforme Delory-Momberger (2006, p. 365), esse tipo de escrita permite ao sujeito formular reflexões “[...] em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro)”, com vistas a “[...] fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal”.

Por fim, na carga horária extensionista, é prevista a vivência prática da condução de atividades lúdicas e de rodas de leitura com as crianças. As atividades lúdicas podem compreender a seleção de músicas, parlendas, animações, brincadeiras, jogos físicos ou digitais ou outros recursos que possam contribuir para a aprendizagem dos conteúdos planejados pelos professores regentes para o dia em que a pibidiana estará na escola, sob a orientação do/a professor/a supervisor/a e da coordenadora de área.

Para as rodas de leitura, as bolsistas precisam selecionar livros de literatura adequados à faixa etária e à temática das aulas, e planejar situações de leitura e/ou contação (com ou sem o apoio do livro físico) prazerosas e interativas, com a criação de um ambiente acolhedor, uso de diferentes entonações de voz e expressões faciais, incentivando as crianças a explorarem a história, os personagens e as ilustrações.

As atividades do grupo em que as autoras desse texto participam são desenvolvidas na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon, que está localizada no Jardim Botafogo no

município de Campo Grande. A escola atende aproximadamente 1.050 alunos do Grupo 5 (pré-escola) ao 9º ano do ensino fundamental.

A professora supervisora possui cinco anos de experiência em turmas de alfabetização. É licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e ensino da Sociologia para o Ensino Médio, e atualmente é professora regente na EM Professor Luiz Cavallon.

Feita esta contextualização do Subprojeto Alfabetização, na próxima seção apresentamos algumas reflexões sobre as vivências das pibidianas no cotidiano da escola, acompanhando e realizando ações ligadas à literatura infantil e à ludicidade em uma turma do 1ª ano do ensino fundamental.

Narrativas de pibidianas: vivências formativas no Pibid Alfabetização

As narrativas que apresentamos nesta seção são das seguintes bolsistas do Pibid, acadêmicas do curso de Pedagogia Integral/Faed: Bruna, do 8º semestre; Letícia, do 5º semestre; Liz Angela, 3º semestre; Mariana, 7º semestre; e Rebeca, 5º semestre. Do início do Pibid até o momento de escrita deste trabalho, as acadêmicas realizaram, ao todo, 32 horas de observação participativa.

Os registros narrativos trazem reflexões sobre as práticas de alfabetização, as relações interpessoais entre a professora regente e a turma, as reações das crianças às propostas de atividades e à escuta das histórias que foram contadas pelas acadêmicas em momentos reservados pela professora regente para essa atividade na turma.

Bruna, em um dos seus relatórios, narra que sua participação no Programa tem possibilitado vivenciar, de forma prática, os desafios e as potências do trabalho pedagógico com crianças em fase inicial da construção da leitura e da escrita. Segundo ela, as atividades desenvolvidas em parceria com a professora regente e as demais bolsistas têm contribuído para ampliar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere às práticas alfabetizadoras, ao planejamento coletivo e à observação crítica do cotidiano escolar.

Além das observações e vivências no cotidiano da sala de aula, um dos momentos mais significativos da minha prática como pibidiana tem sido a contação de histórias. Em todas as aulas, realizo a leitura de obras literárias cuidadosamente escolhidas, priorizando bons autores, como por exemplo Ruth Rocha, Eva Furnari, Ana Maria Machado, Ilan Brenman, entre outros; e editoras de referência, como Moderna e Salamandra (Bruna, relatório, 2025).

Para a pibidiana, esse momento torna-se ainda mais significativo na sua formação, não apenas pela ampliação do seu repertório da literatura infantil, mas, sobretudo, pela consciência de que a aproximação das crianças de obras literárias de qualidade está contribuindo diretamente para a formação intelectual e crítica delas.

De fato, a literatura, quando bem explorada em sala de aula, não apenas enriquece o vocabulário e estimula a imaginação, mas também promove reflexões sobre a realidade, favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia a visão de mundo através de um contato literário enriquecedor.

Desse modo, ficou evidente nas narrativas o reconhecimento de que a leitura exerce um papel central no processo de alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, e que o contato frequente com os livros, histórias e diferentes tipos de textos pode contribuir para

despertar o interesse pela escrita, pois a leitura, nesse contexto, não se resume a uma atividade complementar, ela é parte estruturante do processo de aprendizagem da língua escrita.

Quando a literatura infantil é apresentada de forma intencional, como acontece nas contações de histórias que realizo semanalmente, ela se transforma em uma ponte entre o mundo da oralidade e o universo da escrita. Os livros escolhidos, além de oferecerem textos ricos em linguagem e significado, provocam diálogo e reflexão, fatores essenciais para a construção de leitores críticos e participativos (Bruna, relatório, 2025).

A pibidiana Rebeca, por sua vez, traz em suas narrativas reflexões sobre as interações entre a professora regente e a turma. Em um de seus registros, ela relata que chamou sua atenção:

[...] a maneira que ela [a professora] apresentava as propostas: sempre começava dizendo às crianças que ‘a atividade hoje é bem fácil’. A princípio, acreditei que ela falava isso como uma forma de incentivar e de acolher a turma e consequentemente isso iria trazer resultados bem positivos. No entanto, é perceptível que mesmo diante dessas “atividades fáceis”, as crianças demonstravam muita dificuldade (Rebeca, relatório, 2025).

Rebeca narra que as atividades que foram propostas durante os primeiros meses em que realizou a observação participativa eram relacionadas às famílias silábicas, compostas por diversos exercícios diferentes. A bolsista reflete que, apesar de serem atividades muito utilizadas há décadas, algumas delas pareciam estar desconectadas das experiências reais das crianças. Essas reflexões revelam que sua participação no Pibid tem contribuído para a compreensão da necessária articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos no curso de Pedagogia e nas reuniões formativas do Pibid e a prática alfabetizadora realizada no contexto real e concreto da escola.

Coerente com isso, em um relatório Rebeca traz a seguinte narrativa, enriquecida de uma citação teórica:

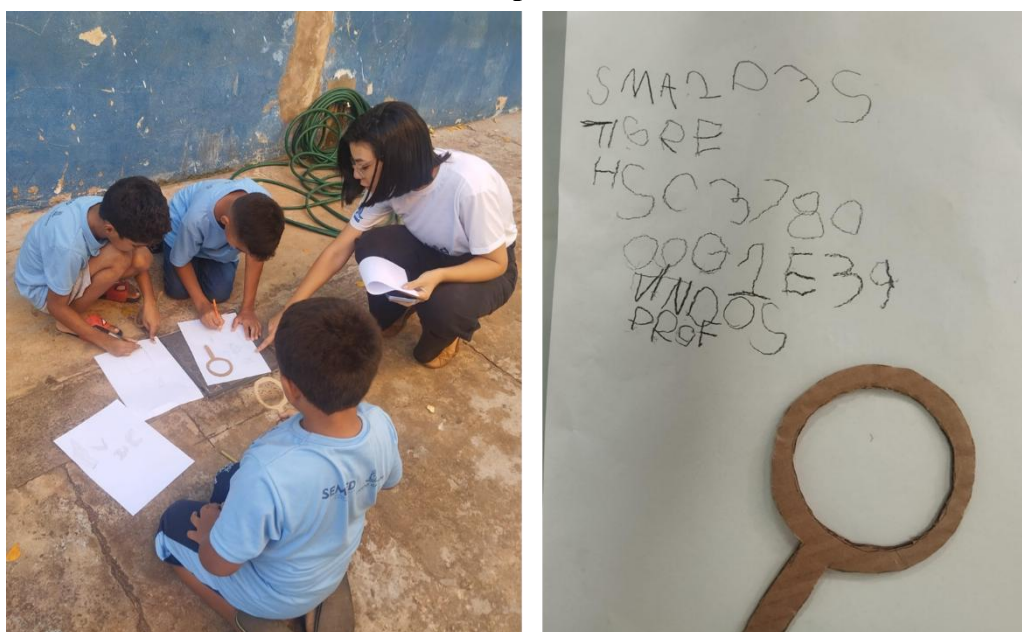
Foi possível observar neste período de observação participativa e através de diálogos formativos com a docente, que a turma está em estágios diferentes da alfabetização, pois “As crianças constroem ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita e não o adquirem de maneira uniforme. Cada uma elabora hipóteses próprias e percorre tempos e caminhos distintos nesse processo.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 25). Enquanto algumas crianças da turma já estão no estágio alfabético, outras ainda estão no estágio pré-silábico e isso faz parte do processo de alfabetização (Rebeca, relatório, 2025).

A partir dessas reflexões sobre a importância de propor atividades contextualizadas, que considerem as diferentes hipóteses de escrita das crianças, as pibidianas planejaram uma atividade baseada no livro **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha. Rebeca relata que essa atividade “marcou muito positivamente a turma” (Rebeca, relatório, 2025). Nessa proposta, as pibidianas realizaram uma contação de história participativa e, após isso, levaram as crianças para fazer um passeio investigativo pela escola, levando consigo lupas para observar, em um contexto tão comum e cotidiano para elas, detalhes que haviam passado despercebidos. Durante esse momento, a turma foi instruída a escrever e fazer desenhos do que

encontrassem pela escola em uma folha de papel, e essa ação surpreendeu de forma muito positiva a todos.

Como resultado dessa proposta, as crianças se sentiram “autorizadas” a escrever da forma que sabiam, uma vez que suas tentativas foram valorizadas, ainda que não correspondessem à escrita convencional, bem como se interessaram em compreender o que estavam escrevendo, pois foi uma escrita contextualizada e plena de significados. Essa proposta, para a PIBIDiana, evidenciou a importância da escrita espontânea, construída a partir de uma proposta contextualizada para a vida das crianças, principalmente as que estão no início do processo de alfabetização.

Figura 1 – Atividade baseada no livro O menino que aprendeu a ver de Ruth Rocha, realizada na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon



Fonte: Acervo pessoal

Esse tipo de experiência se relaciona com o que Vigotski (2010) conceitua em relação ao papel das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas a criança (Vigotski, 2010, p. 115).

Dessa forma, observa-se a importância de considerar, nos planejamentos de aula, os processos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem, valorizando suas tentativas de

organização interna dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se oferece oportunidades para se inter-relacionarem com seus pares e com o adulto de referência.

Sob essa ótica, Rebeca traz em um relatório a seguinte narrativa, que demonstra o esforço da pibidiana em favorecer o protagonismo das crianças:

No segundo dia na escola, tivemos a oportunidade de contar a história “O menino que tinha medo de errar”, de Andrea Viviana Taubman. Esse momento foi extremamente proveitoso, pois as crianças ouviram com atenção e se encantaram com a narrativa. Em seguida, tivemos uma conversa muito rica sobre os medos, onde eles compartilharam histórias pessoais carregadas de significados importantes e confiaram em nós, pessoas que haviam conhecido a pouquíssimo tempo, para contar seus sentimentos pessoais e seus medos. Como por exemplo, “professora, tenho medo de perder a minha mãe”, uma fala que revela um sentimento precoce para uma criança de 6 anos, que provavelmente perdeu uma pessoa importante muito cedo e, ao perceber que essa pessoa foi embora e não retornou, desenvolveu o medo de acontecer o mesmo com sua amada mãe.

Exercendo a escuta ativa e acolhedora, Rebeca continua seu relato descrevendo outro momento, em que essa mesma criança desenhou outro medo que possui: o medo de ficar sozinha. Ao analisar essa situação, a bolsista considera que “[...] esse gesto simples carrega um significado profundo, revelando como as crianças elaboram suas emoções e ansiedades por meio de recursos simbólicos” Citando Wallon (2007), teórico que aborda a relação entre a afetividade e o desenvolvimento infantil, ela conclui que “o medo da solidão” demonstrado pela criança era um indicativo “da importância do vínculo afetivo para que a criança se sinta segura e possa aprender” (Rebeca, relatório, 2025).

Já a pibidiana Mariana, em seu relatório, destaca outros aspectos observados durante as aulas, analisando uma atividade desenvolvida pela professora: “As crianças foram estimuladas a identificar a letra L em nomes de frutas, objetos e outros elementos do cotidiano. A proposta foi realizada de forma simples, mas eficiente, com o uso de figuras, oralidade e a repetição intencional da letra durante a fala da professora” (Mariana, relatório, 2025).

Mariana registra que percebeu o envolvimento e o sucesso dos alunos nessa atividade, pois “[...] a maioria conseguiu identificar com facilidade palavras que começavam com a letra L, como ‘limão’, ‘lápiz’ e ‘leão’, demonstrando entusiasmo e familiaridade com a temática” Ela considera que a professora explorou a letra de forma lúdica e significativa, relacionando-a ao universo dos alunos, o que contribuiu para a construção de sentidos e para a ampliação do repertório linguístico da turma.

Durante a realização dessa atividade, a bolsista conta que acompanhou de perto as interações das crianças e notou o quanto a ludicidade, aliada a um planejamento sensível, pode tornar a alfabetização mais acessível e prazerosa:

A experiência provocou reflexões importantes sobre a relevância de respeitar o ritmo de cada aluno e de propor atividades que estejam alinhadas à realidade da turma, às suas vivências e aos seus interesses. Mesmo diante de uma prática considerada tradicional, como o reconhecimento de letras, é possível torná-la significativa quando há escuta, afeto e intenção pedagógica. Além disso, foi possível perceber o olhar atento da professora regente para as individualidades da turma. Embora o grupo tenha, de forma geral, se saído bem na atividade, alguns alunos apresentaram dificuldades específicas de reconhecimento ou articulação da letra L. Nesses momentos, a atuação das pibidianas foi essencial no apoio individualizado, sempre com cautela para não interferir

excessivamente no processo de construção da autonomia das crianças (Mariana, relatório, 2025).

Por meio da participação no Subprojeto Pibid, o grupo de bolsistas tem refletido sobre o processo de alfabetização, compreendendo que a apropriação da leitura e a escrita não se limita à decodificação e codificação, o que exige dos profissionais que trabalham diretamente com crianças (e adultos) em processo de aprendizagem inicial da escrita conhecimentos específicos, sensibilidade, escuta ativa, paciência e criatividade para planejar atividades contextualizadas, que superem as práticas repetitivas e mecanicistas que tradicionalmente são associadas à alfabetização.

Tais experiências vêm contribuindo diretamente para a formação docente das bolsistas do Pibid, ampliando sua compreensão sobre os desafios e potencialidades da alfabetização no contexto da escola pública. Observa-se, assim, que o programa tem desempenhado um papel fundamental no fortalecimento da prática pedagógica inicial, permitindo às futuras educadoras o contato direto com as rotinas escolares, com as estratégias da professora regente e com as múltiplas formas de aprender que coexistem em uma sala de aula.

Nessa perspectiva, encontramos no relatório da bolsista Letícia a seguinte narrativa:

Desde o início da participação no Pibid, entrar na sala de aula do 1º ano tem sido uma experiência transformadora. Estar com as crianças diariamente, acompanhando suas descobertas e desafios no processo de alfabetização, permite compreender, na prática, o que significa ser professora. Cada olhar curioso, cada pergunta inesperada, cada tentativa de escrever ou ler uma palavra, revela o quanto o processo educativo é rico, complexo e profundamente humano (Letícia, relatório, 2025).

Durante as observações, a pibidiana percebeu a heterogeneidade da turma, constatando, na prática, que as crianças têm ritmos e formas diferentes de aprender: “Algumas já conseguem ler pequenas palavras, outras ainda estão no processo de reconhecer letras e construir sentido com elas. Isso mostra como a alfabetização não é linear, e que cada conquista deve ser valorizada, por menor que pareça” (Letícia, relatório, 2025).

Ela também relata que compreendeu como o ambiente influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem, pois observou que em dias mais agitados, por exemplo, era mais difícil manter a atenção das crianças, mas, quando a professora propunha atividades lúdicas, como jogos ou contação de histórias, a turma se envolvia com entusiasmo. Assim, reflete que é justamente esse “entusiasmo” que faz com que algumas professoras “descartem” propostas mais lúdicas, uma vez que com o maior envolvimento das crianças fica mais difícil manter a sala com aquele padrão de organização e silêncio que tem sido tradicionalmente associado ao que se espera de um ambiente de aprendizagem.

Assim, ao perceber a potencialidade das atividades lúdicas, Letícia narra:

Durante minha trajetória no Pibid, um dos momentos mais significativos com as crianças do 1º ano tem sido a contação de histórias. A literatura infantil tem se revelado uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da afetividade e tem sido um grande auxílio para a alfabetização das crianças. A cada aula, percebo como os livros despertam nas crianças o desejo de escutar, participar e criar (Letícia Lima, Relatório, 2025).

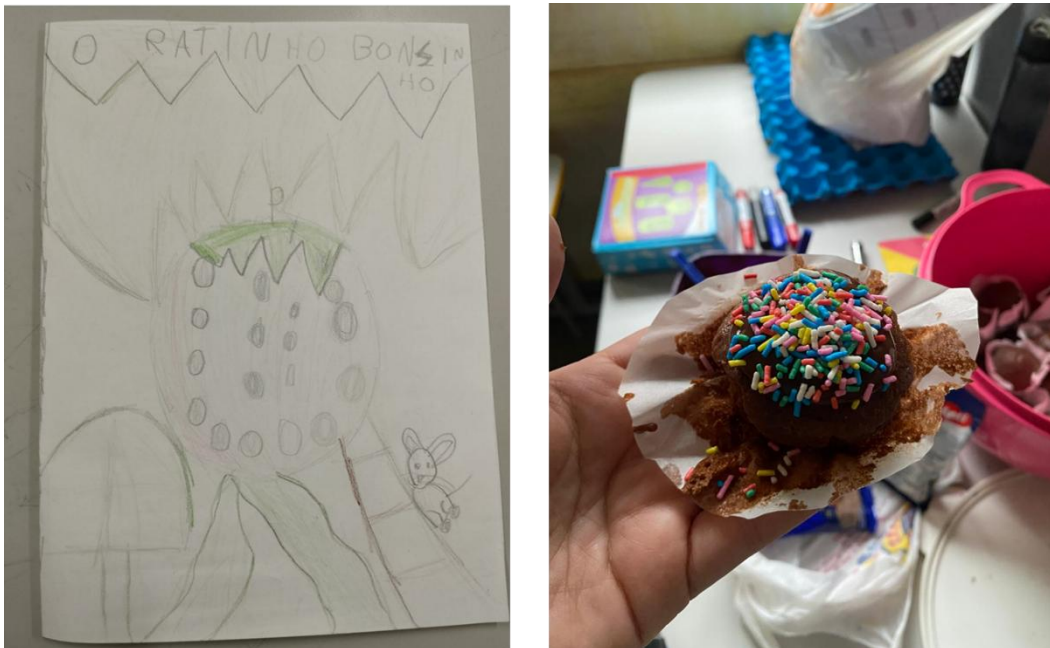
A pibidiana cita como exemplo a atividade que foi desenvolvida a partir da leitura do livro **O caso do bolinho**, de Tatiana Belinky (2017), em que juntamente com sua dupla, propuseram para a turma a criação de uma receita de bolo. Depois da leitura e da criação de

receita, foram entregues *cupcakes* (que chamaram de bolinhos) para que os alunos pudessem enfeitá-los e saboreá-los. A partir dessa experiência, Letícia reflete que “a aprendizagem pode ser significativa quando conectada ao cotidiano e às experiências sensoriais”. De fato, Magda Soares (2016), nessa perspectiva, defende que a alfabetização deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem escrita, em práticas que façam sentido para a criança.

Outro livro citado nos relatórios de Letícia é **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**, de Audrey Wood (2012), que conta a história de um ratinho que encontra um morango grande, vermelho e maduro, e suas várias tentativas de protegê-lo após o narrador, que atua quase como um personagem da história, convencê-lo da existência de um urso esfomeado – que jamais aparece na história – e que a única forma de proteger o morango do tal urso inexistente seria dividir a fruta com ele (o narrador/personagem).

Trazemos essa breve descrição do livro para facilitar a compreensão do que Letícia registrou em seu relatório. Conforme narra, após a leitura foi proposto às crianças a reescrita da história de modo coletivo, e durante essa atividade foi possível perceber que a maioria dos alunos teve dificuldades em interpretar que quem comeu o morango foi o próprio narrador, ou seja, quem contava a história. Essa experiência levou a pibidiana à seguinte reflexão: “[...] é essencial trabalharmos a compreensão leitora desde cedo, incentivando que as crianças explorem diferentes possibilidades de leitura e questionem os sentidos do texto” (Letícia, relatório, 2025).

Figura 2 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon



Fonte: Acervo pessoal

Por fim, nas narrativas da bolsista Liz Angela, que iniciou no Subprojeto Alfabetização no final do mês de junho, podemos observar um novo aspecto do trabalho com turmas de alfabetização: os desafios do ensino inicial do pensamento matemático, que envolve muito mais do que a memorização dos números e a aprendizagem mecânica de técnicas de resolução de operações básicas. O desafio para o profissional alfabetizador é ajudar a criança a desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão da notação numérica e a capacidade de resolver problemas

desde os primeiros anos de vida escolar, com atividades que sejam o mais próximas possível das situações encontradas socialmente.

Nesse sentido, Liz Angela relata que em sua primeira visita à escola, no início de julho/2025, a professora, juntamente com as alunas do Pibid, havia planejado uma atividade lúdica para o ensino do sistema monetário na aula de matemática: levaram embalagens de produtos diversos, cédulas e moedas impressas e recortadas, que foram guardadas em envelopes produzidos pelas crianças. O objetivo da proposta era trabalhar o raciocínio lógico e as ideias de adição e subtração, utilizando as réplicas das cédulas como suporte concreto. Segundo a bolsista, como era o seu primeiro dia, estava muito ansiosa, e achou que faria “apenas uma observação”. No entanto, nesse mesmo dia, já percebeu que no Pibid ela não iria simplesmente fazer uma observação passiva:

Os alunos que apresentaram dificuldades em encontrar os resultados das situações de compra criados pela professora pediam ajuda quando necessário, e assim fui de rápida observação para a prática, contribuindo com os alunos que precisavam de uma orientação para encontrarem as respostas desejadas. Os alunos gostaram muito desta atividade, o tempo passou muito rápido [...] (Liz Angela, relatório, 2025).

Assim como no ensino do sistema alfabético de escrita, o ensino do sistema numérico e de suas convenções precisa ser contextualizado, significativo e próximo dos usos sociais que as pessoas fazem dos números em seu cotidiano. Ao participarem no planejamento e na execução dessa atividade, as pibidianas demonstraram estar conseguindo relacionar os conceitos teóricos aprendidos no curso com a prática profissional em turmas de alfabetização.

Figura 3 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon



Fonte: Acervo pessoal

Os relatórios trazem reflexões sobre as possibilidades de superação de práticas conservadoras e mecanicistas, e sobre a potencialidade de planejar situações pedagógicas contextualizadas, lúdicas, desafiadoras, prazerosas e comprometidas com o processo de

alfabetização, entendido como um processo contínuo de aprendizagem. Afinal, educar é, sobretudo, um exercício diário de acolhimento e transformação.

Considerações Finais

A partir da análise dos relatórios das bolsistas de iniciação à docência, é possível verificar que o Pibid tem propiciado, por meio do contato direto com os alunos, oportunidades de vivenciar a importância e urgência da construção de uma prática docente mais crítica e reflexiva.

Ao observar os níveis de envolvimento e compreensão da leitura e escrita das crianças quando a professora realiza atividades mais tradicionais, em comparação a quando planeja atividades mais lúdicas e contextualizadas, as pibidianas refletem que alfabetizar não é apenas ensinar letras e palavras, mas criar pontes entre o mundo da linguagem e o mundo da criança. E que ensinar matemática, da mesma forma, também envolve aproximar a criança de situações reais de uso social do sistema numérico, e não somente a mera memorização da sequência numérica ou a repetição mecânica de procedimentos e técnicas que levem a uma resposta única e “correta”, nos exercícios de soma, subtração, multiplicação e divisão.

Por meio dos seus relatos sobre as histórias, as conversas e as atividades que observaram, as pibidianas revelam que compreenderam que é possível tornar o aprendizado mais leve, significativo e profundo. Refletiram sobre seu papel como futuras educadoras, reconhecendo que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos, pois a aprendizagem depende, entre outros fatores, da construção de vínculos, da escuta ativa, do planejamento intencional, do respeito ao tempo e às particularidades de cada criança, e da construção de um espaço em que as crianças se sintam seguras para errar e testar suas hipóteses com autonomia e confiança, sabendo que podem recorrer à mediação dos adultos de referência sempre que necessitarem.

Em síntese, os resultados desse estudo apontaram que as narrativas produzidas pelas bolsistas trazem reflexões sobre o potencial formativo de sua participação no Pibid, ao mencionarem que o programa tem propiciado a elas a ampliação do seu próprio repertório literário e a compreensão, na prática, da importância da ludicidade, da criação de vínculos afetivos, da escuta ativa, da oferta de propostas didáticas contextualizadas e mais próximas das práticas sociais e da consideração do protagonismo infantil para os processos de aprendizagem das crianças.

Concluimos, assim, que a escrita das narrativas formativas potencializa as aprendizagens possibilitadas pelo Pibid, uma vez que provoca as bolsistas a fazerem reflexões e articulações entre os conhecimentos teóricos e as práticas observadas e realizadas na escola parceira.

Referências

BELINKY, Tatiana. **O caso do bolinho**. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Moderna, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.

Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Salamandra, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 23. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

TAUBMAN, Andrea Viviana. **O menino que tinha medo de errar**. 1. ed. São Paulo: Aletria, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Peña Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-117(Coleção Educação Crítica).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Pró-Reitoria de Graduação. Edital nº 6/2025**. Seleção de estudantes para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid da UFMS. Disponível em: <https://prograd.ufms.br/editais-pibid-2025/>. Acesso em: 30 jul. 2025

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, Audrey. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

INFÂNCIAS, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS EM FILMES DE ANIMAÇÃO FEITOS POR CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Maria Eduarda Ratier¹
Letícia de Oliveira Gonçalves²
Sofia Lísias de Lacerda Cardoso³
Constantina Xavier Filha⁴

Eixo 4 – Práticas educativas em espaços escolares e não escolares

Resumo: O trabalho analisa três planos de trabalho de iniciação científica que discutem, respectivamente: infâncias, gênero e direitos humanos. Os planos integram a pesquisa mais ampla intitulada “Fazer Cinema Brincando: encontros-experiências, subjetivações, ética e estética ao produzir filmes com crianças no Brasil e em Portugal”. Foram selecionados filmes de animação produzidos em projetos educativos nos dois países. As análises demonstram a potência de se produzir filmes com crianças, destacando seus protagonismos de contarem histórias sobre assuntos que dizem respeito às suas vidas. Os filmes também podem ser utilizados como recursos pedagógicos para outras crianças da educação básica visando problematizar e discutir sobre as temáticas priorizadas nos nossos estudos.

Palavras-chave: Infância; Criança; Gênero; Direitos Humanos; Etnografia de tela.

Introdução

O trabalho analisa três Planos de Trabalho de Iniciação Científica: “Fazer cinema brincando: memórias e trajetórias do projeto de extensão ‘Brincar de fazer cinema com crianças’ – nos anos de 2022 e 2023”; “Filmes de animação produzidos com crianças: gênero como marcador social”; e “Direitos humanos em filmes de animação produzidos com crianças”. Os planos integram a pesquisa mais ampla intitulada “Fazer Cinema Brincando: encontros-experiências, subjetivações, ética e estética ao produzir filmes com crianças no Brasil e em Portugal”, coordenada pela professora doutora Constantina Xavier Filha, orientadora dos três estudos de pesquisa de iniciação científica.

O objetivo deste artigo é analisar os referidos planos de trabalho e apresentar discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, centradas nos conceitos de criança e infância, gênero, direitos humanos e direitos humanos de crianças.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira parte, discutimos o primeiro plano, que aborda a infância como núcleo central; na segunda, tratamos das questões de gênero em filmes realizados com crianças; e, na terceira, discutimos os direitos humanos. Em cada uma dessas seções, será analisado um filme produzido no Brasil e outro em Portugal, com base na temática em foco. Por fim, encerramos o trabalho com as considerações finais.

Os filmes foram selecionados a partir da produção dos sujeitos da pesquisa mais ampla que produzem filmes de animação com crianças no Brasil e em Portugal. Foram entrevistados/as professores/as-cineastas cujas entrevistas foram conduzidas pela professora Constantina Xavier Filha. As três orientandas, pesquisadoras de Iniciação Científica,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e bolsista do CNPq. Integrante do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças (2023/2024).

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e bolsista da Fundect. Integrante do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças (2024).

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e bolsista do CNPq. Integrante do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças (2023/2024).

⁴ Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd. Orientadora dos planos de trabalho de iniciação científica.

transcreveram as entrevistas e delas foram selecionados três projetos de produção audiovisual com crianças: Anima Escola⁵, Projeto Brincar de Cinema com Crianças⁶ e Clia Anilupa⁷. Inicialmente foi feita uma pesquisa nas redes sociais para encontrar os filmes produzidos. Posteriormente os filmes foram selecionados a partir dos títulos e sinopses, posteriormente escolhidos os relacionados às temáticas de cada pesquisa. Em seguida, realizamos a metodologia de análise fílmica, elaborando uma ficha de análise que incluía dados de identificação, informações pertinentes a cada temática e, por fim, a descrição de cenas significativas para a investigação. Os filmes foram assistidos inicialmente para testagem da eficácia das fichas. Após ajustes, preenchemos as fichas definitivas e, então, demos início à análise, acompanhada de diversas leituras e reuniões de estudos e planejamento ao longo de todo o processo.

A seguir, apresentamos as questões conceituais de cada temática e a análise dos filmes selecionados do Brasil e de Portugal.

A infância nos filmes de animação com crianças no Brasil e em Portugal

Para a discussão sobre infância nos filmes produzidos por crianças, entendemos que é importante ressaltar este conceito. A infância é um período cheio de experiências únicas, de descobertas, brincadeiras, aprendizados e convivências que deixam marcas importantes na nossa trajetória. Segundo Qvortrup (2010, p. 635), “[...] em termos estruturais, a infância não tem começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica”.

É importante entender que infância e criança são conceitos diferentes, embora estejam bastante ligados. A criança é o indivíduo, o ser humano em sua fase inicial de desenvolvimento, com características próprias dessa etapa. Já a infância é um conceito mais amplo, que envolve tudo o que essa fase representa, incluindo aspectos culturais, sociais e históricos. Ou seja, a infância é uma construção social, que pode se manifestar de maneiras diferentes dependendo do lugar, do tempo e das condições em que a criança vive. Enquanto a criança é o “quem”, a infância diz respeito ao “como se vive” esse momento da vida.

Por muito tempo, a sociedade via a infância só como uma etapa de preparação para se tornar um/a adulto/a “de verdade”, como se fosse um ensaio do que viria depois. Mas estudos mais recentes, especialmente da Sociologia da Infância, mostram que esse período é muito mais do que isso, ele faz parte da estrutura da sociedade. Ou seja, as crianças não devem ser vistas como seres incompletos, mas como indivíduos com direitos, com voz e capazes de participar e agir para transformar o mundo ao seu redor.

Na pesquisa de iniciação científica buscamos analisar a infância em filmes de animação feitos com crianças. Nesses filmes, é comum perceber temas que refletem o cotidiano das crianças sobre brincadeiras, seus medos, sonhos e a forma como compreendem o mundo. A animação, com sua linguagem lúdica, torna-se uma ferramenta poderosa para que as crianças possam se expressar porque elas se tornam protagonistas e autoras de suas próprias histórias.

O filme de animação brasileiro “Sonho”, de 2012, foi produzido por uma professora que participava do projeto Anima Escola. O filme foi produzido a partir do poema “Sonho”, de

⁵ O Anima escola foi criado por Marcos Magalhães e foi um projeto do festival Anima Mundi que utilizava a animação como recurso pedagógico, tanto para discentes como para docentes.

⁶ É um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Faculdade de Educação, coordenado pela professora Tina Xavier. Os projetos iniciaram-se no ano de 2010 e são desenvolvidos com crianças e adolescentes, de idades entre 7 a 15 anos, estudantes do Ensino Fundamental, em escolas públicas na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste do Brasil.

⁷ Centro Lúdico da Imagem Animada Anilupa, valência da Associação de Ludotecas do Porto, Portugal, é um equipamento lúdico, educativo e cultural, desenvolvido por Fernando Saraiva que produz filmes de animação com crianças, jovens e pessoas adultas.

Roseana Murray (2009), do livro *Poema de Céu*. Nesse filme as crianças contam e narram o poema de uma forma lúdica com desenhos.

O início do filme começa com a tela escura e com trilha sonora de um piano tocando, que cria uma atmosfera de que vai iniciar a história. Logo aparecem três personagens e a voz de uma criança narrando o filme. A criança começa dizendo que um dia a humanidade acordou e era tudo diferente, não existiam mais bombas atômicas e todos falavam a mesma língua, declamavam poesia, não existiam conflitos no planeta todo.

Na primeira cena do filme as crianças começam a narrar sobre como é o “Sonho”, e como seria o planeta onírico, um planeta sem armas, com um idioma comum, com celebração da poesia, com tecnologias limpas e manifestações esportivas pacíficas, reforçando o anseio das crianças por um futuro melhor.

Na cena seguinte aparecem duas crianças repórteres apresentando um jornal televisivo. Neste noticiário, elas descrevem como seria viver em um lugar onde não existissem carros poluentes, com pessoas que se importassem umas com as outras, onde não haveria guerras nem conflitos porque todos os seres humanos entenderiam que preservar o planeta é também preservar a vida em comunidade.

No referido filme o mundo ideal não há conflito, porque a consciência coletiva e o amor ao/a próximo/a fazem com que todos/as colaborassem para manter o planeta limpo, colorido e saudável.

O segundo filme tem o mesmo nome do filme brasileiro, “O Sonho”, de 2024, do Anilupa, produzido em Portugal. Tudo começa com um sonho de uma criança que nos leva numa “viagem” para explorar dois mundos, o primeiro mundo é cinza e o segundo mundo é colorido, que existem lado a lado e que são completamente diferentes em relação às regras de preservação do planeta. O mundo cinza está destinado a acabar sendo destruído pelos seus/as habitantes. Do outro lado tem o mundo colorido que é preservado, representa um planeta em que os/as habitantes respeitam as regras de preservação, onde as pessoas vivem em harmonia com a natureza, cuidam dos recursos naturais e agem de forma sustentável. Já o mundo cinza, como já destacado, revela um cenário de destruição e desperdício, em que a exploração desordenada e a falta de consciência ecológica resultam em um destino de autodestruição.

Na primeira cena do filme uma criança se deita em sua cama e adormece, dando início a um sonho que a transporta para o ano de 2100, para dois planetas completamente diferentes. O mundo cinza é descrito como triste, cinzento e sujo, sem cores nem vida, um lugar onde não há alegria, pois falta cuidado com o meio ambiente. Em contrapartida, o mundo colorido é cheio de cores e vida, onde as pessoas demonstram personalidades vibrantes e se preocupam com a preservação da natureza. Esse planeta conta com a proteção de cinco guardiões/ãs: o da água, o da natureza, o dos animais, o do som e o da reciclagem.

O conflito do filme é narrado no roteiro em uma cena quando um menino vindo do mundo cinza adentra o mundo colorido. Acostumado com a sujeira e a poluição do seu planeta cinzento, ele acaba levando esses mesmos hábitos para o mundo colorido, começando a poluir aquele ambiente colorido e preservado.

Nessa cena do filme, os/as guardiões/ãs do mundo colorido percebem o que está acontecendo e logo se aproximam para conversar com o menino. Eles explicam a importância de cuidar da natureza, mostram como suas atitudes podem impactar todo o planeta e ensinam que preservar é uma responsabilidade de todos/as habitantes. Essa cena reforça a ideia de que a mudança de comportamento é possível quando há diálogo, participação e exemplos positivos. Assim, o personagem compreende que precisa mudar suas ações para transformar também o seu mundo cinza em um lugar melhor.

No final do filme, o menino retorna ao seu mundo cinza, ainda impressionado com tudo o que viveu. Ele conta para seus/as amigos/as que nem acreditam no que aconteceu. O menino

disse que esteve em um mundo colorido onde as ruas eram limpas, as casas eram coloridas e havia sol iluminando tudo. Ao perceber a diferença entre os dois mundos, o menino entende que é possível mudar a realidade em que vive. Então, ele reúne seus/as amigos/as e propõe que todos os seres daquele mundo mudassem suas atitudes para transformar o mundo cinza em um lugar melhor. Juntos/as, começam a limpar as ruas, organizar os espaços e cuidar do ambiente. À medida que cada pessoa faz sua parte, o mundo cinza vai ganhando cores, formas alegres e uma atmosfera de esperança. Assim, o filme mostra que pequenas e contínuas ações coletivas podem trazer grandes mudanças, tornando possível criar um futuro mais feliz e sustentável para todas as pessoas.

Pudemos observar que as temáticas se aproximam dos filmes nos dois países pesquisados. Assim, tanto no filme brasileiro “Sonho” (2012) quanto o português “O Sonho” (2024), há o protagonismo das crianças vivendo as suas infâncias em meio aos graves problemas ambientais que assolam o planeta. Quando as crianças são ouvidas, ideias se tornam sementes de esperança capazes de transformar realidades. As crianças com suas criatividade, nos lembram de que cuidar do planeta é uma possibilidade coletiva que começa em gestos simples. Como disse a ambientalista Greta Thunberg, “Nunca somos pequenas demais para fazer a diferença” (THUNBERG, 2018, tradução nossa). Que possamos aprender com elas a sonhar e agir, tornando cada comunidade um espaço mais justo, colorido e sustentável para as gerações presentes e futuras.

O Gênero nos filmes de animação com crianças no Brasil e em Portugal

Durante a nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de olhar com mais atenção para como o tema de gênero aparece nas histórias criadas por crianças. Antes de abordar os filmes analisados, é importante falarmos um pouco sobre o conceito de gênero.

Gênero é uma construção social, histórica e cultural que atravessa os modos de como nos identificamos, nos comportamos e nos relacionamos. Segundo Guacira Lopes Louro (1997), gênero não é algo natural ou fixo, mas sim aprendido e constantemente (re)construído nas interações sociais, especialmente a partir das normas e expectativas impostas pela sociedade. Para a autora, os corpos são marcados pelo gênero, mas isso não significa que existam apenas duas formas de vivê-lo (masculino e feminino), pois há uma multiplicidade de expressões e identidades de gênero possíveis.

Compreender o gênero como construção social significa também perceber as desigualdades que se produzem a partir dele, sobretudo desde a infância. Desde cedo, as crianças são inseridas em um mundo que define por meio de cores, brinquedos, roupas, comportamentos e até em histórias o que é “de menino” ou “de menina”, limitando suas possibilidades de ser e de agir no mundo. Essa perspectiva teórica de gênero nos ajuda a questionar sobre gênero nos filmes de animação e pensar como as crianças podem, por meio de suas criações, romper com essas normas.

Como explica Finco (2015), essas ideias sobre o que é ser menina ou menino aparece desde a primeira infância, tanto nas falas dos/as adultos/as quanto nos brinquedos, nas histórias, nos desenhos, nas roupas, entre outros espaços. E o problema disso é que, muitas vezes, essas ideias são muito limitantes e normalizantes, esperam que a menina seja delicada, quieta, cuidadosa, enquanto o menino deve ser corajoso, o aventureiro, o que enfrenta desafios. Sabemos que, na realidade, as coisas não são bem assim. Por isso, é importante refletir sobre gênero desde cedo, especialmente nas escolas.

A pesquisa de Iniciação Científica teve como objetivo analisar como essas ideias sobre o que é ser menina ou menino aparecem nos filmes de animação produzidos por crianças, tanto no Brasil como em Portugal. Para isso, utilizamos a metodologia de etnografia de tela.

Entendemos como etnografia de tela o que a autora Carmem Rial (2005) denomina como uma forma de observar os produtos audiovisuais como expressões culturais que comunicam modos de ver, sentir e estar no mundo. Essa metodologia nos permite interpretar os sentidos presentes nas imagens, narrativas e escolhas feitas pelas crianças nos roteiros e nas produções fílmicas, assim, podemos compreender como os temas como infâncias, gênero e direitos humanos são representados e ressignificados pelas próprias crianças.

O filme do Brasil que foi selecionado para análise foi “A Princesa Pantaneira”, produzido pelo Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças, e, de Portugal, “O Lobo e a Menina Sem Medo”, do Projeto Anilupa. Ambos os filmes foram criados com crianças, o que enriquece ainda mais essa análise, pois nos mostra a perspectiva delas sobre o mundo e sobre as normas de gênero.

O filme “A Princesa Pantaneira” começa narrando uma história clássica dos contos de fadas: uma princesa em perigo, uma bruxa malvada e um “príncipe sem nome” que chega para salvá-la. Porém, essa narrativa logo é interrompida pelas próprias crianças narradoras, que dizem que essa história está “chata e comum”, e decidem criar algo novo. A partir desse momento, nasce a história da Princesa Pantaneira.

Camuela é uma princesa diferente das que costumamos ver nos contos de fadas clássicos. Ela vive no Pantanal, tem uma relação forte com os animais e com a natureza, e é descrita como “alegre, corajosa, valente, inteligente e esperta”. Seu bichinho de estimação é um jacaré chamado Godofredo, e sua melhor amiga é a capivara Sofia. O nome “Princesa Pantaneira” é justamente uma homenagem ao território e à fauna do lugar onde ela vive, e quem a homenageou com esse nome foram os animais daquele reino.

O enredo ganha ação de conflito a ser resolvido no roteiro do filme, quando Camuela escuta alguém pedindo socorro, sem hesitar, ela se prepara, pega sua mochila e junta comidas típicas da região para levar em sua viagem. Ela coloca chipa, sopa paraguaia, tereré e também sua poção mágica de guavira, fruta típica do cerrado. Com isso, se transforma na Super Princesa Pantaneira (SPP). Mesmo sentindo medo de vez em quando, ela segue em frente e descobre que quem está em perigo é o príncipe João Pedro, preso no alto de uma torre do castelo por um bruxo malvado. Os animais da floresta também foram enfeitiçados e transformados em monstros. A Princesa Pantaneira enfrenta os desafios, salva o príncipe com sua poção e o leva de volta para o reino.

No final, mais uma vez as crianças narradoras aparecem discutindo se deveria haver um “beijo dos pombinhos” para finalizar a narrativa fílmica. Uma delas diz que não precisa de beijo para ter um final feliz e, nesse momento, a própria Princesa Pantaneira aparece e interrompe dizendo que há muitos outros príncipes e princesas a serem salvos/as. Essa fala reforça o protagonismo ativo da personagem e questiona a ideia de que a realização feminina precisa estar ligada ao amor romântico.

A ausência de um conflito centrado na fragilidade da personagem feminina e a inversão dos papéis tradicionais (com a princesa salvando o príncipe) tornam esse filme muito rico para pensar o gênero na infância. Aqui, a menina não espera ser salva, ela toma iniciativa, se prepara, enfrenta os obstáculos e resolve os problemas. Isso dialoga diretamente com as reflexões de Salgado (2012), que mostra como é possível romper com a imagem da “menina meiga” e construir representações mais potentes e diversas da infância feminina.

O segundo filme analisado foi “O Lobo e a Menina Sem Medo”, do Projeto Anilupa, produzido em Portugal. Diferente do primeiro, esse filme não tem narração nem diálogos, a história é contada apenas com sons e imagens, o que deixa a narrativa bastante instigante para quem está assistindo ao filme.

Logo no início, ouvimos o uivo de um lobo e vemos os moradores da cidade, todos/as adultos/as, correndo para dentro de casa com medo, fechando portas e janelas. Mas, no meio

disso tudo, uma menina se destaca, em vez de se esconder como todas as outras pessoas, ela sai de casa com um pedaço de pau na mão e vai até a casa de seus amigos e amigas. Ela toma a frente da situação e lidera o grupo rumo à floresta, onde o lobo está escondido. Os meninos que a acompanham demonstram receio, andando atrás dela e dependendo da sua iniciativa e coragem.

Quando chegam à caverna onde o lobo está, a menina entra primeiro, encontra o animal encolhido no canto, com olhar triste, e percebe que ele não representa ameaça, ela então abaixa o pau que levava para se proteger e se aproxima com calma, fazendo um carinho no lobo. Os amigos que a acompanhava estavam com medo logo atrás, também se aproximam, e a cena final mostra às crianças abraçando o animal. A frase que encerra o filme é “Nem tudo é o que parece”, o que reforça a ideia de que o medo pode ser enfrentado com coragem e empatia, e que nem sempre o “monstro” é realmente perigoso.

A forma como o gênero é trabalhado nesse filme é bastante significativa. A menina é corajosa, protagonista e mostra uma liderança que normalmente não é atribuída às personagens femininas em histórias infantis. Já os meninos ocupam um lugar mais secundário, sendo protegidos por ela. Como explica Santos (2017), quando damos espaço para que as crianças vivenciem diferentes formas de ser menina ou menino, rompemos com padrões e abrimos espaço para novas representações.

As personagens femininas dos dois filmes não são simplesmente a imagem de heroínas com poderes mágicos ou armas, suas forças estão em enfrentar o medo com coragem e sensibilidade ao mesmo tempo. Isso nos ajuda a refletir que o heroísmo feminino não precisa seguir o modelo masculino da força física ou da violência.

Assim como no primeiro filme, aqui também temos crianças que imaginaram uma protagonista feminina forte e sensível ao mesmo tempo. E isso, já nos mostra que elas estão repensando e desconstruindo as normas de gênero e propondo novas formas de contar e viver histórias.

Os direitos humanos em filmes de animação com crianças no Brasil e em Portugal

Inicialmente é importante destacar o conceito de direitos humanos, pois nos últimos anos no Brasil, o mesmo foi relacionado a narrativas que o desqualificavam e foi, até mesmo, amplamente atacado, levando assim uma onda de desinformação sobre esse assunto.

De acordo com a UNICEF os direitos humanos “são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos” independente da raça, cor, gênero, origem, religião ou qualquer outro marcador social. Além disso a UNICEF também traz alguns pontos a se destacar dos direitos humanos, como a universalidade, a ideia de que todos os direitos possuem a mesma importância, ou seja, nenhum é mais importante que o outro, a interdependência que eles possuem, em que um direito só pode ser garantido se o outro também for exercido.

Assim, todo ser humano deveria exercer a cidadania para conhecer e exigir seus direitos e lutar por eles. Com isso, observa-se a importância de aprender desde cedo sobre nossos direitos, o que traz a ideia da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Araújo e Afonso (2018) defendem que a escola é um “local privilegiado para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e de capacidades para a participação social, apoiadas na dignidade humana, no respeito, no diálogo e na solidariedade”, com isso vemos que a escola é o espaço propício para a EDH, que visa não apenas ser realizada em um único dia, mas que seja uma prática constante e sistemática no currículo escolar das crianças na educação básica.

Na pesquisa de Iniciação Científica buscamos analisar os direitos humanos em filmes de animação produzidos com criança no Brasil e em Portugal. Ao realizar essa análise

defendemos que o audiovisual é um material pedagógico importante para a discussão de temáticas que tenham relação com a vida das crianças.

O filme brasileiro “Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica”, de 2013, do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças, narra a existência de Etnilda e Etevaldo, dois extraterrestres, que são convidados/as por Lila e Luís para conhecerem Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, no planeta Terra. Nesta visita aprendem mais sobre os direitos das crianças bem como a violação deles.

Ao início do filme são apresentados/as os/as personagens Etevaldo e Etnilda, dois extraterrestres de pele verde e cabelos azuis. Recebem um convite, por meio de um *tablet*, de Lila e Luís, duas crianças humanas de pele clara e cabelos castanhos, para conhecer o planeta Terra, mais especificamente a cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Ele e ela aceitam o convite e saem com sua nave em rumo ao planeta Terra. Na trajetória da viagem passam com sua nave por diversas cidades brasileiras, até chegar em Campo Grande. Ao chegar ao destino final, encontram Luís e Lila e fazem um passeio por toda Campo Grande tirando várias fotos.

O conflito no roteiro do filme ocorre quando eles conhecem as violações de direitos humanos das crianças, que no filme é representado por um quadro com fotos tiradas por eles/elas, no passeio que fizeram pela cidade. Nesse momento, Luís e Lila começam a contar que a cidade tem muitos lugares bonitos e que existem crianças que são muito amadas e protegidas. Assim começam a citar os direitos que as crianças possuem como brincar, ter alimentação, estudar, ter saúde, moradia, proteção e ter um nome e uma nacionalidade. Acompanhada pelo áudio que vai narrando os direitos, aparecem as fotos de crianças usufruindo dos mesmos.

Nesta cena do filme as crianças que a produziram tiveram que aprender sobre seus direitos para falar sobre eles e isso é de extrema importância para a efetivação da educação em direitos humanos. Tina Xavier, criadora e coordenadora do projeto escreveu no texto “Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças” como foi a etapa de encontros com a turma antes da produção do filme. A autora defende que as crianças “[...] são sujeitos pensantes e produtores de saberes sobre os temas estudados” (2015, p. 1573), quais sejam, gênero e violência contra crianças, que se articulam a temática dos direitos humanos. Assim as crianças entendem que têm direitos e que podem exigí-los.

Após a descrição dos direitos humanos das crianças que são efetivados, começa uma outra narrativa no filme, a da violação desses direitos. Acompanhado por uma trilha sonora de suspense e que evoca tristeza, o filme exhibe uma lista de direitos violados. Citaram diversos tipos de violências como abandono, violência psicológica e sexual, falta de carinho e cuidado que se expressa na negligência, dentre outras violações que ocorrem com as crianças como vítimas.

Nem sempre as temáticas apresentadas pelo filme são trabalhadas na escola. Evitam-se falar do assunto alegando que as crianças não estão preparadas para essa discussão e estudo. Porém, percebemos que a linguagem do filme propõe um diálogo franco para ser realizado com as crianças, especialmente, quando se fala sobre dignidade, respeito. Observamos que o filme instiga a reflexões, espaço para escuta e de debate coletivo, nele podemos perceber que as crianças são seres pensantes e que são capazes, sim, de compreender o que está sendo dito e de entender sobre seus direitos e exigí-los. Xavier Filha defende que é necessário criar “[...] condições para as crianças pensarem a respeito, dialogar sem medo de repreensões ou represálias, ou seja, foram oferecidos espaços livres para pensar sobre e falar de assuntos que estão profundamente presentes em suas vidas” (2015, p. 1573).

Com isso se cria um espaço pedagógico para as crianças entenderem sobre seus direitos e assim exigirem que eles sejam, efetivados, assim como ocorre ao final do filme em que Lila,

Luís, Etvaldo e Etnilda chamam diversas crianças por meio de uma rede social para irem para as ruas lutar por seus direitos, assim surge um cenário de rua e diversas crianças começam a surgir segurando cartazes que trazem mensagens como: “Queremos nossos direitos de ser criança”, “Vem pra rua”, “Criança tem direitos”, “Acabe com a violência” e “Crianças unidas jamais serão vencidas”. Também é possível ouvir as crianças gritando essas mesmas frases.

O segundo filme “Os direitos da criança” é um filme português, de 2014, realizado por crianças de 9 a 12 anos, produzido pelo CLIA Anilupa. O filme se inicia citando a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, e logo após, as crianças fazem uma reflexão sobre alguns direitos que foram definidos nesta convenção, como liberdade de expressão, respeito às religiões e culturas, direito à educação, ao lazer, à saúde, ao nome, à família e à proteção contra o trabalho infantil.

Tiveram duas frases que queremos destacar do filme, a primeira ocorre em uma cena em que aparecem diversas mãos de crianças formando um círculo e no meio delas surge o desenho de um mapa-múndi em formato de coração, enquanto isso uma criança narra que: “Todos os governos dos países do mundo são responsáveis ou têm o dever por fazer com que os direitos da criança sejam cumpridos”.

É importante destacar sobre a narrativa do filme para que as crianças possam entender que é dever do Estado garantir que os direitos humanos sejam efetivados e que além disso deve ter a participação cidadã de todas as pessoas para exigirem que os direitos sejam garantidos, inclusive e sobretudo, das crianças como protagonistas dessa ação cidadã. Além disso, as pessoas adultas ao seu redor também possuem o dever de garantir que os direitos das crianças sejam atendidos. A escola é o espaço em que as crianças passam maior parte do seu dia, então por meio de conversas e com a discussão e visualização do audiovisual, é possível o entendimento sobre os direitos das crianças e se algum dos seus direitos estão sendo violados, e caso haja suspeita ou confirmação, o caso deverá ser encaminhado para o conselho tutelar. Com isso, devemos estar sempre atentos/as aos sinais que as crianças dão. Como dito por Xavier Filha (2015, p. 1579):

Falar sobre esses assuntos, pensar com as crianças sobre formas de elas próprias buscarem ajuda, de se protegerem, são possibilidades que mais recentemente vêm ganhando espaço e se tornando palpáveis em pesquisas e práticas pedagógicas no Brasil e no exterior. Essas práticas, evidentemente, não podem prescindir da função do adulto, independentemente de quem quer que seja, que deve assumir o papel de velar pelos direitos das crianças.

A autora é enfática em dizer que a pessoa adulta tem um papel fundamental em garantir que os direitos das crianças não sejam violados, mas também ressalta que as crianças podem buscar ajuda em situação de violação de seus direitos.

Na continuidade da análise e discussão do filme realizado em Portugal, as crianças falam do direito ao estudo e como elas são privilegiadas pois em Portugal elas podem estudar, ter uma boa educação. As crianças estão afirmando a necessidade de garantir um direito fundamental que é o da educação escolar. No entanto, em seguida a frase que garante esse direito, ouvimos a seguinte complementação: “para um dia sermos alguém na vida”. Essa fala contradiz a ideia da criança na vivência de sua infância hoje e não para depois, ou seja, ela é alguém na vida como criança, ela deve ser considerada como cidadã com direitos e deveres, assim já sendo “alguém na vida”, aspecto preconizado pela educação em direitos humanos.

Na análise dos dois filmes percebemos como os direitos humanos são fundamentais para a discussão com e para as crianças. Na análise, pudemos perceber a potência do audiovisual na educação, especialmente no processo de produção do filme com e para as crianças.

Considerações Finais

Ao longo das nossas pesquisas, percebemos o quanto as crianças têm a dizer quando encontram um espaço seguro para criar, imaginar e se expressar com liberdade. A análise dos filmes de animação feitos por elas, no Brasil e em Portugal, mostrou que temas como infância, gênero e direitos humanos aparecem nas histórias de forma sensível, criativa, reflexiva e, muitas vezes, problematizadora de vivências das infâncias nos dois países.

Com o uso da etnografia de tela, conseguimos observar os detalhes dessas produções e entender como a infância é um tempo de descobertas, mas também de questionamentos. Nos filmes, as crianças não só criam personagens, como também ressignificam formas de existir e mostram outras formas possíveis de viver e de ser cidadã na escola e fora dela.

Referências

- ARAÚJO, Aline Soares Storch de; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018.
- CARVALHO, Patrícia Dyonisio de; LEAL, Rayane Ancelmo; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Etnografia de tela: uma metodologia potente para pesquisas em educação. **Revista Amazônica**, Manaus, vol. 10, n 1, p. 01-19, 2025.
- FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Form**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015. DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17329
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Tradução de Giuliana Rodrigues, com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MURRAY, Roseana. **Poema do céu**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- RIAL, Carmen Silvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136.
- SALGADO, Regina Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 117-136, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000100008>
- SANTOS, Silvana Vanessa Silva. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 731-750, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.5902/1984644428325>
- THUNBERG, Greta. I've learned you are never too small to make a difference. **TEDxStockholm**, nov. 2018. Disponível em: https://www.ted.com/talks/greta_thunberg_the_disarming_case_to_act_right_now_on_climat e (ou o link oficial). Acesso em 15 jul. 2025.

UNICEF. **O que são direitos humanos?** Brasília, DF: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jul. 2025.

XAVIER FILHA, Constantina. Violências e direitos humanos em pesquisas com crianças. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1569-1583, 2015.

A BNCC E A ABRANGÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Rodrigues Correia¹
Paulo de Tarso Varela Ferro²

Eixo 4 – Práticas educacionais em espaços escolares e não escolares

Resumo: Este artigo discute a concepção e as diretrizes da formação de professores na contemporaneidade, com foco nas práticas educativas desenvolvidas em espaços escolares e não escolares, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Analisa-se como a BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento integral dos estudantes e as competências gerais, impulsiona a necessidade de uma formação docente que transcende os limites da sala de aula, explorando o potencial pedagógico de diversos ambientes. Serão abordados os desafios e as oportunidades para a atuação dos professores do Ensino Fundamental na promoção de aprendizagens significativas, articulando saberes formais e informais, a fim de garantir um atendimento educacional que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Formação de professores; Práticas Educativas; Espaços Escolares; Espaços não Escolares; BNCC.

Introdução

A educação no século XXI é moldada por uma complexidade crescente, impulsionada por avanços tecnológicos, globalização e novas demandas sociais. Nesse cenário dinâmico, o papel do professor transcende a mera transmissão de informação, assumindo a função de mediador do desenvolvimento integral do indivíduo. A Formação docente, portanto, não pode ser estatística; ela precisa evoluir continuamente para capacitar as oportunidades de uma era marcada pela fluidez e pela conectividade.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), representa um divisor de águas na educação básica. Ao estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, a BNCC desloca o foco de um currículo centrado em conteúdos isolados para um modelo que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas mudanças paradigmáticas exigem uma profunda ressignificação que exige uma profunda ressignificação em sala de aula, mas também da compreensão de onde e como a aprendizagem ocorre. A BNCC, ao promover a formação de cidadãos mais autônomos, críticos e participativos, implicitamente convoca o professor a explorar e integrar os riscos potenciais educativos presentes tanto nos ambientes formais quanto não formais de aprendizagem.

Este artigo propõe analisar a concepção e as diretrizes para a formação de professores na contemporaneidade, com foco particular na abrangência das práticas educativas em espaços escolares não escolares, à luz das orientações da BNCC para o Ensino Fundamental.

Argumenta-se que uma formação docente roubuste e alinhada aos preceitos da BNCC deve capacitar o educador a identificar, planejar e mediar experiências de aprendizagem significativas em uma variedade de contextos, garantindo que os alunos do Ensino Fundamental desenvolvam plenamente as competências necessárias para navegar e transformar o mundo em que vivem. Exploraremos como a valorização de ambientes para além do tradicional pode

¹ Acadêmica do curso Educação do Campo Habilitação em Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Acadêmico do curso Educação do Campo Habilitação em Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

enriquecer o processo pedagógico, tornando a educação mais contextualizada, relevante e engajadora.

Metodologia

A abordagem metodológica deste é de natureza qualitativa e exploratória, empregando como procedimentos técnicos a revisão bibliográfica e documental. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as nuances, os significados e as inter-relações complexas que permeiam a formação docente e a diversidade das práticas educativas, em vez de se limitar à quantificação de fenômenos. O caráter exploratório permite aprofundar o conhecimento sobre a temática, identificar conceitos-chaves, discutir desafios emergentes e delinear as potencialidades da integração entre espaços formais e não formais de ensino.

Os procedimentos técnicos específicos incluem:

1. Pesquisa bibliográfica Exaustiva: Realização de um levantamento e análise críticas de leitura científica (livros, artigos em periódicos especializados, teses e dissertações) que abordam as teorias de formação de aprendizagem em múltiplos espaços (escolares e não escolares), as pedagogias ativas, a relevância das competências e habilidades na educação contemporânea, e estudos sobre a BNCC e seu impacto. Autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud serão fundamentais para a discussão teórica.
2. Análise Documental Aprofundada: Exame minucioso de documentos oficiais e normativos oficiais e normativos brasileiros. Destacam-se a Base Nacional comum curricular (BNCC) para a Educação infantil e Ensino fundamental (BRASIL 2017) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação de Básica (BNCC-Formação) (Brasil, 2019), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais que lhe são correlatas. O objetivo é extrair as diretrizes, competências e concepções pedagógicas que orientam a educação básica e a formação docente no país, identificando as articulações e os pressupostos subjacentes à valorização de diversos espaços de aprendizagem.

A análise dos dados coletados é de natureza descritiva. As informações e ideias extraídas das fontes serão organizadas e apresentadas de formas e que estabelece conexões lógicas, permitindo a construção de uma argumentação apresentada com fundamento sobre a forma como a formação de professores deve ser concebida para atender às exigências da BNCC e à promoção de práticas educativas em uma ampla gama de ambientes. Buscar-se-á identificar convergências e lacunas na literatura, bem como propor reflexões originais sobre a integração entre o formal e o não formal no contexto do Ensino Fundamental.

A concepção da formação de professores na contemporaneidade: desafios e paradigmas

A Formação de professores na contemporaneidade é um campo de intensa reflexão e redefinição. Tradicionalmente, muitos modelos de formação pautavam-se na mera transmissão de conteúdos disciplinares ou em um adestramento de técnicas pedagógicas, resultando em profissionais complexos da sala de aula real e do mundo em constante transformação. Contudo, a urgência de uma educação que prepare os indivíduos para o século XXI exige um novo paradigma.

António Nóvoa (1995) já destacava a necessidade de uma formação docente que não se limite ao acúmulo de conhecimentos, mas que promova uma formação para o desenvolvimento pessoal e profissional, baseada na reflexão sobre a prática e na construção de uma identidade profissional sólida. O professor contemporâneo precisa ser um intelectual da prática, capaz de questionar, pesquisar, inovar e adaptar-se às diversas realidades de seus

estudantes e contextos. Isso implica uma ruptura com a ideia de que o professor é apenas um executor de currículos pré-definidos, e o posiciona como um coautor e mediador ativo do processo de aprendizagem.

A base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (NC-Formação) (Brasil, 2019) reflete essa mudança de paradigma ao estruturar a formação docente em três dimensões indissociáveis: Conhecimento, Prática e Engajamento. A dimensão do Conhecimento não se restringe aos saberes específicos da área de atuação, mas abrange também o conhecimento pedagógico (como ensinar e aprender), o conhecimento sobre os estudantes (seus processos de desenvolvimento e suas particularidades) e o conhecimento contextual (da escola e da comunidade). A dimensão da Prática enfatiza a importância de atividades pedagógicas que simulem a realidade e a experiência em ambientes escolares e não escolares, desenvolvendo a capacidade de planejar, executar, gerenciar e ativar processos educativos.

Por fim, a dimensão do engajamento realça o compromisso ético e profissional do professor com a aprendizagem de todos os estudantes, com a inclusão, com a promoção da equidade e com a construção de uma sociedade mais justa.

Maurice Tardif (2013), ao discorrer sobre os saberes docentes, aponta para a complexidade da profissão, que exige do professor a mobilização de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. A formação, nesses sentidos, precisa equipar o futuro professor com ferramentas para integrar esses diferentes saberes e construir um repertório de ação que representa às demandas multifacetadas da docência.

Um desafio crucial na formação: Contemporânea é a superação da lacuna entre a teoria e a prática. Muitas vezes, a formação acadêmica se distancia da realidade das escolas e dos estudantes, gerando um descompasso que dificulta a atuação do recém-formado. É fundamental que os cursos de Licenciatura promovam uma dimensão mais profunda nos contextos escolares e não escolares desde os primeiros semestres, por meio de estágios, projetos de extensão e atividades de campo que permitam ao estudante de pedagogia vivenciar e analisar a prática pedagógica em diferentes modalidades. Além da formação inicial, a formação continuada assume um papel vital. Bernadete Gatti (2010) ressalta a importância de programas de formação continuada que sejam efetivos, contextualizados e que respondam às reais necessidades dos professores em exercícios específicos, demanda que a formação continuada ofereça suporte contínuo para que os educadores possam se apropriar dessas inovações, experimentar novas metodologias e integrar as aprendizagens de forma coerente em sua prática (Brasil, 2020). Em Suma, a concepção de formação de professores na contemporaneidade deve ser vista como um processo dinâmico, reflexivo e contínuo, que prepara o educador não apenas para ensinar conteúdos, mas para mediar o desenvolvimento integral de seus alunos em um mundo complexo e em constante mudanças. Isso implica uma formação que valorize a pesquisa, a autonomia, o trabalho colaborativo e a capacidade de atuar em uma diversidade de contextos.

As práticas educativas em espaços escolares não escolares à luz da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) redefine o panorama educacional ao estabelecer as 10 Competências Gerais da Educação Básica. Essas competências, como o Conhecimento, o Pensamento Científico, Crítico e Criativo, a Comunicação, a Cultura Digital, o trabalho e Projeto de vida e a Responsabilidade e Cidadania, não se limitam a conteúdos disciplinares, mas descrevem capacidades e disposições que os alunos devem desenvolver para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Essa abordagem holística exige uma ampliação do campo de atuação pedagógica, levando o professor considerar as práticas educativas para além dos muros da escola.

- Espaços escolares: ressignificando o currículo e a sala de aula dentro do ambiente escolar a BNCC

Incentiva uma prática pedagógica mais dinâmica focada no protagonismo do estudante e na contextualização do conhecimento. O currículo, organizado em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), deve ser abordado de forma integrada e interdisciplinar.

O Professor é convidado a:

1. Implantar Metodologia Ativas: Obtendo estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações, sala de aula invertida, gamificação e desafios podem engajar os alunos de formas profunda, estimulando a pesquisa, a coloração e a resolução de problemas (Perrenoud, 2012). Por exemplo, um projeto sobre a água pode envolver a análise de dados de consumo (Matemática), a investigação sobre ciclos da água e poluição (Ciência da Natureza), a produção de campanhas de conscientização (Linguagens) e a discussão sobre a recursos hídricos (Ciências Humanas).
2. Promover o Pensamento Crítico e Criativo: Atividades que estimulem a curiosidade, a formação de hipóteses, a experimentação e a análise de diferentes perspectivas são essenciais. Debates sobre os temas atuais, análise de notícias falsas (fake news), ou criação de soluções inovadoras para problemas cotidianos da escola ou comunidade (como a otimização do uso do refeitório ou a organização de eventos pode ser um laboratório de aprendizagem).
3. Integrar a Cultura Digital: A BNCC reconhece a importância da cultura digital. Dentro da escola, isso significa não apenas o uso de computadores de tablets, mas o desenvolvimento de um letramento digital crítico: Como pesquisar informações de forma eficaz, como avaliar a credibilidade de fontes, como se comunicar e colaborar de forma ética e segura no ambiente virtual. Projetos que envolvem a criação de blogs, podcasts ou vídeos educativos podem ser poderosos.

A escola, portanto, precisa ser um ambiente de experimentação e inovação, onde o currículo formal se torna um ponto de partida para exploração de saberes e a construção de competências que respondam aos desafios da vida real.

- Espaços não escolares: expandindo o universo da aprendizagem e as atividades criativas

A grande oportunidade e, ao mesmo tempo, o desafio para a formação docente contemporânea reside na capacidade de reconhecer e integrar o vasto potencial pedagógico dos espaços não escolares. Estes são ambientes que, embora não tenham a finalidade primária de ensino formal, oferecem ricas experiências que podem complementar e aprofundar o aprendizado dos estudantes, promovendo o desenvolvimento das competências da BNCC de maneira contextualizada e significativa. Paulo Freire (2018) já defendia que a educação não se restringe à sala de aula, ocorrendo em diversos espaços sociais e comunitários, onde a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Para além dos tradicionais museus, cinemas e bibliotecas, que já oferecem inestimáveis oportunidades de desenvolvimento do Repertório Cultural e do Conhecimento, uma gama diversificada é o planejamento intencional e a articulação dessas experiências como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ensino Fundamental.

- Locais de patrimônio natural e urbano

Parques, Praças e Jardins Botânicos, são ideais para o desenvolvimento do Pensamento Científico, Crítico e Criativo, da Responsabilidade e Cidadania e do Repertório Cultural. Atividades podem incluir observação da fauna e flora local (identificação, ciclos de vida), estudos de ecossistemas (cadeias alimentares, impacto humano), mapeamento de espécies invasoras, ou projetos de plantio e manutenção de espaços verdes. Promovem a consciência ambiental e a valorização do patrimônio natural.

1. Feiras Livres de Mercados Públicos: oferecem um cenário dinâmico para trabalhar o Conhecimento, o Trabalho e o Projeto de Vida e Concentração. Os alunos podem investigar a origem dos alimentos, os custos e preços, os desafios dos produtores e vendedores, ou entrevistar comerciantes para entender a dinâmica do trabalho local. Atividades como a criação de um “orçamento” de compras ou a elaboração de pesquisas de satisfação dos consumidores podem ser enriquecedoras.
2. Centros Históricos e Bairros Antigos: propícios para o desenvolvimento do Repertório Cultural, do Conhecimento (Histórico e Geográfico) e do Pensamento Crítico. Os estudantes podem pesquisar a arquitetura local, a história das ruas e edifícios, as mudanças sociais ao longo do tempo ou a influência de diferentes culturas na formação do bairro. Criação de roteiros turísticos comentados ou produção de “cápsulas do tempo” sobre a história do lugar são atividades envolventes.

- Espaços de produção e serviço

Padarias, Confeitarias e Restaurantes Locais; Que permitem explorar o conhecimento (Ciências, Matemática), o Trabalho e Projeto de Vida e a Cultura Digital. Os alunos podem observar processos de fabricação, higiene, logística, e até mesmo calcular custos e vendas. A criação de um “cardápio” com preços e ingredientes ou a gravação de um vídeo sobre o processo de produção podem ser atividades práticas.

Oficinas Mecânicas ou Lojas de Conserto: Fomentam o Pensamento Científico e o Trabalho e Projeto de Vida e Aprendizado. Os estudantes podem aprender sobre o funcionamento de máquinas simples, a importância da manutenção preventiva, e as habilidades necessárias para essas profissões. Podem, inclusive, desmontar e montar objetos simples para entender seu funcionamento.

Cooperativas e Associações de Reciclagem; Ideais para a Responsabilidade e Cidadania, o Conhecimento (Ciências) e o Trabalho e Projeto de Vida e Aprendizados. Os alunos podem compreender o ciclo do lixo, a importância da reciclagem, os impactos ambientais e sociais do consumo,

Podem participar de campanhas de coleta seletiva ou criar projetos para reduzir o desperdício na escola.

- Ambiente de interação social e cuidado

Asilos, Orfanatos ou Abrigos de Animais: São espaços valiosos para o desenvolvimento da Empatia e Cooperação, do Autoconhecimento e da Responsabilidade e Cidadania. Projetos de voluntariado, visitas de convivência, ou a organização de atividades recreativas para os moradores ou animais podem estimular a solidariedade, o respeito às diferenças e o senso de cuidado com o próximo.

Centros Comunitários e Associações de Moradores; Promovem o desenvolvimento da comunicação, da Argumentação e da Responsabilidade e Direções. Aos alunos podem participar de reuniões comunitárias, propor soluções para problemas locais, ou criar projetos de melhoria para o bairro (como a revitalização de um espaço público ou a organização de eventos

culturais). Hospitais ou Postos de Saúde (Com supervisão e segurança): Para turmas mais avançadas ao Conhecimento (Ciências, Saúde) e ao Trabalho e Projeto de Vida.

É possível aprender sobre a importância da higiene, a prevenção de doenças, ou as diferentes profissões na área da saúde. Atividades lúdicas sobre hábitos saudáveis ou a criação de cartazes informativos.

- E espaços de expressão artística e criativa (não formais)

Ateliês de Artesãos Locais: Permitem o desenvolvimento do Repertório Cultural, do Pensamento Criativo e do Trabalho e Projetos de Cultura. Os alunos podem observar o processo de criação, aprender técnicas artesanais, ou criar suas próprias peças inspiradas na arte local.

Grupos de Teatro de Rua ou Circo Comunitário: Estimulam a Comunicação, o Repertório Cultural e Aprendizagem. Para os estudantes participarem de oficinas de expressão corporal, improvisação, e criação de pequenas cenas.

A articulação entre o formal e o não formal é a chave. O professor, como mediador, deve planejar essas atividades não como simples passeios mas como extensões do currículo, com objetivos claros de aprendizagem e momentos de pré- atividade (para preparar os alunos) e pós- atividade (para consolidar os aprendizados, refletir a fazer conexões com o que foi visto em sala de aula). A BNCC, ao valorizar a contextualização e a interdisciplinaridade, oferece o suporte teórico para que essa integração seja fluida e eficaz, preparando os alunos para o “aprender a aprender” e para a mobilização de conhecimento em diversas situações na vida.

O atendimento ao ensino fundamental conforme a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) delinea um percurso de aprendizagem que visa o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades essenciais, organizadas em áreas do conhecimento. Para o professor, isso implica uma profunda revisão de sua prática e de seu papel na formação das crianças e adolescentes. O foco não é mais apenas “ensinar conteúdos”, mas sim “desenvolver competências”, o que exige uma atuação pedagógica mais complexa e múltipla.

- O professor como articulador de competências

As 10 Competências Gerais da Educação Básica permitem todo o Ensino Fundamental, exigindo que o professor, independentemente da disciplina ou área de atuação, as tenha como horizonte em seu planejamento e execução.

1. Conhecimento: além de transmitir informações, o professor deve estimular a construção de conhecimento de forma ativa, questionando e aprofundando os valores de cada área.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo: o educador precisa propor problemas, incentivar a investigação, a formulação de hipóteses, a experimentação e a análise crítica da realidade, desenvolvendo a autonomia intelectual dos alunos.
3. Repertório Cultural: cabe ao professor promover contato com diversas manifestações artísticas e culturais, valorizando a pluralidade e a diversidade de saberes, seja na escola ou no espaço externo.
4. Comunicação: assegurar que os alunos desenvolvam a capacidade de se expressar em diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, visual, sonora, digital), compreendendo e produzindo mensagens de forma clara e ética.
5. Cultura Digital: ir além do uso instrumental da tecnologia, capacitando os alunos a compreender, utilizar e criar criticamente as tecnologias digitais informação e comunicação em suas diversas práticas sociais e escolares.

6. Trabalho e Projeto de vida: Orientar os alunos a refletirem sobre suas escolhas futuras, o mundo do trabalho e seus projetos pessoais, desenvolvendo autonomia e proatividade.
7. Argumentação: estimular o debate, a defesa de pontos de vista e a defesa de pontos de vista e a apresentação de argumentos consistentes, respeitando as diferentes opiniões.
8. Autoconhecimento e Autocuidado: promover a reflexão sobre emoções, sentimentos e a importância do bem-estar físico e mental, contribuindo para a construção da identidade.
9. Empatia e Cooperação: incentivar o trabalho em grupo, a resolução colaborativa de conflitos, o respeito às diferenças e a valorização do outro.
10. Responsabilidade e Cidadania: estimular a participação em projetos sociais, a tomada a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Para atender a essas exigências, o professor precisa ser um planejador flexível, capaz de elaborar atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento e mobilizem múltiplas competências simultaneamente. Isso requer um profundo entendimento da BNCC e um olhar atento para o desenvolvimento integral de cada aluno.

- Desafios e oportunidades na prática docente

A implementação da BNCC e a valorização de espaços não escolares trazem consigo desafios consideráveis para o professor do Ensino Fundamental.

1. Apropriação da BNCC: muitos professores ainda estão em processo de compreensão e internalização das diretrizes e da lógica das competências da BCC, o que exige formação continuada consistente e apoio pedagógico.
2. Planejamento Integrado: a transição de um planejamento baseado em competências e que integre diferentes espaços de aprendizagem demanda novas habilidades e tempo para colaboração entre os educadores.
3. Gestão da Diversidade: a BNCC reforça a necessidade de uma educação inclusiva. O professor precisa estar preparado para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, adaptando suas práticas e recursos.
4. Logística e Recursos: a realização de atividades em espaços não escolares pode esbarrar em questões logísticas (transporte, segurança, autorizações) e na disponibilidade de recursos materiais e humanos, o que exige criatividade e parcerias com a comunidade.
5. Resistência à Mudança: tanto por parte de alguns profissionais quanto de famílias, pode haver resistência a metodologias inovadoras ou à saída da sala de aula, o que demanda um trabalho de convencimento e esclarecimento sobre os benefícios pedagógicos.
6. Formação Continuada Inadequada: a alta de programas de formação continuada que realmente preparem os professores para os novos desafios da BNCC e para a atuação em múltiplos espaços é um gargalo significativo (BRASIL, 2020).
7. Aprendizagem Mais Significativa: a contextualização e a vivência em diferentes ambientes tornam a aprendizagem mais relevante e duradoura para os alunos.
8. Protagonismo do Aluno: as metodologias ativas e a exploração de espaços não escolares incentivam a autonomia, a curiosidade e o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.
9. Fortalecimento da Comunidade Escolar: a integração com espaços não escolares pode fortalecer os laços entre a escola, as famílias e a comunidade, transformando a escola em um pólo de articulação social.
10. Desenvolvimento Profissional do professor: busca por novas metodologias e a exploração de novos ambientes estimulam o crescimento profissional do educador, tornando sua prática mais dinâmica e prazerosa.

11. Redução da Evasão e Desinteresse: experiências de aprendizagem mais dinâmicas e engajadoras tendem a diminuir o desinteresse e a evasão escolar, tornando o ambiente educacional mais atrativo.

Para que essas oportunidades se concretizem, é fundamental que as políticas públicas invistam em programas de formação inicial e continuada que equiparem o professor com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atuar nessa nova lógica. Isso inclui a valorização do profissional, o fornecimento de recursos e o estímulo à inovação pedagógica.

Implantação da BNCC na formação e prática pedagógica contínua

A implementação da Base Nacional Comum Curricular não se restringe à elaboração de um novo currículo, mas implica uma profunda reconfiguração da formação inicial e continuada de professores. A transição de um modelo de ensino focado em conteúdos para um modelo baseado em competências e habilidades exige uma preparação docente que vai além das diretrizes pedagógicas tradicionais.

A BNCC -Formação (BRASIL, 2019) já aponta para a necessidade de que os recursos de licenciatura preparem o futuro professor para atuar na lógica das competências, desenvolvendo sua capacidade de planejar, executar e avaliar o ensino com base nos eixos de Conhecimento, Prática e Engajamento. Contudo, o grande desafio reside na formação continuada dos professores em exercício, que precisam se adequar às novas exigências curriculares.

As pesquisas de Gatti (2010) e as diretrizes da BNCC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) reforçam que essa formação deve ser:

1. Contextualizada e Prática: não deve ser meramente teórica, mas conectada com a realidade das escolas e dos estudantes, oferecendo oportunidades para a aplicação prática das novas abordagens.
2. Colaborativa: promover a troca de experiência entre os professores, a reflexão em grupo sobre os desafios e sucessos da implementação da BNCC.
3. Contínua e Sistemática: não se limitar a eventos pontuais, mas ser um processo constante de aprimoramento, com acompanhamento e feedback.
4. Diversificada: utilizar diferentes formatos (oficinas, cursos online, grupos de estudo, materiais) para atender às variadas necessidades dos docentes.

O impacto da BNCC na formação continuada é percebido na necessidade de desenvolver no professor a capacidade de:

1. Rever o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: Alinhar os objetivos da escola às diretrizes da BNCC e incorporar a valorização dos espaços não escolares no PPP.
2. Elaborar planejamento didáticos flexíveis: Criar sequências didáticas que integrem diferentes áreas do conhecimento e que possam ser adaptadas para o uso de ambientes diversos.

- Utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica

A BNCC ressalta a Cultura Digital. A formação continuada deve capacitar o professor a usar ferramentas digitais não apenas como recurso, mas como parte integrante do processo de desenvolvimento de competências.

Avaliar por Competências: sair da lógica da avaliação de memorização de conteúdos para uma avaliação que acompanhe o desenvolvimento das habilidades e atitudes dos alunos.

Gerenciar as Relações com a Comunidade: desenvolver Habilidades para estabelecer parcerias com pais, líderes comunitários e instituições para explorar o potencial educativo dos espaços não escolares.

É crucial que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam maciçamente na formação e no apoio aos professores. Sem um corpo docente bem preparado e valorizado, a BNCC corre o risco, sem se concretizar em uma prática pedagógica transformadora. A formação continuada, nesse sentido, é o elo fundamental entre as diretrizes curriculares e a efetivação de uma educação de qualidade para todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

A formação na contemporaneidade é, sem dúvida, um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade e relevante no Brasil. Conforme aprofundado neste artigo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas estabeleceu um novo norte curricular para o Ensino Fundamental, mas, implicitamente, convoca uma profunda ressignificação do papel do professor e de sua preparação. A centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da mera transmissão de conteúdos, exige que o educador esteja apto a orquestrar experiências de aprendizagem que transcendam os limites da sala de aula.

A valorização e a exploração intencional de práticas educativas em espaços não escolares que vão muito além dos parques, feiras livres, empresas locais, centros comunitários e outros ambientes de vida são estratégias pedagógicas valiosas. Essas experiências, quando bem planejadas e articuladas com o currículo formal, enriquecem o repertório dos alunos, contextualizam o conhecimento, estimulam o protagonismo e promovem o desenvolvimento integral das competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, a comunicação, a empatia e a responsabilidade cidadã.

O professor emerge, nesse cenário, como um curador de experiências de identificar o potencial educativo em cada canto da comunidade e de integrar essas vivências ao processo de aprendizado realizado em sala de aula e não sala de aula.

O sucesso dessa empreitada não dependerá apenas da existência de documentos normativos, mas da capacidade de o sistema educacional investir no desenvolvimento profissional dos professores, valorizando - os e equipando - os com as ferramentas necessárias para serem os agentes de transformação que a educação brasileira tanto necessita. Que este artigo inspire mais pesquisas e práticas que consolidam a ponte entre a escola e o mundo, em prol de uma educação mais completa, relevante e humana.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e aprova a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2020, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019, Seção 1, p. 19.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade. **Campinas**, v. 31, p. 1355-1372, out. /dez. 2010.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.