Anais

Semana de Educação e Formação Docente da Faed

6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed: integração ensino, pesquisa, extensão

2026
Vol. 5 - n. 1
Artigos Completos
ISSN 3085-9786

UFMS

6ª 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: 16 a 18 de setembro de 2026
Local: Cidade Universitária/UFMS

Coordenadora do evento
Marta Costa Beck (UFMS)

Comissão Científica e Comissão Organizadora dos Anais
Sandra Novais Sousa (UFMS) –Presidente
Weverlin Ferreira Brizola – Editora de seção – discente doutorado (PPGEdu/UFMS)

Avaliadores/Pareceristas
Adriano de Oliveira Gianotto(UFMS)
Ailson Barbosa de Oliveira
Ana Carolina Borges Stringheta Tostes
Ana Carolina Pontes Costa
Ana Paula Squinelo
Bruna Luciana Valle (PPGEdu/UFMS)
Bruno Delmondes Xavier (PPGEdu/UFMS)
Camila de Oliveira da Silva
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Carla B.Z.M. Araujo (UFMS)
Célia Piatti (UFMS)
Christianne de Faria Coelho Ravagnani
Cíntia Camillo
Constantina Xavier Filha (UFMS)
Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)
Daiana Machado
Daiani Damm Tonetto Riedner (UFMS)
Daniela Marcato (UFMS)
Daniele M.P. Chaves
Danrvney Christian Monteiro dos Santos
Denize Baia
Diego Matos Araújo Barros
Diovany Doffinger Ramos
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fabiany de Cássia Tavares (UFMS)
Fernando Cesar de Carvalho Moraes
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez (UFMS)
Francisco Argolo
Gabrieli Schäffer
Gleice Kelly Rojas Gulherme (PPGEdu/UFMS)
Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp)
Helen Paola Vieira Bueno
Hellen Jacqueline Marques (UFMS)
Isabela Stoco Correa (PPGEdu/UFGD)
Jassonia Lima Vasconcelos Paccini
Joao Paulo Romero Miranda
Jucélia Linhares Granemann de Medeiros (UFMS)
Jucelia Souza da Silva (UFMS)
Liliam Cristina Caldeira (UFMS)
Lourival dos Santos (UFMS)
Lucas de Carvalho
Luci Carlos de Andrade
Luciene Cléa da Silva (UFMS)
Luciene Gomes Freitas Marins
Mara Lucinéia Marques Correa Bueno
Marcelo Victor da Rosa (UFMS)
Márcia Regina do Nascimento Sambugari
Marcio Rogerio Bresolin
Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)
Maria Angélica Cardoso (UFMS)
Maria Fátima Xavier da Anunciação de Almeida (UFMS)
Mariana Biagi Batista (UFMS)
Maricélia Aparecida Nurmberg
Marina Brasiliano Salerno
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS)
Marta Costa Beck (UFMS)
Maurício Loubet
Milene Bartolomei Silva (UFMS)
Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca (UFMS)
Miriam Brum Arguelho (UFMS)
Mirian Lange Noal (UFMS)
Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)
Philipe Rocha de Camargo (UFMS)
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini (UFMS)
Regina Aparecida Marques de Souza
Reinaldo Kovalski de Araujo
Rodrigo Augusto de Souza (UFMS)
Rogério Rodrigues
Rogério Zaim de Mello
Rosane Rodrigues Felix
Sandra Novais Sousa (UFMS)
Sarita Mendonça Bacciotti
Sheila Guimarães Barbosa (UFMS)
Shirley Vilhalva (UFMS)
Silvana Alves da Silva Bispo
Silvia Adriana Rodrigues
Stella Sanches de Oliveira Silva (UFMS)
Telma Rodrigues da Silva Benetti (PPGEdu/UFMS)
Telma Romilda Duarte Vaz
Thaís Cardozo de Souza (UFMS)
Tiago Duque (UFMS)
Weverlin Ferreira Brizola (PPGEdu/UFMS)

APRESENTAÇÃO

Um dos principais marcos desta edição foi a expressiva participação nas **comunicações orais**. A **6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed** alcançou o **recorde de 91 trabalhos aprovados para apresentação**, o maior quantitativo registrado nas edições do evento até então. Desse conjunto, **44 trabalhos foram distribuídos nas sessões do dia 16 de setembro e 47 nas sessões do dia 18 de setembro**, organizados em cinco salas simultâneas em cada período. A sexta edição também marcou, pela primeira vez na trajetória do evento, a possibilidade de submissão de **trabalhos em Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, por meio de vídeos, ampliando as formas de participação e fortalecendo o compromisso da Semana com a inclusão, a acessibilidade e a valorização da **produção acadêmica em Libras**.

Para a composição final dos **Anais da 6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed**, foram publicados **87 trabalhos**, distribuídos entre os quatro eixos temáticos do evento:

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional: reúne **11 trabalhos,** sendo **3 artigos, 5 relatos e 3 resumos**, que evidenciam a pluralidade de referenciais, objetos e procedimentos presentes na produção do conhecimento educacional.

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional: reúne **36 trabalhos**, sendo **12 artigos, 15 relatos e 8 resumos**, constituindo o eixo com maior número de textos publicados. Os trabalhos revelam a centralidade da formação docente nas discussões da sexta edição e a diversidade de experiências que atravessam a aprendizagem da profissão.

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais: reúne **16 trabalhos**, sendo **4 artigos, 3 relatos e 8 resumos**, com produções que evidenciam diferentes modos de compreender a relação entre Estado, políticas públicas, instituições educacionais e sujeitos, articulando análises de dispositivos normativos, programas governamentais e processos de implementação das políticas educacionais.

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares: reúne **24 trabalhos,** sendo **2 artigos, 13 relatos e 9 resumos**, que destacam relatos e análises de experiências que evidenciam diferentes estratégias de ensino, recursos pedagógicos e formas de mediação, valorizando o cotidiano educativo e as possibilidades de construção de práticas comprometidas com a participação, a diversidade e a aprendizagem.

A expressiva quantidade de trabalhos aprovados e publicados sinaliza a ampliação da participação acadêmica no evento anual Semana de Educação e Formação Docente da Faed e reafirma os Anais como **espaço de registro, circulação e socialização da produção acadêmica**. Nesse contexto, a incorporação de trabalhos submetidos em Libras também representa um avanço na divulgação e visibilidade de produções acadêmicas realizadas nessa língua, **contribuindo para ampliar o acesso e reconhecer diferentes formas de produção e comunicação do conhecimento**. Os 87 textos foram distribuídos em 3 volumes. Este volume (n. 5, v. 1), é composto por **22 Artigos Completos** que registram investigações, experiências formativas e práticas educativas desenvolvidas por estudantes, docentes, pesquisadoras/es e profissionais da educação, contribuindo para a preservação das discussões realizadas e para a ampliação do diálogo entre diferentes sujeitos e instituições.

Os textos que compõem estes **Anais da 6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed** registram, assim, parte significativa das discussões que marcaram esta edição e contribuem para preservar e difundir a produção acadêmica e as experiências compartilhadas durante o evento. Ao reuni-los nesta publicação, reafirma-se o compromisso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com a circulação do conhecimento produzido no campo da educação e com a articulação entre **ensino, pesquisa e extensão**, princípio que orientou a temática da sexta edição: **Estágio, Pesquisa e Prática na Formação de Professores**.

Boa leitura!

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

SUMÁRIO

O PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI 7
Aline Ovando dos Santos
Philipe Rocha de Camargo

ENTRE O DIREITO E A GESTÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS 14
Ana Clara Ferreira Nogueira
Solange Jarcem Fernandes

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS 25
Célia Mirian da Silva Nogueira
Priscilla Basmage Lemos Drulis

DA INTEGRAÇÃO À POLÍTICA EDUCACIONAL: RASTREABILIDADE PÚBLICA DA UNIRILA NO CORREDOR BIOCEÂNICO 32
Eder Baiaroski Lopes

O PROTAGONISMO DA UFMS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO MS: FORMAÇÃO DOCENTE E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES LINGUÍSTICAS 44
Emerson Cavalcante da Costa
Adriano de Oliveira Gianotto

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ANÁLISES E REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA NARRADA 54
Flávio Freitas do Nascimento
Célia Regina Carvalho

SABERES E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2015–2025) 64
Gleice Kelly Rojas Guilherme
Edinéia Aparecida Dauzaker da Silva
Andrew Vinicius Cristaldo da Silva

PRAGMATISMO OU EMANCIPAÇÃO? UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENTRO-OESTE 75
Kharen Paes de Albuquerque
Carla Martielle Alvicio Nantes Mendes
Hellen Jaqueline Marques

SENTIDOS EM DISPUTA: O PENSAMENTO HISTÓRICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA EM ENSINO DE HISTÓRIA (1988 – 2025) 84
Ingrid Haunstein Silva
Maria Aparecida Lima dos Santos

MS ALFABETIZA, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2015–2025) 93
Jessika Alvarenga Lima
Célia Regina de Carvalho

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CONTEXTO HOSPITALAR 107
Jucelia Souza da Silva
Mariana Rodrigues Correia – PCD
Paulo de Tarso Varela Ferro

O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: O ESTADO DO CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2022 - 2026) 115
Juliana de Souza de Jesus
Hellen Jaqueline Marques

PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS 127
Julio Cesar Floriano dos Santos
Gleice Kelly Rojas Guilherme
Sandra Novais Sousa

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): TEIAS DE SIGNIFICAÇÃO, IDENTIDADES E POLÍTICAS 137
Lenine Ferreira da Silva
Maria Aparecida Lima dos Santos

O TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA FIGURA DO PROFESSOR NO JORNAL CORREIO DO ESTADO (2008–2019) 146
Matheus Felipe Machado Andreu

ENTRE VOZES: MULHERES DA UFMS EM DIÁLOGO 156
Miriam Brum Arguelho
Mariana Gomes de Lima
Isabel Silva Rodrigues dos Santos

VIDAS QUE NÃO CONTAM: INTERSECCIONALIDADE E O APAGAMENTO DA DEFICIÊNCIA NO CÁRCERE 166
Naubia de Souza Machado
Marcelo Victor da Rosa

PERCURSO DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL 177
Karine Albuquerque de Negreiros
Raquel Elizabeth Saes Quiles
Sheyla Cristina Araujo Matoso

DIMENSÕES INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 191
Sandra Novais Sousa

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: MEMÓRIAS, FORMAÇÃO E SABERES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 207
Sulamita Linsmeyer Santos
Célia Regina de Carvalho

ECOS DE UM LUGAR VIVIDO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS ESCOLARES NA

FORMAÇÃO DOCENTE **217**
Thalita de Cassia de Souza Paixão

OS LIMITES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O GERENCIALISMO COMO ENTRAVE À AUTONOMIA ESCOLAR **227**
Yara Cardoso de Almeida Lima
André Luiz de Jesus Silva
Solange Jarcem Fernandes

O PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Aline Ovando dos Santos[1]
Philipe Rocha de Camargo[2]

Resumo
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública que tem intenção de fortalecer a formação inicial de professores, compreender que suas contribuições exige ir além da descrição de seus objetivos institucionais, buscando incentivar alunos da graduação em licenciatura à continuar o interesse pelo magistério, a partir disso busco associar os autores Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, que fornecem instrumentos de pesquisas que ajudam a compreender melhor esse processo vivenciados pelos licenciandos, evidenciando como aspectos estruturais e práticas educativas se relacionam na construção da profissão docente a partir das teorias de cada um deles. Nesse cenário, analiso o conceito dos autores conectando com o objeto principal, o Pibid.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Antonio Gramsci; Formação Inicial; Pibid.

Introdução

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid), é uma política pública voltada ao desenvolvimento do estudante da graduação em licenciatura como futuro professor. É desenvolvido pelo ministério da educação e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), inserindo o graduando de licenciatura na realidade das escolas públicas de ensino básico, e como incentivo é oferecido bolsas aos alunos em formação, os professores regentes das escolas públicas e os supervisores na instituição superior de ensino (Capes, 2026).

O programa está presente na formação inicial de futuros professores, e se mostra importante para despertar o interesse dos alunos de seguir a carreira do magistério, articulando o ensino-aprendizagem dentro e fora da universidade, desenvolvendo e aprimorando experiências fundamentais ao exercer a docência.

O Pibid é uma política pública que tem intenção de fortalecer a formação inicial de professores, compreender que suas contribuições exigem ir além da descrição de seus objetivos institucionais. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, por si só, não explica como esse processo interfere na constituição da docência, na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar o programa a partir de referenciais teóricos que possibilitem compreender tanto os condicionantes sociais presentes na formação docente quanto às possibilidades de construção de uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade escolar.

Ao decorrer da leitura, busco associar dois autores que fornecem instrumentos de pesquisas que ajudam a compreender melhor esses processos vivenciados pelos licenciandos, evidenciando como aspectos estruturais e práticas educativas se relacionam na construção da profissão docente.

[1]Mestranda em Educação pela PPGEdu/UFMS. Estudante do curso de Pedagogia/Faed. E-mail a.ovando@ufms.br.
[2]Doutor em Educação Física/UFPR. Coordenador do curso de Educação Física/UFMS. E-mail: philipe_camargo@ufms.br.

O Pibid como política de formação docente

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência surgiu em 2007, sendo proposto pelo MEC/Capes. Em 2010 foi regulamentado pelo Decreto n 7219/2010, e foi aí que o programa se expandiu rapidamente, abrangendo todas as áreas da licenciatura, incluindo além das universidades federais, também as estaduais, municipais e comunitárias (Gatti *et al.*, 2014, p. 10). Sua criação é inserida em um conjunto de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores, buscando enfrentar os desafios presentes nas licenciaturas, como a distância entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas da prática docente na educação básica.

De acordo com os objetivos estabelecidos pela Capes, o programa tem como principal objetivo fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa busca promover a articulação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade e as experiências práticas vivenciadas no ambiente escolar, favorecendo a aproximação entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de ensino. Além disso, contribui para a valorização da docência e para o desenvolvimento de experiências formativas que possibilitam ao futuro professor compreender de maneira mais ampla a realidade da profissão.

Ao priorizar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, o Pibid propõe uma lógica de formação que valoriza a experiência docente como elemento constitutivo do processo de aprendizagem profissional, diferente de uma formação concentrada apenas nos componentes curriculares da universidade, o programa possibilita que os futuros professores acompanhem o funcionamento da escola, participem do planejamento das atividades pedagógicas, desenvolvam intervenções didáticas e estabeleçam contato direto com professores experientes da educação básica. Essas vivências ampliam as oportunidades de reflexão sobre a prática e contribuem para uma compreensão mais concreta do exercício da docência.

Ao promover a aproximação entre universidade e escola, o Pibid ultrapassa a perspectiva de uma experiência prática isolada, constituindo-se como um espaço de formação em que os licenciandos podem articular conhecimentos acadêmicos, experiências pedagógicas e reflexões sobre a prática docente. Nesse sentido, o programa busca favorecer uma formação mais consistente, aproximando o futuro professor das demandas concretas da educação básica e contribuindo para a construção de sua identidade profissional. É de considerar também os objetivos do programa que ultrapassam a concessão de bolsas, uma vez que priorizam a constituição de experiências formativas capazes de aproximar teoria e prática durante a licenciatura. Nesse sentido, a aproximação entre universidade e escola representa um dos principais diferenciais do programa. Ao promover o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas no contexto escolar, o programa busca reduzir a fragmentação frequentemente observada na formação inicial de professores. Essa articulação favorece uma formação mais integrada, permitindo que os licenciandos compreendam a docência não apenas a partir dos referenciais teóricos estudados na universidade, mas também das situações concretas encontradas no cotidiano das instituições de ensino.

No âmbito da Licenciatura em Educação Física, os impactos da iniciação à docência ainda na graduação também têm sido evidenciados pela literatura. Segundo Lima *et al*. (2019), o programa contribui para aproximar o licenciando de seu futuro campo de atuação, proporcionando vivências que favorecem a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e a realidade escolar. Além disso, essa inserção possibilita o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da prática docente e fortalece o reconhecimento da Educação Física como componente curricular da educação básica, ampliando a compreensão do futuro professor acerca de seu papel no contexto escolar.

Dessa forma, o Pibid configura-se como uma política pública que busca fortalecer a formação inicial por meio da integração entre teoria e prática, universidade e escola, licenciandos e professores

da educação básica. Contudo, compreender em que medida essas experiências influenciam a constituição da identidade docente e a formação profissional exige um olhar que ultrapasse a descrição dos objetivos do programa. É nesse contexto que as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci tornam-se relevantes, oferecendo referenciais para analisar os processos formativos vivenciados pelos participantes do programa.

Contribuições de Bourdieu para compreender a formação docente

Pierre Bourdieu foi um respeitado sociólogo francês, reconhecido por suas contribuições para a compreensão das relações entre educação e desigualdade social. Em suas análises, o autor buscou demonstrar que o sucesso escolar não depende exclusivamente do esforço individual, mas também de fatores sociais e culturais adquiridos pelos indivíduos ao longo de sua trajetória. A partir de conceitos como *habitus*, capital cultural e reprodução social, Bourdieu questiona a ideia de que a escola constitui um ambiente totalmente neutro e igualitário, argumentando que ela pode favorecer grupos que já possuem determinadas vantagens sociais e culturais.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), a sociologia da educação de Bourdieu representou um importante rompimento com as percepções que relacionavam com o sucesso escolar exclusivamente ao mérito individual. Em oposição a essa visão, o autor defende que as condições sociais e culturais exercem forte influência sobre o desempenho dos estudantes (Bourdieu; Passeron, 1992). Dessa forma, a escola não atua em um contexto de igualdade absoluta, uma vez que os alunos chegam ao ambiente escolar com experiências, conhecimentos e recursos culturais diversificados. Assim, torna-se fundamental compreender alguns dos principais conceitos elaborados por Bourdieu, especialmente os de *habitus*, capital cultural e reprodução social. Esses conceitos constituem a base de sua análise sobre a educação e permitem compreender de que maneira as desigualdades sociais podem influenciar as trajetórias escolares dos indivíduos.

O conceito de *habitus* ocupa uma posição central na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. De acordo com Setton (2002), o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de disposições adquiridas pelos indivíduos ao longo de suas experiências na sociedade, influenciando suas formas de pensar, agir e interpretar a realidade. Essas disposições são construídas principalmente por meio dos processos de socialização vivenciados no ambiente familiar e nos diferentes grupos sociais dos quais os indivíduos participam.

Nesse sentido, o *habitus* não é algo inato, mas resultado das condições sociais e culturais presentes na trajetória de cada sujeito, dessa forma, indivíduos pertencentes a diferentes contextos sociais tendem a desenvolver percepções, comportamentos e expectativas distintas. No campo educacional, essas diferenças tornam-se evidentes à medida que os estudantes chegam à escola trazendo experiências e referências construídas ao longo da vida social, partindo dessa perspectiva, o desempenho escolar não pode ser explicado somente por características individuais, as experiências que foram acumuladas pelos estudantes influenciam diretamente a relação com o conhecimento e com a instituição escolar.

Associado ao *habitus*, o capital cultural constitui um dos principais instrumentos teóricos utilizados por Bourdieu para compreender as desigualdades educacionais. Segundo Nogueira (2021), o capital cultural corresponde ao conjunto de conhecimentos, habilidades, práticas e referências culturais adquiridas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória social. A distribuição desse capital ocorre de forma desigual na sociedade, fazendo com que determinados grupos possuam maior familiaridade com os conhecimentos e comportamentos valorizados pela escola. A dedicação do estudante é importante, mas a trajetória também é, e elas são influenciadas pelas condições culturais das quais foi possível o acesso durante a formação do aluno.

A reprodução social constitui uma das principais contribuições de Pierre Bourdieu. Conforme discute Valle (2022), a obra desenvolvida por Bourdieu e Passeron promoveu uma mudança

significativa na forma de compreender o papel da escola na sociedade, ao questionar a ideia de que o sistema educacional funciona como um espaço neutro de promoção da igualdade de oportunidades, nessa perspectiva, as desigualdades observadas no ambiente escolar não podem ser explicadas apenas pelas capacidades ou pelo esforço individual dos estudantes. Dessa forma, diferenças sociais que existem antes mesmo da entrada dos estudantes na escola passam a ser interpretadas como resultados naturais do desempenho acadêmico. Assim, a teoria da reprodução social permite compreender que a educação não atua apenas como instrumento de transformação social, mas também pode contribuir para a manutenção das estruturas de desigualdade existentes na sociedade.

A partir dessas contribuições teóricas, é possível compreender o Pibid como uma política pública que atua no processo de formação inicial de professores ao ampliar as experiências formativas dos licenciandos. Sob a perspectiva bourdieusiana, a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas públicas favorece o contato com diferentes práticas pedagógicas, com a cultura escolar e com os desafios da profissão docente, possibilitando a ampliação de seu capital cultural e a constituição de disposições relacionadas ao exercício da docência. Embora o programa não elimine as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional, conforme discutido por Bourdieu e Passeron, ele oferece oportunidades de aprendizagem que podem enriquecer a trajetória formativa dos futuros professores. Dessa forma, os conceitos de *habitus,* capital cultural e reprodução social constituem importantes ferramentas para compreender tanto as potencialidades quanto os limites do Pibid enquanto política de formação docente, perspectiva que será aprofundada em diálogo com as contribuições de Antonio Gramsci a seguir.

Contribuições de Gramsci para compreender a formação docente

O italiano Antonio Gramsci foi um teórico, e 1926, um importante político e escritor, até então com os escritos pouco conhecidos, começou o manuscrito dos materiais durante a sua vida em cárcere o que rendeu cerca de 2500 páginas de documentos mais influentes e comentados até o dia de hoje (Coutinho, 1999, p. 7-8). Em suas obras, buscou compreender como as relações de poder são construídas e mantidas na sociedade, atribuindo à educação um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção da consciência crítica participando de uma concepção de mundo (Gramsci, 1999, p. 93). Para Gramsci, a escola não deve ser compreendida apenas como um espaço destinado à transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente responsável pela formação intelectual, cultural e política dos sujeitos.

Um dos principais conceitos desenvolvidos por Gramsci é o de hegemonia. Para o autor, os grupos dominantes mantêm sua posição não apenas por meio da força, mas principalmente pela construção da consciência política (Gramsci, 1999, p. 103), fazendo com que seus valores, ideias e formas de compreender a realidade sejam aceitos como naturais por grande parte da sociedade. Nesse processo, instituições como a família, a igreja, os meios de comunicação e a escola desempenham papel fundamental, pois contribuem para a difusão de determinadas concepções de mundo.

A partir dessa perspectiva, Gramsci desenvolve o conceito de intelectual orgânico. Diferentemente da concepção tradicional que associa o intelectual apenas ao ambiente acadêmico, o autor compreende que toda classe social produz intelectuais responsáveis por organizar, difundir e fortalecer determinada visão de mundo. Nesse sentido, o professor assume um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares, tornando-se um agente capaz de contribuir para a formação crítica dos estudantes e para a compreensão da realidade social.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma dimensão social e política. O professor deixa de ser apenas um mediador de conteúdos e passa a atuar na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade em que vivem. A educação, portanto, não deve ser limitada ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas favorecer a construção da autonomia individual, da participação social e do pensamento crítico.

Partindo dessa perspectiva, o Pibid pode ser compreendido como um importante espaço de formação inicial, ao proporcionar aos licenciandos experiências que aproximam teoria e prática no contexto da escola pública. A inserção precoce no ambiente escolar favorece não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a compreensão do papel social do professor e dos desafios presentes na educação básica. Dessa forma, o programa possibilita que os futuros docentes construam uma prática profissional comprometida com a realidade escolar, aspecto que dialoga com a concepção gramsciana do intelectual orgânico.

Assim, as contribuições de Gramsci permitem compreender a formação docente para além da aquisição de conhecimentos técnicos. Ao enfatizar a educação como instrumento de construção da consciência crítica e de transformação social, o autor oferece importantes elementos para analisar o Pibid como uma política pública que favorece a formação de professores comprometidos com a escola pública e com a construção de uma prática pedagógica crítica e socialmente referenciada.

O Pibid como facilitador da formação para a docência

A análise do programa institucional de iniciação à docência como política pública de formação inicial de professores torna-se mais consistente quando articulada às contribuições de autores como Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. Embora sejam referenciais teóricos distintos, ambos os autores oferecem elementos que permitem compreender a complexidade da formação docente. Enquanto Bourdieu evidencia os condicionantes sociais que atravessam o processo educativo, Gramsci destaca as possibilidades de construção de uma prática docente crítica e comprometida com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, o Pibid pode ser compreendido como um espaço de formação situado entre essas duas dimensões.

A inserção desde cedo dos licenciandos nas escolas públicas permite que a formação docente deixe de ocorrer exclusivamente no espaço universitário. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o futuro professor estabelece contato com diferentes sujeitos, enfrenta desafios constantes da profissão e participa de práticas pedagógicas que ampliam a compreensão acerca do trabalho docente. Dessa forma, o Pibid favorece a construção de conhecimentos que dificilmente seriam desenvolvidos apenas por meio das disciplinas teóricas da licenciatura.

Analisando a perspectiva bourdieusiana nesse contexto, essas experiências contribuem para a ampliação do capital cultural dos licenciandos e para a constituição de disposições relacionadas ao exercício da docência. O contato contínuo com a escola possibilita que os estudantes incorporem conhecimentos, práticas e formas de atuação que passam a orientar sua futura atuação profissional. Entretanto, essa formação ocorre no interior de um sistema educacional marcado por desigualdades e mecanismos de reprodução social, o que evidencia que o programa não elimina tais eventualidades, mas amplia as oportunidades formativas oferecidas aos futuros professores.

Sob a perspectiva de Gramsci, entretanto, a aproximação entre universidade e escola também favorece a construção de uma prática docente comprometida com a realidade social. Ao refletir sobre os desafios encontrados na escola pública e participar das atividades pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, o licenciando amplia sua compreensão acerca do papel social do professor, aproximando-se da concepção do intelectual orgânico. A formação deixa de assumir um caráter exclusivamente técnico e passa a incorporar dimensões políticas, culturais e sociais indispensáveis ao exercício da docência.

A formação docente constitui um processo complexo, marcado tanto pelas condições sociais que influenciam a trajetória dos futuros professores quanto pelas experiências realizadas ao longo da licenciatura. Nesse contexto, programas de formação como o Pibid assumem relevância por promoverem a aproximação entre universidade e escola, possibilitando aos licenciandos experiências que extrapolam a formação estritamente acadêmica, compreender o alcance dessas experiências exige

um olhar que considere, simultaneamente, os condicionantes estruturais que permeiam o sistema educacional e as possibilidades de construção de uma prática docente crítica.

Embora partam de iniciativas distintas, Bourdieu e Gramsci não devem ser compreendidos como perspectivas incompatíveis. Enquanto Bourdieu contribui para compreender os condicionantes estruturais que influenciam a formação docente, Gramsci evidencia as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social. Dessa forma, o Pibid pode ser analisado como uma política pública que, ao mesmo tempo em que se desenvolve no interior das estruturas educacionais existentes, oferecendo oportunidades para que os futuros professores ampliem suas experiências formativas, desenvolvendo uma compreensão de certa forma crítica da realidade escolar e fortalecendo sua identidade profissional.

Considerações Finais

Após desenvolver uma análise nesse presente trabalho, foi possível compreender o programa partindo de referenciais teóricos que buscam entender de alguma forma a escola como uma estrutura social a qual se interessa pela formação de novos e futuros professores em formação acadêmica. O programa tem se mostrado uma importante política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, mais do que proporcionar a inclusão dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, o programa amplia as oportunidades de aprendizagem profissional ao favorecer a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as experiências vivenciadas na educação básica.

A partir dos conceitos das teorias bourdiesianas de *habitus*, capital cultural e reprodução social, foi possível perceber que a formação não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das experiências e das condições objetivas que atravessam o processo educativo, dialogando diretamente com a perspectiva materialista histórica de Gramsci, evidenciando que a educação também constitui um espaço de formação crítica e de construção da consciência social, compreendendo o professor como um intelectual orgânico e atribuir à escola um papel estratégico na formação dos sujeitos.

O diálogo entre esses referenciais permitiu compreender que as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores não podem ser reduzidas à aproximação entre teoria e prática, ampliando as experiências formativas e possibilita aos licenciandos uma compreensão mais consistente da realidade escolar.

Nesse sentido, torna-se pertinente analisar o programa a partir de referenciais teóricos que possibilitem compreender tanto os condicionantes sociais presentes na formação docente quanto às possibilidades de construção de uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade escolar. Conclui-se, portanto, que o Pibid se constitui como parte de um caminho para o fortalecimento da formação inicial, oferecendo condições para que os futuros professores desenvolvam conhecimentos, experiências e reflexões indispensáveis ao exercício da docência.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Brasília, DF, 2026.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 7-74.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 7-74.

LIMA, Eliaquim de Sousa *et al.* Benefícios do Pibid na formação de estudantes do curso de Educação Física: uma revisão bibliográfica. **Conexões**: Ciência e Tecnologia, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 15-22, maio 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 61-70, jul./dez. 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022.

ENTRE O DIREITO E A GESTÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Ana Clara Ferreira Nogueira[1]
Solange Jarcem Fernandes[2]

Resumo
Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Gestão Democrática foi instituída como um princípio legal da educação pública, dessa forma, a presente pesquisa apresenta-se como um levantamento bibliográfico sobre as Políticas Públicas e a Gestão Democrática nas escolas, com um recorte principal para as escolas de Educação Infantil. Foram utilizados artigos escritos por pesquisadores consolidados da área, a fim de delimitar o tema, e também teses e dissertações entre 2015-2025, que trazem a discussão para a realidade contemporânea das escolas, entrando em conflito com o princípio constitucional estabelecido, com o objetivo de investigar as produções sobre a Gestão Democrática. Com a pesquisa, foi possível constatar a presença marcante do ideário neoliberal, do gerencialismo e da extrema burocratização, que não permitem que a escola exista de forma participativa, cidadã e democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Políticas Educacionais; Constituição Federal 1988; Gestão da Educação Infantil.

Introdução

A educação pública brasileira tem como um de seus princípios a Gestão Democrática, como estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil), e reafirmado pela LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil). Esse princípio não se encerra em uma mera exigência legal, mais do que isso ele deve ser um norteador prático, diário e presente em todas as escolas públicas de nível básico do Brasil, englobando, inclusive, a educação infantil, visando a descentralização do poder e a participação ativa e real de toda a comunidade escolar. No contexto atual, falar sobre a democracia no interior das instituições de ensino significa resistir a modelos puramente gerencialistas e tecnocráticos, reafirmando a escola como um espaço de construção da cidadania e de emancipação humana.

Ao tratar-se da Educação Infantil, a Gestão Democrática assume contornos específicos e fundamentais a essa etapa de ensino, onde o cuidar e o educar são indissociáveis e indispensáveis para garantir o atendimento e a educação plena aos bebês e crianças pequenas, exigindo uma participação ainda mais estreita das famílias e da comunidade. Aqui, o papel da Gestão Democrática vai além de dar voz às crianças, é preciso também a observação atenta e cuidadosa, para o protagonismo infantil ser respeitado e a escola se transforme em um espaço democrático de convivência, no qual as decisões pedagógicas e administrativas sejam compartilhadas e transparentes.

Assim, a justificativa para a realização do presente artigo de revisão bibliográfica reside na necessidade crucial de analisar como a legislação e a teoria dialoga com os desafios práticos enfrentados pelos gestores escolares, frente ao atual cenário político e social, principalmente ao se

[1] Professora da Educação Básica/Semed. Mestranda em Educação PPGEdu/UFMS. E-mail: ana.clara.ferreira@ufms.br.
[2] Professora Associada/UFMS. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. E-mail: solangejarcem@gmail.com.

pensar nos ideários neoliberais que estão ocupando as escolas e privilegiando a eficiência e produtividade em detrimento da participação ativa e social e da construção da cidadania de forma democrática. É necessário compreender as tensões entre a burocracia estatal e a autonomia das escolas, fortalecendo a identidade da Educação Infantil como um direito assegurado e inalienável dos bebês e crianças. Para isso, foi realizado o mapeamento e sistematização das produções acadêmicas entre Teses e Dissertações e o diálogo com autores da área a partir de artigos publicados pelos mesmos, acerca da Gestão Democrática, da Gestão Democrática na Educação Infantil e sobre Democracia, Cidadania e Participação na escola.

Levantamento bibliográfico: critérios e procedimentos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, tem como objetivo central mapear o estado do conhecimento sobre a Gestão Democrática na Educação Infantil. Para tanto, o estudo se estrutura em dois eixos complementares: primeiramente, busca-se explorar as concepções de Democracia, Cidadania e Participação presentes nas obras selecionadas; em seguida, pretende-se identificar as tendências teóricas e as tensões conceituais que permeiam o campo das políticas educacionais, estabelecendo um diálogo crítico entre a legislação vigente e a produção bibliográfica recente.

Para a coleta do material foi realizada uma busca em bases de dados, sendo elas o Portal de Periódicos da Capes, a SciELO e o Google Acadêmico, utilizado para buscas pontuais de autores reconhecidos da área. O encontro dos textos, em sua maioria, foi feito pelo cruzamento entre os descritores “Gestão Democrática” e “Educação Infantil”. O recorte temporal estabelecido foi o período entre 2015 e 2025 para a escolha de teses e dissertações, visando captar as discussões mais atuais frente aos desafios do cenário político-educacional contemporâneo.

Os critérios de inclusão e exclusão do material coletado, tem a finalidade de assegurar a coerência teórica e metodológica e a relevância temática do estudo. Assim, os critérios de inclusão para a seleção foram 1. A disponibilidade Integral e Gratuita: apenas trabalhos e artigos com acesso livre e on-line, para garantir a transparência, democratização e facilidade de acesso às fontes consultadas; 2. Alinhamento teórico-metodológico: publicações ou autores fundamentados na perspectiva Crítica e preferencialmente no Materialismo Histórico Dialético, priorizando autores que fizessem uma análise educacional ampla, focando em suas implicações sociais e políticas; 3. Notório Saber Acadêmico (Artigos): no caso dos artigos científicos, optou-se por produções de autores amplamente reconhecidos na academia nacional pela densidade de suas pesquisas sobre Gestão Democrática e democracia na escola; 4. Especificidade Temática (Teses e Dissertações): a prioridade na escolha das teses e dissertações recaiu sobre estudos que analisassem a Gestão Democrática especificamente na Educação Infantil. Essas pesquisas abordam o papel do gestor e o efeito do neoliberalismo nas políticas de administração escolar, empregando técnicas como entrevistas.

Os critérios de exclusão foram: 1. Trabalhos que exigissem pagamento ou assinaturas restritas para acesso ao conteúdo integral; 2. Estudos vinculados a perspectivas puramente gerencialistas ou tecnocráticas, que não dialogam com a metodologia crítica proposta; 3. Produções que, embora tratassem de gestão, focassem exclusivamente em outras etapas do ensino (Fundamental, Médio ou Superior) sem estabelecer conexões diretas com a especificidade da infância ou com os reflexos do ideário neoliberal.

Assim, utilizando esses critérios foram selecionados ao total 15 textos, dentre eles 8 artigos e 7 trabalhos sendo teses e dissertações, sistematizados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico de artigos selecionados sobre Gestão Democrática e Políticas Educacionais

Tipo	Título	Autor
Artigo	Desafios para a gestão da educação em contexto histórico e político marcado pelo ideário neoliberal.	LIMA, Licínio C.; DRABACH, Nádia.
Artigo	Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.	PARO, Vitor Henrique.
Artigo	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.	SOUZA, Ângelo Ricardo.
Artigo	Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.	DOURADO, Luiz Fernandes.
Artigo	A política e as bases do direito educacional.	VIEIRA, Evaldo.
Artigo	A importância da abordagem histórica da gestão educacional.	LOMBARDI, José Claudinei.
Artigo	A luta pela democracia na educação crítica.	APPLE, Michael W.
Artigo	Gestão democrática da educação: exigências e desafios	CURY, Carlos Roberto Jamil.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações sobre Gestão Democrática

Tipo	Título	Autor	Instituição	Ano
Dissertação	Nós somos o piloto do navio, o comandante: Diretores, gestão democrática e desafios para a manutenção e funcionamento de creches em Duque de Caxias- RJ	FERNANDES, Luciana Barbosa.	Universidade Federal do Rio de Janeiro.	2023
Dissertação	Concepções sobre a implantação da eleição para diretores na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: entre a efetivação e os desafios para a gestão democrática.	BERGAMO, Fabiana Parron.	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.	2022
Tese	Gestão escolar da educação infantil brasileira: base legal, tendências e perfil.	RUZETTA, Danieli D'Aguiar.	Universidade Federal do Paraná.	2023
Dissertação	A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba.	CARVALHO, Natasha Carolina de.	Universidade Federal do Paraná.	2021
Dissertação	Educação infantil e gestão democrática: interlocuções possíveis	SILVA, Daniela das Graças Vieira da	Universidade do Planalto Catarinense.	2021
Dissertação	Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática	CLEMENTE, Josafá da Conceição.	Universidade Federal do Maranhão.	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O material selecionado foi submetido a uma leitura analítica e sistemática, permitindo a organização dos dados que fundamentam a discussão teórica apresentada na seção a seguir.

Resultados e discussões: o estado do conhecimento sobre a gestão democrática na educação infantil

Na presente seção serão analisados os textos previamente selecionados e já apresentados anteriormente, a fim de contribuir para a construção teórica e ampliação de possibilidades de análise sobre as temáticas de Gestão Democrática, Educação Infantil, Políticas Educacionais, Participação, Cidadania e Democracia. Cabe ressaltar que a análise dos textos será feita de forma ampla, destacando os tópicos principais que englobam a educação contemporânea em seus formatos, justificativas e possibilidades. Para tal, foi realizada uma subdivisão iniciando com a análise dos Artigos e posteriormente a subseção de Teses e Dissertações. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados da revisão, evidenciando como as conclusões gerais sobre as obras analisadas oferecem subsídios teóricos fundamentais para o campo.

Análise dos Artigos

O primeiro artigo selecionado foi "Desafios para a gestão da educação em contexto histórico e político marcado pelo ideário neoliberal" de Lima e Drabach (2025). Esse texto traz uma entrevista com o professor Licínio Lima, feita por Nádia Drabach, que tem o objetivo de discutir os desafios da Gestão Educacional em um contexto social e político marcado pelo neoliberalismo, cenário esse que encontra problemas na privatização e burocratização, em suas relações com uma educação democrática.

Assim, os autores afirmam que o contexto neoliberal atual, no qual a educação está inserida, tem impactos diretos em sua gestão. A introdução de tecnologias digitais e a hiperburocratização, que representa uma nova forma de burocracia que se intensifica com a digitalização dos processos escolares, são as principais características desse modelo. No mesmo passo, existe também a privatização, um fenômeno que vem crescendo cada vez mais na América Latina, como afirmam os autores, caracterizada por uma oferta segmentada, atendendo principalmente a classes sociais mais altas. Todos esses fatores buscam uma fantasiosa promessa de eficiência, fazendo a escola operar em um funcionamento díptico, equilibrando dimensões burocráticas e uma "anarquia organizada".

Os autores afirmam que a educação tem corrido riscos com a crescente burocratização e a vigilância digital, com a possibilidade de transformar a educação em um processo de dominação digital. Assim, a desconexão entre democracia e educação pode ter consequências fatais no futuro, uma vez que a educação deve ser vista como um direito humano fundamental e uma prática de liberdade.

Ao tratar-se das políticas educacionais no Brasil frente ao neoliberalismo, o texto "A política e as bases do direito educacional." de Vieira (2001), destaca os impactos negativos dessa ideologia. O autor as descreve como uma negação dos direitos sociais, onde só há garantia do mínimo para sobrevivência dos mais vulneráveis, vinculam o nível de vida ao mercado e transformam a educação em mercadoria.

Vieira (2001), ressalta que apesar da Constituição Federal de 1988 trazer a educação como direito público e subjetivo, que tem por garantia a universalidade e a gratuidade, muitas de suas determinações ainda não são cumpridas, dando espaço para uma educação neoliberal que enfraquece a concretização desses direitos, promovendo desigualdade e limitando o acesso da educação como um direito universal.

Ao definir a Gestão Democrática, Souza (2009) no texto "Explorando e construindo um conceito de gestão escolar.", afirma que ela deve ser entendida como um processo político mais amplo

do que apenas a tomada de decisões, é sustentada pelo diálogo, pela diversidade e pela participação coletiva ativa da comunidade escolar.

No cotidiano da escola, a Gestão Democrática se manifesta nos processos participativos de forma transparente e acessível, identificando problemas, discutindo, deliberando, acompanhando e avaliando as ações escolares, feitos por meio dos conselhos escolares e eleição dos gestores, por exemplo. Essencialmente, a democracia na gestão existe a partir da busca pela inclusão e diálogo.

No entanto, essa realidade de efetivação de uma Gestão Democrática encontra barreiras e desafios, como a reprodução de princípios autoritários, reforçando hierarquias e desigualdades; a regulamentação excessiva e burocrática da participação; as desigualdades sociais que dificultam o acesso da comunidade escolar, especialmente daqueles com menos capital cultural e econômico; desafios estruturais que complexifica o atendimento a todas as necessidades e a falta de uma educação política que prepare os indivíduos como cidadãos ativos nas escolhas e espaços que eles fazem parte.

Após a promulgação da atual Constituição, a participação ganhou uma posição de cidadania, baseada na universalização dos direitos sociais e na ampliação desse conceito. A participação tornou-se mais institucionalizada, com a criação de conselhos deliberativos que permitem à sociedade civil intervir na formulação e implementação de políticas públicas.

O sétimo texto a ser analisado é o de Cury (2002), intitulado "Gestão democrática da educação: exigências e desafios". O autor inicia com a definição de Gestão Democrática como um processo que envolve transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência. Uma de suas principais características é o diálogo e a participação ativa dos indivíduos, buscando desconstruir desigualdades e construir espaços de igualdade de oportunidades e tratamento igualitário entre os cidadãos.

A Gestão Democrática, segundo o autor, deve ser um espaço de ensino e aprendizagem que promova a cidadania ativa, o respeito, o diálogo e a justiça social. No entanto, para que ela seja realmente efetiva, é necessário superar seus desafios, como a dificuldade orçamentária e de participação social, a falta de capacitação e representação, entre outros, fortalecendo os instrumentos jurídicos e fomentando uma cultura de participação e transparência.

Ao analisar os limites e as perspectivas das políticas e da gestão da educação básica no Brasil, Dourado (2007) destaca que os principais desafios da área estão profundamente articulados ao contexto político do país. Entre esses entraves, o autor ressalta a descontinuidade administrativa decorrente do predomínio de políticas de governo em detrimento de políticas de Estado, a centralização excessiva no nível federal – que restringe a autonomia e a adequação local de estados e municípios – e a forte influência de organismos internacionais pautados pelo gerencialismo e pela lógica da produtividade. Somam-se a isso a frágil articulação entre os programas de gestão democrática do MEC e as redes de ensino, bem como os impasses históricos no financiamento, sobretudo na definição do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e na garantia de recursos equitativos para todas as etapas da educação básica.

Por outro lado, as perspectivas apontadas pelo autor oferecem caminhos promissores para melhorar a qualidade da educação, como a implementação de Conselhos Escolares, a participação da comunidade escolar, autonomia às escolas, especialmente no âmbito financeiro, como observado no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a melhora nas condições de vida dos alunos, formação dos professores, recursos disponíveis e a estrutura organizacional das escolas, entre outros.

O autor conclui que a gestão tem papel fundamental na qualidade da educação brasileira, sendo necessárias medidas que sejam pautadas por políticas públicas que promovam uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática a todos os cidadãos.

Lombardi (2006), em "A importância da abordagem histórica da gestão educacional.", faz apontamentos importantes ao tratar da Gestão Escolar como parte de um sistema dinâmico e interligado, ele reconhece a escola como um produto da ação concreta e objetiva dos seres humanos

ao longo do tempo, ou seja, a escola, sua estrutura e sua gestão são moldadas pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada período histórico. A partir da abordagem histórica, há a compreensão que os gestores educacionais e outros atores sociais identifiquem os fatores que influenciam a qualidade da educação, possibilitando que eles trabalhem para construir uma escola mais alinhada, visando uma sociedade justa e solidária.

Outro aspecto levantado a partir da abordagem histórica é de considerar a Gestão Escolar como parte de um todo maior, que significa incluir o contexto econômico, social e político, que implica na qualidade da educação, que não pode ser analisada isoladamente, mas deve considerar as condições materiais e as relações sociais que influenciam a escola, abandonando as ideias meritocráticas.

Ainda sobre a qualidade da educação, Paro (2000) escreveu "Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.", aqui o autor traz a Democracia como um pilar quase esquecido ao se tratar da qualidade do ensino, que majoritariamente é mensurado apenas por provas e avaliações em larga escala, excluindo a Educação Cidadã, que prepara para a vida e a participação ativa na sociedade.

Assim, a organização da escola precisa ter o intuito de formar cidadãos críticos, com clareza conceitual e sem estruturas conservadoras, englobando a educação como um todo nas dimensões individuais e sociais, sendo constantemente renovada. A Democracia deve ser vista como o principal meio para a construção da liberdade, sendo um componente indispensável para uma educação de qualidade.

Por fim, o décimo primeiro e último artigo a ser analisado nesta subseção é "A luta pela democracia na educação crítica." de Apple (2017), o autor afirma que a democracia é uma prática política e ética que tem relação com as estruturas de poder, nesse sentido a educação tem a função de ser um campo de resistência contra as narrativas opressoras, conservadoras e as ideologias que naturalizam e perpetuam a desigualdade.

Apesar dos cenários negativos, o autor defende a "esperança" nos caminhos democráticos, frequentemente permeados por tensões e contradições. Para enfrentar esses desafios, ele defende uma estratégia de longo prazo e uma política de união descentralizada, que conecte diversos movimentos sociais em torno de objetivos comuns. Em última análise, a luta pela Educação Democrática é o caminho para desafiar as "inevitabilidades" impostas pelo sistema e construir uma sociedade verdadeiramente participativa, e termina afirmando que "O futuro das nossas nações depende disso" (Apple, 2017, p. 921).

A seguir, apresenta-se a análise detalhada das teses e dissertações que compõem a amostra desta revisão.

Análise das Teses e Dissertações

A análise de Teses e Dissertações contará com o objetivo geral do trabalho, a metodologia utilizada e as principais conclusões alcançadas, investigando o Objeto de Estudo, a Gestão Democrática e seus temas emergentes como as Políticas Educacionais, a Participação e a Cidadania.

O primeiro trabalho a ser analisado é "Nós somos o piloto do navio, o comandante: Diretores, gestão democrática e desafios para a manutenção e funcionamento de creches em Duque de Caxias-RJ", uma Dissertação de Fernandes (2023), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo principal foi evidenciar os desafios e possibilidades estratégicas na garantia ao atendimento às crianças nas unidades de Educação Infantil e na relação com as famílias, a partir da vivência de quatro diretoras no contexto da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias–RJ, compreendendo como essas gestoras enfrentaram obstáculos para assegurar o funcionamento das creches e construir uma relação democrática com a comunidade escolar.

A metodologia utilizada na pesquisa é de abordagem qualitativa, com coleta de dados realizados a partir de entrevistas semiestruturadas com as diretoras participantes. Conforme a autora, ela utilizou uma estratégia para estimular o diálogo, apresentando três situações cotidianas elaboradas pela pesquisadora, baseadas em sua própria experiência, uma vez que ela foi diretora de uma creche também. As entrevistas foram realizadas nas unidades escolares das participantes e posteriormente transcritas e analisadas.

Fernandes (2023) apresentou como principais resultados de sua pesquisa, a estratégia de acolhimento e diálogo, utilizados pelas diretoras, para resolver os desafios referentes à frequência das crianças. Elas afirmam valorizar um bom relacionamento com a comunidade escolar, se empenhando para garantir o funcionamento das creches, mesmo com as dificuldades de falta de recursos materiais e humanos. Além disso, elas também afirmaram que apesar de atuarem como intermediárias entre escola e Secretária de Educação, falta autonomia, limitando suas ações.

Por fim, a autora também destaca que a Gestão Democrática é parte imprescindível da Educação Infantil, necessitando de permanente diálogo com as famílias e educadoras, a fim de compreender e respeitar os desejos, necessidades e manifestações das crianças, tanto para promover uma educação plena aos educandos, quanto para fazer com que as famílias participem e compreendam as propostas pedagógicas pertinentes a essa fase da educação.

Em seguida, Bergamo (2022) defendeu a dissertação intitulada "Concepções sobre a implantação da eleição para diretores na rede municipal de ensino de Campo Grande–MS: entre a efetivação e os desafios para a gestão democrática.", pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Seu objetivo foi investigar a implementação da Gestão Democrática a partir da implementação da eleição de diretores no Sistema Municipal de Educação de Campo Grande–MS, utilizando a experiência de duas escolas, após a promulgação da Lei n.6.023/2018. Buscando compreender como esse princípio se materializa no cotidiano escolar, bem como foi a participação da comunidade nas decisões sobre a gestão escolar, além de mudanças nas relações de poder nas escolas.

Para tal, a autora utilizou três abordagens metodológicas principais, sendo elas a bibliográfica com revisão de literatura, documental a partir da análise de documentos legais e institucionais relacionados à gestão democrática e à eleição de diretores, entrevistas semiestruturadas com diretores e membros do Conselho Escolar e aplicação de questionários aos alunos e pais/responsáveis, realizadas de forma remota em decorrência à pandemia de Covid-19.

Dessa forma, Bergamo (2022), concluiu com sua pesquisa que apesar da Eleição de Diretores ser considerado um passo importante para a Gestão Democrática, são necessárias outras ações que garantam a plenitude desse princípio, sendo necessário ampliar os mecanismos de participação como na elaboração do PPP da escola e na descentralização das decisões, fortalecendo os Conselhos Escolares e a Associação de Pais e Mestres.

A terceira pesquisa a ser analisada é a Tese de Cruzetta (2023), "Gestão escolar da educação infantil brasileira: base legal, tendências e perfil.", defendida na Universidade Federal do Paraná, que teve como objetivo principal compreender a Gestão Escolar da Educação Infantil no Brasil, considerando as bases legais, as pesquisas acadêmicas da área, bem como os dados presentes no Censo Escolar de 2019, buscando identificar como a Gestão Democrática é implementada nas Escolas de Educação Infantil e analisar as normas legais, perfil de gestores e as práticas gestionárias nas instituições públicas e privadas.

A metodologia utilizada foi quantitativa, com abordagem sociológica e política e com coleta de dados por meio das informações estatísticas do Censo Escolar de 2019 de escolas de educação infantil públicas e privadas conveniadas, incluindo os colegiados e o Projeto Político Pedagógico, revisão de literatura de estudos acadêmicos e a triangulação da coleta de dados e das informações obtidas na revisão de literatura.

A partir da pesquisa, a autora concluiu que a Gestão da Educação Infantil no Brasil enfrenta desafios significativos para se consolidar em um modelo de Gestão Democrática, principalmente nas escolas privadas conveniadas, mesmo com as normativas legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Outro ponto significativo foi em relação ao perfil dos gestores, em sua maioria mulheres com formações iniciais variadas e formação continuada insuficiente na área de Educação Infantil e/ou Gestão.

Cruzetta (2023), também alerta para a falta de especificidade da Gestão na Educação Infantil, importando modelos do Ensino Fundamental e desconsiderando as necessidades dessa etapa, como a necessidade de criar e manter uma relação próxima com as famílias, o cuidado associado à educação de crianças pequenas, e a necessidade de formação especializada para os profissionais. Outro ponto foi justamente a limitação da participação das famílias e da comunidade escolar nas decisões da escola, sem muitos conselhos escolares, por exemplo.

Para haver uma verdadeira Gestão Democrática nas escolas de Educação Infantil, é preciso que se compreenda as especificidades dessa etapa como a ação compartilhada entre escola e família, a concepção de criança e as condições de trabalho docente, bem como a formação dos gestores que atuam nessa área.

Também da Universidade Federal do Paraná, Carvalho (2021) defendeu a dissertação intitulada "A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba". O objetivo da pesquisa foi compreender como as diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba percebem o princípio da Gestão Democrática e como elas associam esse conceito à qualidade da educação.

Para tal, a autora adotou uma abordagem quantitativa e exploratória com levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionário possuía 61 questões divididas em 5 blocos aplicado para 229 diretoras, dessas responderam e participaram 61 delas, com 37 (o correspondente a 27% de participação). As respostas obtidas foram categorizadas e organizadas em planilhas para posterior análise detalhada.

A pesquisa evidenciou que as diretoras vivenciam uma ambiguidade funcional, oscilando entre o papel de representação estatal e as demandas da comunidade, criando uma gestão marcada por contradições. Outro ponto levantado foi que apesar das gestoras valorizarem a participação como um elemento indicativo de qualidade, ainda persiste uma preferência por modelos tradicionais e indicações políticas revela um condicionamento às diretrizes do executivo municipal que limita a autonomia e a consolidação de espaços democráticos reais.

Outra dissertação analisada foi de Silva D. (2021), intitulada "Educação Infantil e Gestão Democrática: interlocuções possíveis", pela Universidade do Planalto Catarinense, defendida em 2021, que teve como objetivo geral a problematização da Gestão Democrática e suas possibilidades na Educação Infantil, buscando compreender as práticas cotidianas das gestoras desses centros, levantar a história e as políticas públicas que se relacionam com essa etapa do ensino e compreender os princípios e concepções que orientam a gestão escolar na educação infantil. A pesquisa foi realizada em Centros Educação Infantil Municipais de Lages–SC.

A pesquisa foi realizada pela abordagem qualitativa e de investigação narrativa com entrevistas semiestruturadas com quatro gestoras de Centros de Educação Infantil de Lages–SC. Essas entrevistas foram feitas remotamente, devido à pandemia de Covid-19. O objetivo das entrevistas foi coletar e analisar as narrativas dessas gestoras a fim de compreender suas práticas e desafios no cotidiano da gestão escolar. Além das entrevistas, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico e consulta aos documentos oficiais do MEC.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as gestoras dos Centros analisados demonstraram esforços para implementar práticas democráticas, buscando a participação de professores, pais e comunidade escolar nas decisões das instituições, porém mesmo com esses esforços elas ainda

enfrentam dificuldades com falta de infraestrutura, escassez de recursos e pouca adesão das famílias nas decisões da escola. Outros desafios que elas relataram foram falta de professores, inadequação dos espaços físicos para as crianças pequenas e também a percepção de muitos pais que ainda enxergam os Centros de Educação Infantil apenas como um local para deixar as crianças enquanto trabalham, dissociado do caráter educativo dessas instituições.

Além disso, elas destacaram que julgam necessário respeitar a diversidade cultural, religiosa e étnica das crianças e suas famílias, a fim de promover um ambiente inclusivo e democrático.

O sétimo e último trabalho analisado foi "Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática", de Clemente (2015) pela Universidade Federal do Maranhão, com objetivo de analisar as concepções de Gestão Escolar em uma escola pública estadual em São Luís–MA. Apesar da pesquisa não ter sido realizada na Educação Infantil, as discussões levantadas pela mesma se tornam pertinentes, uma vez que analisa como essas concepções se materializam nos elementos técnicos que orientam o trabalho dos gestores e como essas concepções são percebidas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar.

A metodologia foi qualitativa e fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando uma revisão de literatura sobre Gestão Escolar, Gerencialismo e Gestão Democrática, um estudo documental nos documentos normativos das escolas, como o PPP e também entrevistas semiestruturadas com 35 pessoas, entre elas gestores, professores, funcionários, pais e alunos da escola pesquisada.

A pesquisa revelou que na escola analisada ainda tem sua gestão fortemente condicionada pelo modelo neoliberal, o que dá espaço para a predominância do gerencialismo sobre as práticas de Gestão Democrática, onde a busca por eficiência e resultado prevalece sobre a autonomia e os interesses coletivos, sem uma verdadeira descentralização de poder. Ademais, o autor afirma que ao utilizar-se métodos quantitativos de avaliação, ignoram-se as necessidades sociais e pedagógicas da comunidade escolar e limita sua participação.

Para solucionar esse problema, os participantes da pesquisa sugeriram ações que busquem melhorar a gestão escolar, como maior autonomia para a escola, fortalecimento do colegiado escolar, promoção da participação ativa dos alunos por meio de grêmios estudantis e melhoria nos processos comunicativos e nas relações entre os segmentos da escola.

Considerações Finais

Os artigos não foram selecionados a partir de um recorte temporal, tendo obras das mais atuais até escritas há mais de 20 anos. Essa escolha se deu pela validade das análises realizadas pelos autores escolhidos, que representam grande relevância para as pesquisas na área de Políticas Educacionais e Gestão Democrática, de forma atemporal.

O que foi possível perceber após a realização deste levantamento bibliográfico é que mesmo os escritos mais antigos continuam retratando as realidades das práticas gestionárias no cotidiano escolar atual. Temos como exemplo o texto de Vieira (2001) que aponta as políticas educacionais pautadas pelo neoliberalismo, que se encontra intimamente com a experiência retratada na tese de Clemente (2015) realizada na rede estadual do Maranhão, corroborando com a hegemonia do modelo gerencialista.

A gestão escolar brasileira se encontra em conflito, entre o ideal legal de Gestão Democrática e a prática escolar cotidiana, ainda marcada pelo gerencialismo e com metas de produtividade. Esse conflito, impulsionado por ideais neoliberais, acaba criando barreiras para a autonomia escolar e limitada a participação da comunidade nas decisões da escola, o que gera um distanciamento da educação de seu propósito de formação cidadã, uma vez que a prioridade no contexto escolar se transforma no controle e não uma construção coletiva.

Outro ponto importante trazido pelas análises é do reconhecimento das especificidades de uma Gestão Escolar que esteja a serviço da Educação Infantil, onde a padronização de processos entra em conflito direto com a necessidade de uma Gestão sensível às necessidades da infância e ao diálogo e participação permanente com as famílias. Assim, a Gestão Democrática se torna ferramenta indispensável para que o direito constitucional da criança à educação não se restrinja à vaga na escola, mas sim à qualidade da experiência de ser um sujeito ativo e respeitado no seu processo de desenvolvimento integral. Isso justifica a necessidade de continuar a investigar as concepções dos gestores, pois sua prática é o fiel da balança entre o cumprimento da lei e a negação do direito à infância.

Referências

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894–926, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530. Acesso em: 27 jan. 2026.

BERGAMO, Fabiana Parron. **Concepções sobre a implantação da eleição para diretores na rede municipal de ensino de Campo Grande–MS**: entre a efetivação e os desafios para a gestão democrática. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) c Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília–DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

CARVALHO, Natasha Carolina de. **A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil**: a percepção das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública**: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/99/1/DissertacaoJOSAFACONCEICAOCLEMENTE2015.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486. Acesso em: 27 jan. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2026.

FERNANDES, Luciana Barbosa. **"Nós somos o piloto do navio, o comandante"**: diretores, gestão democrática e desafios para a manutenção e funcionamento de creches em Duque de Caxias–RJ. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2023.

LIMA, Licínio C.; DRABACH, Nádia. Desafios para a gestão da educação em contexto histórico e político marcado pelo ideário neoliberal. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, p. e294003, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y85hpDHLqbLSdYgPRmgsj6F/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. *In*: BITTENCOURT, Agueda B. *et al*. **Estado, pensamento e criação**, v. 2, p. 181-188, 2010. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4911/art3_22e.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

RUZETTA, Danieli D'Aguiar. **Gestão escolar da educação infantil brasileira**: base legal, tendências e perfil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, Daniela das Graças Vieira da. **Educação infantil e gestão democrática**: interlocuções possíveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2026.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS[1]

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Célia Mirian da Silva Nogueira[2]
Priscilla Basmage Lemos Drulis [3]

Resumo
O artigo aborda a formação docente na contemporaneidade, com foco nos desafios e nas possibilidades para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais ao trabalho pedagógico. A pesquisa teve como questão norteadora: quais são os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para essa integração? O objetivo foi discutir os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no trabalho pedagógico. Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre formação docente, metodologias ativas e tecnologias digitais, além da análise de documentos institucionais. Os resultados evidenciam fragilidades na formação inicial, necessidade de formação continuada, permanência de práticas tradicionais e limitações de infraestrutura. Conclui-se que a inovação pedagógica depende de formação contínua, condições de trabalho e uso crítico e planejado das tecnologias.

Palavras-chave: Práticas; Desafios; Possibilidades.

Introdução

A formação docente ocupa posição central nos debates educacionais contemporâneos em razão das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que vêm redefinindo os processos de ensino e aprendizagem. A expansão da cultura digital modificou as formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos, exigindo da escola e dos professores novas competências para responder às demandas de uma sociedade conectada, dinâmica e em constante transformação. Nesse contexto, o trabalho docente passa por um processo de reconfiguração, no qual o professor deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conteúdo para assumir funções de mediador da aprendizagem, pesquisador de sua própria prática e designer de experiências de aprendizagem, promovendo o protagonismo discente, a colaboração e a construção significativa do conhecimento.

Conforme argumenta Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional docente constitui um processo permanente de construção da identidade profissional, fundamentado na reflexão crítica sobre a prática e na aprendizagem ao longo da carreira. Nessa perspectiva, a formação inicial, embora essencial, mostra-se insuficiente para responder às constantes transformações que permeiam o contexto educacional, tornando a formação continuada um elemento indispensável para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para Imbernón (2011), os processos formativos devem estar articulados às necessidades reais da escola, favorecendo a produção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitam aos professores enfrentar os desafios da docência na contemporaneidade.

Entre as possibilidades de inovação pedagógica, destacam-se as metodologias ativas e as tecnologias digitais, amplamente discutidas nas políticas educacionais e na literatura científica por

---

[1] Para apoio na revisão linguística deste texto, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI), restrita à organização de parágrafos, sugestões de coesão textual, pontuação e concordância gramatical. Todas as decisões referentes ao conteúdo, às interpretações, às análises e às conclusões são de responsabilidade das autoras.

[2] Professora Ma. em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional/UEMS.

[3] Professora Dra. do curso de Pedagogia/UEMS. E-mail: pribasmage@gmail.com.

favorecerem práticas centradas na participação dos estudantes, na resolução de problemas, na colaboração e na construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). Entretanto, apesar da crescente valorização dessas abordagens nos discursos educacionais, sua incorporação ao cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual, evidenciando desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho, à disponibilidade de infraestrutura tecnológica e ao apoio institucional necessário para sua implementação.

Diante desse contexto, questiona-se: quais são os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no trabalho pedagógico?

Partindo dessa problemática, compreende-se que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da adoção de recursos tecnológicos ou de metodologias diferenciadas, mas, sobretudo, da constituição de um desenvolvimento profissional docente capaz de integrar, de maneira crítica e contextualizada, conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e experienciais. Assim, discutir a formação docente significa refletir sobre os saberes profissionais necessários para que os professores atuem de forma ética, reflexiva e inovadora, promovendo práticas pedagógicas coerentes com as demandas da educação na cultura digital.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo discutir os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no trabalho pedagógico. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Nóvoa (2009), Tardif (2014), Pimenta (2012) e Imbernón (2011), articuladas aos estudos de Silva (2025) e Moran (2015) acerca das metodologias ativas e das tecnologias digitais na educação; e amparados em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento do debate sobre a formação de professores na contemporaneidade, evidenciando que a inovação pedagógica depende, fundamentalmente, de processos formativos contínuos, críticos e comprometidos com a qualidade da educação.

Formação docente e desenvolvimento profissional: saberes necessários ao professor contemporâneo

Compreender a formação docente na contemporaneidade implica reconhecer que o exercício da docência deixou de apoiar-se apenas na transmissão de conhecimentos para incorporar novas competências profissionais relacionadas à reflexão, à inovação pedagógica e ao uso crítico das tecnologias digitais.

Nóvoa (1992; 2009) defende que o desenvolvimento profissional não se limita ao acúmulo de cursos, certificados ou capacitações esporádicas. Ao contrário, constitui um processo contínuo de reflexão sobre a prática, no qual os professores produzem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Para o autor, formar professores significa favorecer processos que fortaleçam sua autonomia intelectual, sua identidade profissional e sua capacidade de analisar criticamente os desafios presentes na realidade educacional.

Nessa mesma direção, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre diferentes fontes de conhecimento. Além dos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na formação inicial, o exercício da docência mobiliza saberes curriculares, experienciais e profissionais construídos ao longo da prática cotidiana. O professor, portanto, não atua apenas reproduzindo conhecimentos previamente elaborados, mas produz novos saberes ao interpretar as situações concretas encontradas na escola.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante diante da crescente complexidade das demandas educacionais. A escola contemporânea é marcada pela diversidade dos estudantes, pela

ampliação das políticas de inclusão, pela incorporação das tecnologias digitais, pelas mudanças curriculares e pelas constantes transformações sociais. Tais fatores exigem que o professor desenvolva competências que extrapolam o domínio dos conteúdos específicos de sua área de atuação, envolvendo capacidades de mediação, investigação, planejamento, inovação e tomada de decisões pedagógicas.

Pimenta (1999; 2012) destaca que a identidade profissional docente é construída na articulação entre teoria e prática. Segundo a autora, a formação inicial oferece fundamentos importantes para o exercício da profissão, mas é na prática pedagógica, constantemente analisada e refletida, que os professores consolidam seus saberes profissionais. Dessa forma, a reflexão crítica sobre a própria ação constitui elemento indispensável para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Sob essa perspectiva, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar que os docentes atualizem conhecimentos, ampliem repertórios metodológicos e fortaleçam sua capacidade de responder às mudanças que caracterizam o contexto educacional. Entretanto, como argumenta Imbernón (2011), essa formação não pode restringir-se à oferta de cursos pontuais ou treinamentos descontextualizados. É necessário que ela esteja vinculada às necessidades reais da escola, favorecendo processos colaborativos, investigação da prática e construção coletiva de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

As evidências encontradas na pesquisa desenvolvida por Drulis (2021) reforçam essa compreensão. Ao investigar a percepção de professores da rede pública estadual de Campo Grande sobre estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, verificou-se que muitos docentes demonstravam dificuldades para identificar as características desse público e para desenvolver encaminhamentos pedagógicos adequados. Os resultados da pesquisa evidenciam que a efetiva incorporação de práticas inovadoras, como as metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais, depende diretamente de processos formativos que promovam a atualização permanente dos saberes docentes.

Embora a investigação tenha focalizado especificamente a temática das Altas Habilidades/Superdotação, seus resultados revelam uma problemática que ultrapassa essa modalidade da Educação Especial. As dificuldades encontradas evidenciam que muitos professores ingressam na profissão sem uma preparação suficiente para lidar com as múltiplas demandas presentes na escola contemporânea, entre elas a educação inclusiva, a diversidade dos processos de aprendizagem, as transformações curriculares e a incorporação das tecnologias digitais ao trabalho pedagógico.

Nesse cenário, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional docente depende da integração entre diferentes dimensões do conhecimento. Além dos saberes científicos e pedagógicos, os professores necessitam desenvolver competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais, à gestão da diversidade em sala de aula, ao planejamento colaborativo e à capacidade de refletir continuamente sobre sua própria prática. Essas dimensões articulam-se aos saberes experienciais descritos por Tardif (2014), constituindo um conjunto integrado de conhecimentos indispensáveis ao exercício da docência.

A incorporação das tecnologias digitais intensifica ainda mais essas exigências. O professor contemporâneo deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações para atuar como mediador da aprendizagem, organizador de experiências educativas e facilitador da construção do conhecimento. Essa mudança demanda não apenas domínio técnico dos recursos tecnológicos, mas principalmente competência pedagógica para selecionar estratégias metodológicas que favoreçam aprendizagens significativas, críticas e colaborativas.

Assim, a formação docente precisa ser compreendida como um processo permanente, reflexivo e contextualizado, capaz de integrar conhecimentos teóricos, experiências profissionais, inovação pedagógica e desenvolvimento humano. Mais do que preparar professores para responder

às demandas atuais, trata-se de formar profissionais capazes de aprender continuamente, reconstruir seus saberes e transformar sua prática diante das constantes mudanças que caracterizam a educação contemporânea.

A integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais ao trabalho pedagógico representa uma das expressões mais evidentes das transformações que atingem a profissão docente. Entretanto, sua implementação exige que os professores desenvolvam competências pedagógicas, tecnológicas e reflexivas capazes de orientar escolhas metodológicas coerentes com os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, discutir os saberes docentes constitui condição indispensável para compreender como essas abordagens podem contribuir para a inovação pedagógica na educação contemporânea.

Metodologias ativas e tecnologias digitais: novas demandas para o trabalho docente

Como discutido anteriormente, o desenvolvimento profissional docente constitui condição para que os professores possam responder às transformações que vêm ocorrendo na educação contemporânea. Entre essas mudanças, destaca-se a incorporação das metodologias ativas e das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, exigindo dos docentes novas competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas. Nesse cenário, o professor deixa de assumir exclusivamente a função de transmissor do conhecimento para atuar como mediador da aprendizagem, organizando situações de ensino que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa perspectiva pode ser observada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que evidenciam as metodologias ativas como parte das diretrizes institucionais ao destacarem o "Desenvolvimento de ações inovadoras de ensino e aprendizagem (materiais didáticos digitais e metodologias ativas e criativas), com a prática do desenvolvimento crítico e científico na jornada acadêmica, que potencializam a inserção do estudante no mundo do trabalho" (UFMS, 2024, p. 29).

Ao assumir essa proposta, amplia-se a responsabilidade do professor na organização do processo educativo, uma vez que o uso das metodologias ativas exige planejamento, domínio de diferentes estratégias didáticas e capacidade de integrar tecnologias digitais aos objetivos de aprendizagem. Assim, o estudante passa a ocupar posição central no processo educativo, participando ativamente da construção do conhecimento, enquanto o docente atua como mediador das experiências formativas.

Entretanto, a adoção das metodologias ativas não pode ser compreendida apenas como uma inovação metodológica. Conforme argumenta Libâneo (2022, p. 12), "[...] sua escolha se subordina a determinadas finalidades educativas que são escolhas políticas – ideológicas e pedagógicas". Nesse sentido, o autor afirma que os defensores da reflexividade neoliberal relacionam essas metodologias à pedagogia das competências, por atenderem às demandas operacionais do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o domínio do conhecimento tende a ser reduzido ao desenvolvimento de competências operativas, voltadas às exigências do mercado de trabalho. Em contraposição, os defensores da reflexividade crítica buscam fundamentos que ultrapassam a resolução de problemas práticos e imediatos, defendendo uma aprendizagem que possibilite ao estudante compreender os princípios constitutivos dos objetos de estudo e desenvolver processos cognitivos que transcendam o mero fazer operacional (Libâneo, 2022).

A reflexão de Libâneo (2022) evidencia que as metodologias ativas são amplamente utilizadas para aproximar os estudantes das tecnologias digitais e das novas formas de produção do conhecimento. Contudo, dependendo da intencionalidade que orienta sua utilização, podem limitar-se à formação voltada às demandas do mercado de trabalho, sem promover efetivamente o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, quando fundamentadas em uma perspectiva

crítico-desenvolvimental, favorecem o enriquecimento das habilidades de pensar por meio de tarefas de estudo que mobilizam operações mentais como comparação, abstração, análise, síntese, identificação de contradições e resolução de conflitos.

Nessa perspectiva, Libâneo (2022) destaca que as metodologias ativas tornam-se efetivas quando os professores se apropriam delas de forma crítica, adequando-as aos objetivos de ensino e aprendizagem. As instrumentalidades docentes compreendem teorias, conceitos, métodos, procedimentos, técnicas e modos de organização do ensino que permitem ao professor selecionar estratégias coerentes com a formação humana e científica dos estudantes.

Assim, para Libâneo (2022, p. 12), "metodologias ativas e participativas podem atuar na promoção do desenvolvimento humano, contribuindo para estimular e ativar, nos alunos, processos internos de desenvolvimento, como diria Vygotsky." Essa compreensão reforça que o uso dessas metodologias exige professores capazes de articular conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e científicos, indo além da simples utilização de recursos digitais.

Ao analisar o trecho do PDI/PPI da UFMS que descreve como finalidade das metodologias ativas o "[...] desenvolvimento crítico e científico na jornada acadêmica, que potencializam a inserção do estudante no mundo do trabalho" (UFMS, 2024, p. 29), é possível inferir, à luz das reflexões de Libâneo (2022), que a instituição busca conciliar a formação crítica com a preparação para o mundo do trabalho. Contudo, a ênfase na inserção profissional pode indicar uma orientação que dialoga com demandas do mercado. Nessa perspectiva, sem desconsiderar outras possibilidades de interpretação, esse direcionamento aproxima-se de concepções vinculadas à racionalidade neoliberal quando as metodologias ativas são mobilizadas prioritariamente para atender às exigências produtivas. Ao mesmo tempo, o próprio documento também explicita a preocupação com o desenvolvimento crítico e científico, evidenciando a coexistência de diferentes finalidades formativas. Tal cenário reforça que o papel do professor se torna ainda mais complexo, exigindo posicionamento crítico diante das escolhas metodológicas e capacidade de utilizar as tecnologias digitais e as metodologias ativas em favor da formação humana, científica e emancipatória dos estudantes.

As metodologias ativas constituem um conjunto de estratégias pedagógicas que deslocam o foco do ensino da transmissão de conteúdos para a participação efetiva do estudante na construção do conhecimento. Nessa abordagem, o aluno assume papel protagonista no processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador, organizando experiências que favoreçam a autonomia, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Entre os principais métodos destacam-se a aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning – PBL), a aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning), a sala de aula invertida (Flipped Classroom), a gamificação, o ensino híbrido e a aprendizagem por investigação. Segundo Moran (2015), a educação híbrida integra metodologias, tecnologias, tempos e espaços de aprendizagem, promovendo percursos mais personalizados e significativos. Nessa perspectiva, conforme discute Silva (2025), a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais potencializa o processo educativo ao possibilitar o uso de plataformas virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem, inteligência artificial, recursos multimídia, realidade aumentada e ferramentas colaborativas, ampliando o engajamento, a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências necessárias à formação dos estudantes na sociedade contemporânea.

Entre inovação e realidade escolar: barreiras para a formação docente voltada às metodologias ativas

Embora as metodologias ativas e as tecnologias digitais apresentem potencial para promover práticas pedagógicas mais participativas e significativas, sua implementação ainda enfrenta diferentes desafios. Silva (2025) destaca que a integração dessas metodologias ao ensino encontra obstáculos relacionados à resistência às mudanças, às limitações de infraestrutura e à necessidade de formação

docente contínua. Entretanto, reduzir essas dificuldades apenas à resistência do professor significa desconsiderar fatores mais amplos que influenciam sua prática pedagógica.

Entre esses fatores, destacam-se as barreiras formativas. Em muitos cursos de licenciatura, a formação inicial ainda oferece poucas oportunidades para que os futuros professores vivenciem, de forma prática, o uso das tecnologias digitais articuladas às metodologias ativas. Como consequência, muitos ingressam na carreira com insegurança para utilizar esses recursos de maneira intencional e integrada aos objetivos de aprendizagem.

Também existem barreiras institucionais que dificultam a inovação pedagógica. A ausência de programas permanentes de formação continuada, a falta de momentos destinados ao planejamento coletivo e a permanência de uma cultura escolar centrada em práticas tradicionais limitam a adoção de novas estratégias de ensino. Conforme ressalta Silva (2025), a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais requer planejamento pedagógico consistente e intencionalidade educativa, não sendo suficiente apenas disponibilizar recursos tecnológicos.

Além disso, as barreiras estruturais permanecem como um dos principais desafios para a efetivação dessas propostas. A insuficiência de equipamentos tecnológicos, o acesso limitado à internet e as desigualdades existentes entre as instituições de ensino dificultam que professores e estudantes usufruam das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, a inovação pedagógica não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor. Sua efetivação depende de investimentos em infraestrutura, de políticas públicas voltadas à formação docente e de condições institucionais que possibilitem integrar, de forma crítica e planejada, as metodologias ativas às tecnologias educacionais, favorecendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo discutir os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no trabalho pedagógico.

Diante da questão norteadora, quais são os desafios e as possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional docente para a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no trabalho pedagógico? as discussões desenvolvidas permitiram compreender que a formação docente ocupa papel fundamental para que essas práticas sejam incorporadas de forma crítica, intencional e articulada aos objetivos educacionais. A utilização das metodologias ativas e das tecnologias digitais amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo a participação dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de conhecimentos mais significativos. No entanto, sua efetivação depende de condições que vão além da iniciativa individual do professor.

Entre os principais desafios identificados estão as fragilidades da formação inicial, a necessidade de formação continuada, a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e as limitações de infraestrutura presentes em muitas instituições de ensino. Esses fatores evidenciam que a inovação pedagógica não depende apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também de políticas de formação, investimentos e condições de trabalho que possibilitem aos docentes desenvolver novas competências e integrar as tecnologias de forma planejada ao processo educativo.

O estudo contribui para ampliar as discussões sobre a formação docente na contemporaneidade ao evidenciar que o desenvolvimento profissional precisa acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Mais do que dominar ferramentas digitais, o professor necessita desenvolver uma postura crítica e reflexiva que lhe permita fazer escolhas pedagógicas coerentes com uma educação voltada para a formação integral dos estudantes.

Como limitação, destaca-se que as reflexões apresentadas se concentram na discussão teórica do tema, não contemplando a investigação da realidade vivenciada por professores em diferentes contextos educacionais. Assim, pesquisas futuras poderão aprofundar essa temática por meio de estudos empíricos que analisem como as políticas de formação docente, as condições institucionais e a infraestrutura tecnológica influenciam a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Espera-se que este estudo contribua para fortalecer o debate sobre a formação de professores e subsidie novas reflexões e ações voltadas à construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e comprometidas com a qualidade da educação.

Referências

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

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos. **Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 27 jul. 2026.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Rafael Felipe da. Tendências educacionais contemporâneas e o papel do professor na construção de práticas inovadoras. **Revista Científica de Ciências Humanas**, 07 out. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17289874. ISSN 2965-6672.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. Pró-Reitoria de Administração e Planejamento/Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021 – 2025**. 2020. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1X0wyL5D2VNGv63pa-BXkw8KmrTA3gLiz/view. Acesso em: jul. 2026.

DA INTEGRAÇÃO À POLÍTICA EDUCACIONAL: RASTREABILIDADE PÚBLICA DA UNIRILA NO CORREDOR BIOCEÂNICO

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Eder Baiaroski Lopes[1]

Resumo
O artigo analisa como documentos públicos tornam verificável a institucionalização da Rede Universitária da Rota de Integração Latino-Americana no âmbito das políticas de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa é documental, qualitativa, comparativa e interpretativa, com corpus atualizado até 7 de agosto de 2026. Os resultados demonstram vínculo formal das três universidades, responsabilidades diferenciadas em governança, produção acadêmica, eventos, formação linguística e intercâmbio, além de níveis desiguais de incorporação dessas ações aos instrumentos institucionais de planejamento e monitoramento. Conclui-se que a rastreabilidade pública integra a capacidade de implementação e avaliação da política, embora não meça a totalidade das ações ou do impacto universitário. A análise propõe critérios para distinguir adesão, atribuição, execução e resultado sem produzir ranking entre instituições.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior; Cooperação Sul-Sul; Governança universitária; Transparência institucional.

Introdução

A internacionalização da educação superior assume significado particular em territórios de fronteira. Em Mato Grosso do Sul, a posição geográfica, a proximidade com Paraguai e Bolívia e a circulação histórica de pessoas, línguas e conhecimentos aproximam as universidades de problemas que atravessam limites nacionais. O Corredor Bioceânico de Capricórnio amplia esse quadro ao articular Brasil, Paraguai, Argentina e Chile em torno de uma infraestrutura de conexão entre os oceanos Atlântico e Pacífico. Embora a dimensão logística seja central, o corredor mobiliza agendas educacionais, científicas, culturais, sanitárias, ambientais e profissionais que demandam coordenação entre instituições e sistemas nacionais distintos.

A Rede Universitária da Rota de Integração Latino-Americana (UNIRILA) surgiu nesse contexto para reunir instituições de educação superior dos quatro países. O portal oficial atribui à rede objetivos de interação universitária, colaboração acadêmica, científica, tecnológica e cultural, desenvolvimento de projetos conjuntos, mobilidade e publicações colaborativas (UNIRILA, 2024c). A formulação situa a universidade como participante da integração regional e oferece um horizonte mais amplo do que a assinatura isolada de convênios. Contudo, a passagem de uma intenção cooperativa para uma política educacional institucionalizada requer normas, responsabilidades, recursos, ações, memória e avaliação.

Essa passagem constitui o centro do problema investigado. A presença de uma instituição em uma lista de membros comprova adesão, enquanto uma ata pode registrar participação e deliberação. Um plano institucional acrescenta objetivos, responsáveis e prazos; relatórios, produtos e indicadores podem demonstrar execução e resultados. Quando esses níveis são tratados como equivalentes, corre-se o risco de atribuir impacto a uma simples menção ou, em sentido inverso, de interpretar uma lacuna de publicação como inexistência de ação. Em redes interuniversitárias, nas quais cada participante

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Supervisor de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: elopes@sed.ms.gov.br.

preserva autonomia administrativa, esse risco aumenta porque os registros são produzidos por organizações diferentes, em tempos e formatos também diferentes.

O estudo parte da compreensão de que a documentação pública não é um espelho completo da política, mas constitui uma de suas condições de inteligibilidade. Textos normativos, planos, atas, páginas institucionais e relatórios organizam compromissos, distribuem responsabilidades e permitem acompanhar decisões. A qualidade dessa cadeia documental interfere na capacidade de estudantes, pesquisadores, gestores e sociedade identificarem o que foi pactuado, por quem, em qual período e com quais resultados. Por essa razão, a rastreabilidade pública é examinada como dimensão da institucionalização, e não como sinônimo de publicidade promocional.

A questão de pesquisa é: como os documentos oficiais publicamente acessíveis permitem analisar a institucionalização da UNIRILA nas políticas de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e quais limites essa documentação impõe à avaliação da política? O objetivo geral consiste em analisar os vínculos, as responsabilidades, as ações e os mecanismos de acompanhamento atribuídos às três universidades, discutindo a rastreabilidade pública como componente da governança e da implementação da internacionalização regional.

Para alcançar esse objetivo, o artigo caracteriza a UNIRILA como arranjo regional de política educacional; identifica como o pertencimento à rede aparece em documentos próprios das universidades e em registros interinstitucionais; compara atribuições de governança, produção acadêmica, eventos, formação e intercâmbio; e examina as condições documentais para distinguir compromisso, execução e resultado. A comparação não pretende classificar instituições. Seu propósito é estabelecer o alcance probatório das fontes e compreender o que diferentes formas de registro revelam sobre a trajetória da política.

A contribuição científica encontra-se em dois planos. No plano empírico, o artigo atualiza o corpus da pesquisa original com documentos que tornam mais visível a incorporação da UNIRILA ao planejamento da UFMS e atribuem à UFGD uma responsabilidade em formação linguística, além de manter as evidências de governança e coordenação associadas à UEMS. No plano analítico, propõe uma matriz de rastreabilidade aplicável a redes universitárias, baseada na diferenciação entre vínculo nominal, participação, responsabilidade, ação executada, produto e resultado. A matriz permite discutir política educacional sem converter quantidade de registros em medida de desempenho.

Após esta introdução, o texto apresenta a internacionalização regional como política educacional e discute a cooperação Sul-Sul no território bioceânico. Em seguida, desenvolve a relação entre produção dos textos da política, implementação e rastreabilidade pública. O percurso metodológico explicita o corpus, os critérios de inclusão e o procedimento comparativo. Os resultados e a discussão examinam a passagem da adesão à institucionalização, as responsabilidades formalizadas, os registros de prática e os limites de monitoramento. As considerações finais respondem à questão de pesquisa e indicam implicações para transparência, avaliação e continuidade da cooperação.

Internacionalização regional como política educacional

A definição de internacionalização elaborada por Knight (2004) desloca o debate de um inventário de atividades para um processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e global às finalidades da educação superior. Esse entendimento impede que mobilidade, acordos, disciplinas em língua estrangeira ou participação em redes sejam considerados, isoladamente, comprovação suficiente de internacionalização. Tais ações adquirem densidade institucional quando se conectam a ensino, pesquisa, extensão e gestão, com objetivos, estruturas responsáveis e acompanhamento.

Hudzik (2011) aprofunda esse argumento ao formular a internacionalização abrangente como compromisso transversal que alcança a instituição em sua totalidade. A internacionalização, nessa perspectiva, depende da articulação entre liderança, planejamento, currículo, pesquisa, relações externas, serviços e cultura organizacional. Para De Wit (2020), a expansão quantitativa das atividades internacionais precisa ser submetida a critérios éticos e qualitativos, com atenção aos fins educacionais e à responsabilidade social. Os três aportes convergem na ideia de que o valor de uma ação internacional decorre de sua inserção nas missões universitárias e de sua capacidade de produzir aprendizagem, conhecimento e benefício público.

No território do Corredor Bioceânico, essa compreensão institucional encontra uma escala regional. As universidades são chamadas a interpretar problemas produzidos pela integração física, econômica e social, ao mesmo tempo que operam em sistemas educacionais nacionais. A internacionalização deixa de representar apenas abertura para centros acadêmicos distantes e passa a envolver cooperação entre instituições territorialmente relacionadas. Essa inflexão permite que demandas locais sejam tratadas por agendas internacionais e que conhecimentos produzidos na região circulem entre países vizinhos.

A cooperação Sul-Sul oferece base para essa leitura. Morosini (2011) distingue modalidades tradicionais de cooperação, frequentemente assimétricas, de relações horizontais orientadas por reciprocidade e produção conjunta. Essa distinção é relevante para a UNIRILA porque o compartilhamento de uma posição geopolítica no Sul Global não garante, por si, horizontalidade. A distribuição das funções, o acesso às decisões, o reconhecimento das autorias, a participação de estudantes e a circulação dos benefícios precisam ser demonstrados nas práticas e nos registros.

Cantero Dorsa e Franco Maciel (2025) analisam a UNIRILA como experiência de governança educacional transnacional e destacam a diplomacia acadêmica, as alianças interinstitucionais e as agendas comuns de pesquisa e formação. O estudo evidencia que a rede procura responder à histórica fragmentação das relações universitárias no Cone Sul. Essa leitura sustenta a compreensão da UNIRILA como arranjo de política educacional regional, desde que seus objetivos declarados sejam cotejados com os instrumentos que organizam a decisão e com as evidências de implementação.

Leal Ordonez e Silva (2023), ao desenvolverem o Projeto Bioceânica Educativa, acrescentam as dimensões das práticas educativas comparadas, da geopolítica e do território cultural. O corredor aparece como espaço de encontro entre realidades históricas, linguísticas e institucionais diversas, exigindo leitura multinível e mediação intercultural. A contribuição do conceito está em impedir que a rota seja reduzida a infraestrutura e em evidenciar possibilidades de produção de conhecimentos e formação relacionadas ao território. Essas possibilidades permanecem condicionadas, contudo, à inserção nas políticas e nos processos formativos das instituições.

Tratar a UNIRILA como política educacional regional não significa atribuir à rede o mesmo estatuto jurídico de uma política estatal nacional. A expressão indica um conjunto intencional de orientações, normas, instâncias decisórias e ações interinstitucionais que busca organizar respostas educacionais para uma agenda territorial. Sua implementação depende de duas direções articuladas: a produção de compromissos comuns pela rede e a tradução desses compromissos nos instrumentos, unidades e práticas de cada universidade. A política ganha materialidade quando deixa de existir somente no plano declaratório e passa a orientar decisões, planos de ação, responsabilidades e critérios de acompanhamento.

Essa tradução é particularmente importante porque redes universitárias operam por adesão e coordenação, sem eliminar a autonomia dos membros. Uma assembleia pode aprovar uma agenda comum, mas cada instituição precisa localizar internamente responsáveis, recursos, procedimentos e vínculos com sua missão. A diferença entre o texto interinstitucional e sua incorporação institucional constitui, portanto, uma questão de implementação. Ela também explica por que o mesmo

compromisso pode apresentar graus distintos de visibilidade documental sem que isso autorize conclusões imediatas sobre maior ou menor impacto.

A pertinência pública da internacionalização regional depende, por fim, da relação entre cooperação e formação. Eventos, publicações, observatórios, intercâmbios e grupos de pesquisa podem favorecer aprendizagem e produção de conhecimento, porém os efeitos educacionais exigem evidências sobre públicos, objetivos, continuidade e avaliação. A cidadania global, frequentemente associada à internacionalização, deve ser compreendida como horizonte formativo potencial. Sua realização pressupõe mediação curricular, experiências interculturais reflexivas, participação dos sujeitos e compromisso com os problemas do território.

Textos da política, implementação e rastreabilidade pública

A análise de políticas educacionais exige atenção à relação entre formulação, produção textual e prática. Mainardes (2006), ao apresentar a abordagem do ciclo de políticas, destaca que os textos não encerram sentidos únicos e que as políticas são interpretadas e recriadas nos contextos em que se desenvolvem. Essa perspectiva contribui para o estudo da UNIRILA porque permite observar a rede como trajetória: o contexto regional influencia a agenda; estatuto, atas, planos e páginas formalizam orientações; universidades e agentes traduzem essas orientações em ações; e os resultados disponíveis retroalimentam novas decisões.

O corpus documental não oferece acesso direto a todos esses contextos. Ele permite reconstruir parte da produção dos textos e alguns vestígios da prática, tais como responsabilidades, eventos, publicações, intercâmbios e indicadores reportados. Entrevistas, observação, documentos internos e dados de execução seriam necessários para analisar negociações, resistências, recursos e experiências dos participantes. Reconhecer esse limite evita que uma ata seja lida como se a decisão registrada já tivesse sido integralmente implementada.

Nesse quadro, rastreabilidade pública designa a possibilidade de reconstruir uma afirmação sobre a política por meio de documentos acessíveis e relacionados entre si. A operação considera seis elementos: origem institucional identificável; acesso público; data ou referência temporal; descrição da ação ou decisão; indicação de responsável; e presença de produto, indicador ou resultado verificável. Quanto mais completa a cadeia, maior a segurança para afirmar o que ocorreu e atribuir responsabilidade. A robustez documental continua distinta da relevância ou do impacto da ação.

A matriz analítica adotada organiza as evidências em seis níveis. O vínculo nominal demonstra que a instituição integra a rede. A participação formal registra presença em assembleia, comissão ou atividade. A responsabilidade atribuída identifica quem deve coordenar ou executar. A ação documentada informa realização. O produto demonstra uma entrega delimitada, como publicação ou evento. O resultado verificável exige informação que permita avaliar alcance ou efeito por meio de base, período e critério. Os níveis não compõem uma pontuação; funcionam como perguntas sucessivas para impedir saltos interpretativos.

A distinção possui implicações para transparência e prestação de contas. Uma rede pode comunicar numerosos eventos e, ainda assim, oferecer pouca informação sobre responsáveis, públicos e resultados. Outra instituição pode manter registros internos consistentes sem publicá-los. No primeiro caso, visibilidade não equivale a avaliação; no segundo, a ausência no corpus público não prova inatividade. A análise comparativa precisa conservar as duas possibilidades e circunscrever as conclusões ao material disponível.

A rastreabilidade também contribui para a continuidade administrativa. Redes interinstitucionais dependem de memória que ultrapasse gestões, pessoas e mudanças de portal. Atas, planos de trabalho, repositórios e relatórios permitem recuperar compromissos, identificar pendências e evitar que decisões sejam reiniciadas sem conhecimento da trajetória anterior. Em contextos multinacionais, essa função é ampliada por diferenças linguísticas, normativas e organizacionais. A

documentação torna-se uma infraestrutura de cooperação, porque reduz assimetrias de informação entre os participantes.

Por esse motivo, o artigo considera a rastreabilidade componente da capacidade de implementação da política. Ela não substitui financiamento, coordenação, participação ou avaliação, mas possibilita relacioná-los. Um plano com unidade responsável e cronograma não garante execução, embora defina condições para acompanhá-la. Uma ata com produto entregue demonstra mais do que uma intenção, ainda que não revele seus efeitos. A análise da política avança quando cada documento é utilizado para responder à pergunta que sua natureza permite, sem exigir dele prova que não contém.

Percurso metodológico

A pesquisa é documental, qualitativa, comparativa e interpretativa. As unidades de análise são UFMS, UFGD e UEMS, instituições públicas de Mato Grosso do Sul que integram a UNIRILA. O recorte territorial e institucional decorre da presença das três universidades no estado de partida do trecho brasileiro do Corredor Bioceânico e da possibilidade de comparar como o vínculo com a rede aparece em documentos interinstitucionais e institucionais.

O corpus original, encerrado em 3 de março de 2026, reunia a página de membros brasileiros da UNIRILA; as atas das Assembleias de Reitores de 2023 e 2024; a apresentação institucional da rede de 8 de abril de 2025; o Plano de Desenvolvimento Institucional integrado ao Projeto Pedagógico Institucional da UFMS para 2025-2030; e páginas institucionais relacionadas à internacionalização. A atualização, encerrada em 7 de agosto de 2026, incorporou a ata da III Assembleia, realizada em 17 de dezembro de 2025 e disponibilizada posteriormente, o Plano de Internacionalização da UFMS 2025-2027, o Relatório de Gestão 2023 da UFGD e a Ata da Mesa de Universidades disponível no portal do Corredor Bioceânico.

Foram incluídas fontes oficiais que identificassem ao menos uma das três universidades e registrassem vínculo, participação, atribuição, ação, produto, intercâmbio, planejamento ou resultado relacionado à UNIRILA. Também foram aceitos instrumentos institucionais capazes de demonstrar a tradução da participação em rede para objetivos, unidades responsáveis, cronogramas ou indicadores. Postagens pessoais, conteúdos sem autoria institucional e menções ao corredor sem relação expressa com a rede foram excluídos. Textos acadêmicos compuseram o referencial e não substituíram a prova documental de atribuições institucionais.

A seleção procurou manter comparabilidade sem impor falsa simetria. As universidades não publicam os mesmos tipos de documentos, e a ausência de um plano específico no corpus de uma instituição não autoriza concluir que ela não possua planejamento. O procedimento registrou a natureza de cada fonte e limitou a inferência ao que estava explicitado. Páginas dinâmicas foram tratadas como retratos da data de acesso; atas, como registros de deliberações datadas; planos, como compromissos programáticos; e relatórios, como resultados declarados pela própria instituição.

A leitura ocorreu em três movimentos. No primeiro, cada documento foi examinado internamente para identificar autoria, data, finalidade, instituição mencionada, decisão, responsável, ação e resultado. No segundo, as fontes foram confrontadas para localizar confirmações, complementações e descompassos. No terceiro, compararam-se as três universidades segundo cinco dimensões de institucionalização: reconhecimento formal; governança; operacionalização; monitoramento; e conexão educacional e territorial.

Para cada afirmação empírica, constituiu-se uma cadeia de evidências baseada no documento de origem e no limite interpretativo. Menção institucional foi classificada como vínculo; presença em reunião, como participação; designação de coordenação, como responsabilidade; registro de realização, como ação documentada; entrega delimitada, como produto; e dados com base e critérios identificáveis, como resultado verificável. Indicadores divulgados em apresentação institucional

foram mantidos como resultados reportados quando não apresentavam universo, período ou método completo de contagem.

A atualização foi analisada separadamente antes de ser incorporada à síntese. Esse cuidado permitiu observar o efeito da temporalidade documental: uma ação pode ocorrer em determinado período e tornar-se publicamente demonstrável somente após a disponibilização da fonte. Assim, mudanças na interpretação não foram tratadas como correção de um suposto erro institucional, mas como consequência da ampliação do corpus.

A investigação limita-se a fontes públicas e a três universidades. Não foram consultados processos administrativos internos, orçamentos, planos de trabalho não publicados, bases primárias de participantes, instrumentos de avaliação ou entrevistas. A análise identifica condições documentais de implementação e não mede impacto educacional, científico, econômico ou territorial. Essa delimitação orienta toda a discussão e impede que a densidade de registros seja convertida em ranking institucional.

Resultados e discussão

Da adesão à tradução institucional

A página de membros brasileiros da UNIRILA lista UFMS, UFGD e UEMS, o que estabelece o primeiro nível de evidência: as três universidades integram formalmente a rede (UNIRILA, 2024a). As atas das Assembleias de Reitores confirmam representação institucional e participação nas deliberações de 2023, 2024 e 2025 (UNIRILA, 2023; 2024b; 2025b). O pertencimento, portanto, não depende de uma única fonte. Ainda assim, esse conjunto inicial responde apenas quem participa e não demonstra, de maneira homogênea, como cada universidade incorpora a rede às suas políticas.

Na UFMS, a incorporação aparece em instrumentos de planejamento. O PDI-PPI 2025-2030 registra a participação em redes e associações e situa a cooperação internacional entre as estratégias institucionais (UFMS, 2025a). O Plano de Internacionalização 2025-2027 avança ao incluir o aprimoramento da participação em UNIRILA e outras redes como ação contínua da Agência de Internacionalização, vinculada a objetivos institucionais. O documento também prevê monitoramento da efetividade de acordos e parcerias, acompanhamento de mobilidade e indicadores de internacionalização curricular (UFMS, 2025b). A rede deixa, nesse texto, de figurar somente como vínculo e passa a integrar uma arquitetura de implementação.

Essa evidência tem alcance preciso. O plano comprova decisão programática, unidade responsável, horizonte temporal e conexão com mecanismos de acompanhamento. Ele não comprova que as metas tenham sido alcançadas, nem permite isolar resultados específicos da UNIRILA entre as demais redes listadas. A distinção entre compromisso planejado e execução observada evita atribuir à UFMS efeitos que o documento ainda projeta. Ao mesmo tempo, a existência do plano torna futuras verificações mais viáveis, pois define ações e bases de monitoramento.

Na UFGD, o Relatório de Gestão 2023 informa o ingresso na UNIRILA e relaciona a participação em redes a objetivos de mobilidade, cooperação, intercâmbio e eventos internacionais (UFGD, 2024). A página do Escritório de Assuntos Internacionais mantém a UNIRILA entre as redes e associações da universidade (UFGD, 2026). Esses documentos demonstram tradução institucional em registro de gestão e estrutura administrativa de internacionalização. O corpus não apresenta, contudo, um plano específico que desagregue metas da participação na UNIRILA, razão pela qual não se podem comparar diretamente os instrumentos da UFGD com o Plano de Internacionalização da UFMS.

Para a UEMS, a tradução mais visível ocorre nos documentos da própria rede. A I Assembleia elege a instituição para a vice-presidência por Brasil e lhe atribui responsabilidades em publicação e organização de evento (UNIRILA, 2023). As atas seguintes mantêm a representação e a atuação na governança (UNIRILA, 2024b; 2025b). Trata-se de institucionalização interorganizacional

comprovada por cargos e atribuições. Como o corpus delimitado não contém instrumento interno equivalente ao plano da UFMS, a análise não afirma menor integração da rede à política da UEMS; registra apenas que essa integração é demonstrada por outra cadeia documental.

A comparação mostra que a institucionalização não se apresenta em formato único. Na UFMS, o vínculo é inserido de modo explícito em planejamento temático. Na UFGD, aparece em relatório de gestão, página da unidade responsável e atribuição específica em documento da Mesa de Universidades. Na UEMS, sobressaem a posição de governança e responsabilidades formalizadas pela rede. Essas diferenças revelam caminhos documentais distintos e reforçam a necessidade de comparar funções das fontes, em vez de contar menções.

Governança, responsabilidades e memória da política

A I Assembleia, realizada em 19 de dezembro de 2023, constitui marco da formalização recente. O documento registra representantes das três universidades, aprova o estatuto, define um novo convênio e organiza o Comitê Executivo. A UEMS é escolhida para a vice-presidência por Brasil. A ata também informa que UEMS e Universidade Católica Dom Bosco coordenavam uma publicação em três tomos sobre o corredor e atribui a UEMS e UFGD a organização do XIII Seminário (UNIRILA, 2023). Nessa fonte, pertencimento, governança, responsabilidade editorial e responsabilidade operacional aparecem de forma diferenciada.

A II Assembleia, realizada em 11 de dezembro de 2024, preserva a participação das três instituições e explicita desafios de memória e informação. Entre as providências, a rede discute atualização do portal, organização da memória institucional e concentração de dados em observatório (UNIRILA, 2024b). A deliberação demonstra que a gestão documental já era reconhecida pelos próprios participantes como problema de governança. O tema ultrapassa comunicação externa, pois afeta a continuidade das decisões e a capacidade de articular projetos entre instituições.

A III Assembleia, de 17 de dezembro de 2025, amplia a documentação sobre acordos, atividades e intercâmbios. A ata relaciona a continuidade de uma estada pós-doutoral na UFMS às ações da rede e menciona acordos e atividades com a instituição. Como não identifica participante, programa, duração, responsáveis ou produtos, essas passagens foram classificadas como ações reportadas. O documento também registra continuidade da UEMS nas discussões de governança e representação da UFGD, sem oferecer bases equivalentes para mensurar resultados nas três universidades (UNIRILA, 2025b).

A comparação entre essa ata e a página pública de autoridades mostra temporalidades diferentes. Na data de acesso, a página ainda apresentava a composição anterior da presidência e da secretaria executiva, embora a assembleia mais recente registrasse deliberações de reorganização (UNIRILA, 2024c; 2025b). O descompasso não invalida as fontes. Ele indica que atas e páginas respondem a funções diferentes e que uma política em movimento exige atualização coordenada para evitar ambiguidades sobre a autoridade vigente.

A Ata da Mesa de Universidades acrescenta outra escala decisória. O documento registra UEMS e UFGD entre os participantes virtuais e organiza compromissos sobre renovação do convênio, projetos conjuntos, critérios editoriais, políticas de pesquisa, observatórios e formação linguística. A UFGD, em conjunto com a Universidad Arturo Prat, aparece como convocante do fortalecimento de programas nas três línguas do corredor (UNIRILA, 2025a). A atribuição amplia a leitura anterior, na qual a UFGD era visível sobretudo pelo vínculo e pela co-organização do seminário.

O caso exemplifica o efeito da atualização do corpus. A incorporação de uma fonte não altera a atuação passada da universidade; altera o que pode ser demonstrado publicamente sobre ela. Esse princípio é central para a análise de políticas: interpretações documentais permanecem abertas à revisão quando novos textos, relatórios ou dados se tornam acessíveis. A estabilidade científica não

decorre de congelar a síntese, mas de tornar explícita a data de corte e preservar a cadeia que sustenta cada afirmação.

Ações, produtos e limites de avaliação

No plano da operacionalização, o corpus oferece evidências de natureza desigual. Para a UEMS, são formalmente atribuídas a vice-presidência brasileira, a coordenação editorial compartilhada e a co-organização do XIII Seminário. Para a UFGD, somam-se a co-organização do seminário e a convocação de programas de formação linguística. Para a UFMS, a ata de 2025 reporta acordos, atividades e estada pós-doutoral, enquanto o plano institucional define participação em redes e monitoramento de parcerias. Cada conjunto demonstra formas de ação diferentes; nenhum deles constitui medida completa de impacto.

Na dimensão científica, a apresentação institucional da UNIRILA informa 138 pesquisadores e 140 obras de pesquisa e extensão, além de dossiês e livros relacionados à rota (UNIRILA, 2025c). Esses dados demonstram capacidade de mobilização reportada pela rede, mas a apresentação não fornece, para todos os indicadores, universo, período, critério de contagem e distribuição por instituição. Por isso, os números não foram repartidos entre UFMS, UFGD e UEMS. A coordenação editorial atribuída à UEMS e à Universidade Católica Dom Bosco é uma responsabilidade comprovada; a autoria e o impacto das obras exigiriam exame dos produtos e das bases de origem.

Na dimensão formativa, duas evidências merecem atenção. A estada pós-doutoral vinculada à UFMS aponta intercâmbio acadêmico, porém faltam dados que permitam avaliar produtos ou aprendizagens. A responsabilidade atribuída à UFGD e à Universidad Arturo Prat para fortalecer formação nas três línguas do corredor aproxima a rede de uma política linguística regional. O documento informa que algumas ações já haviam sido concretizadas, sem discriminar oferta, carga horária, participantes ou certificação (UNIRILA, 2025a). Em ambos os casos, há ação reportada e potencial formativo, mas os resultados permanecem insuficientemente documentados.

A diferença entre potencial e resultado é relevante para a Bioceânica Educativa. Publicações, eventos, intercâmbios e formação linguística podem alimentar currículo, pesquisa e extensão. Para demonstrar curricularização, seriam necessários componentes curriculares, objetivos de aprendizagem, participação estudantil, materiais, avaliação e continuidade. O corpus conecta a UNIRILA com mais precisão à governança e à produção acadêmica do que à experiência formativa dos estudantes. A cidadania global e a interculturalidade permanecem, assim, horizontes plausíveis, cuja efetivação depende de mediações não capturadas pelas fontes disponíveis.

O Plano de Internacionalização da UFMS oferece um avanço metodológico para futuras avaliações porque prevê indicadores, bases e acompanhamento. As fichas de resultado tratam de acordos, mobilidade e internacionalização curricular, com unidades responsáveis e periodicidade (UFMS, 2025b). Ainda que os indicadores não isolem a UNIRILA, eles demonstram como a participação em redes pode ser conectada a uma política institucional orientada por resultados. A comparação sugere que instrumentos semelhantes, articulados no nível da rede, poderiam favorecer a leitura conjunta sem eliminar especificidades universitárias.

A adoção de indicadores, entretanto, exige cautela. Contagens de acordos, participantes ou produtos não explicam qualidade, reciprocidade, inclusão ou retorno territorial. A avaliação da cooperação regional precisa combinar medidas de alcance com análise de processos e efeitos. Indicadores comparáveis podem informar o debate, desde que sejam acompanhados de definições, fontes, período, responsáveis e limites. A rastreabilidade protege a avaliação contra números sem base e, simultaneamente, contra interpretações que confundem ausência de publicação com ausência de prática.

Implicações para as políticas educacionais

Os achados permitem identificar quatro implicações. A primeira refere-se à articulação entre rede e planejamento institucional. A participação ganha continuidade quando é traduzida em objetivos, unidades responsáveis, cronogramas e critérios de acompanhamento. O Plano de Internacionalização da UFMS oferece exemplo explícito dessa tradução, enquanto os documentos da UFGD e as atas da UNIRILA demonstram outras formas de inserção. A variedade de instrumentos não constitui problema em si; a fragilidade aparece quando não é possível relacionar compromisso interinstitucional a responsável e ação no interior da universidade.

A segunda implicação diz respeito à memória pública da política. A própria rede deliberou sobre atualização do portal, organização documental e observatórios. A coexistência de páginas desatualizadas, atas publicadas posteriormente e indicadores sem base completa dificulta a reconstrução da trajetória. Um repositório comum, organizado por decisão, responsável, prazo, produto e situação, permitiria conectar textos e práticas. Essa medida não garantiria resultados, mas criaria condições para acompanhamento e aprendizagem institucional.

A terceira implicação envolve comparabilidade sem padronização excessiva. UFMS, UFGD e UEMS possuem estruturas, normas e prioridades próprias. A rede não precisa substituir seus sistemas de gestão, mas pode adotar um núcleo comum de informação: ação, instituição responsável, parceiros, público, período, produto, indicador e fonte de verificação. Esse núcleo permitiria compreender responsabilidades compartilhadas e resultados coletivos, preservando a autonomia administrativa dos membros.

A quarta implicação está na conexão entre internacionalização e finalidade educacional. A rede já registra publicações, seminários, intercâmbio e formação linguística. O passo seguinte, do ponto de vista analítico, consiste em demonstrar como essas ações chegam ao ensino, à pesquisa, à extensão e aos sujeitos. Essa demonstração requer acompanhar participação estudantil, inserção curricular, competências interculturais, produção conjunta, aplicação territorial e continuidade. Sem essa ponte, a política permanece mais visível na governança do que na formação.

A matriz de rastreabilidade sintetiza essas implicações e explicita os limites probatórios do corpus. Ela não atribui pontuação às instituições nem hierarquiza seus registros. Seu uso consiste em verificar se uma afirmação sobre a política pode ser relacionada a fonte, tempo, responsável, ação e resultado. A comparação torna-se mais rigorosa porque deixa de perguntar qual universidade aparece mais e passa a perguntar o que cada tipo de evidência permite afirmar.

Quadro 1 – Matriz de rastreabilidade da institucionalização da UNIRILA

Dimensão	Evidências do corpus	Afirmação sustentada	Limite interpretativo
Reconhecimento formal	Página de membros; atas; PDI/PPI e plano da UFMS; relatório e página da UFGD.	UFMS, UFGD e UEMS integram e participam da rede.	Adesão não comprova execução, aprendizagem ou impacto.
Governança	Assembleias, estatuto, vice-presidência brasileira e deliberações da Mesa de Universidades.	Há instâncias decisórias e responsabilidades formalizadas; a UEMS exerce funções de governança no recorte.	Cargo ou presença não mede influência efetiva nem resultado.
Operacionalização	Organização de seminário, coordenação editorial, formação linguística, acordos e intercâmbio pós-doutoral.	Existem atribuições e ações reportadas para as três universidades, com diferentes graus de detalhe.	Faltam, em parte das fontes, recursos, cronogramas, públicos, produtos e comprovação de conclusão.

Dimensão	Evidências do corpus	Afirmação sustentada	Limite interpretativo
Monitoramento e memória	Plano de Internacionalização da UFMS; atas sobre portal, observatório e memória; páginas institucionais.	A rede reconhece a necessidade de organizar informação; a UFMS possui indicadores institucionais relacionados.	Os indicadores não isolam a UNIRILA e páginas podem ficar defasadas em relação às atas.
Conexão educacional e territorial	Publicações, seminários, formação linguística, intercâmbio e agenda da Bioceânica Educativa.	As ações possuem potencial de articulação com ensino, pesquisa e extensão.	O corpus não demonstra, de modo comparável, curricularização, aprendizagem ou efeito territorial.

Fonte: Elaboração própria com base no corpus documental atualizado até 7 de agosto de 2026.

Considerações Finais

A questão de pesquisa foi respondida ao se demonstrar que os documentos públicos permitem reconhecer a UNIRILA como arranjo regional de política educacional e identificar formas distintas de institucionalização em UFMS, UFGD e UEMS. As três universidades possuem vínculo e participação formal. A UFMS incorpora a rede a um plano de internacionalização com ação contínua, unidade responsável e mecanismos gerais de monitoramento. A UFGD registra o ingresso na rede em relatório de gestão, mantém a vinculação em sua estrutura de internacionalização e recebe atribuições relativas a seminário e formação linguística. A UEMS reúne responsabilidades de governança, coordenação editorial e organização de atividade.

Essas diferenças descrevem a configuração documental do corpus atualizado até 7 de agosto de 2026. Elas não autorizam afirmar que uma universidade seja mais internacionalizada, produza maior impacto ou desenvolva mais ações. Instrumentos de planejamento demonstram compromissos; atas demonstram decisões; relatórios apresentam ações declaradas; páginas institucionais registram vínculos; produtos e indicadores podem demonstrar execução e alcance quando acompanhados de base verificável. O resultado central do estudo consiste em preservar essas diferenças de função probatória.

A rastreabilidade pública integra a capacidade de implementação da política porque conecta decisão, responsabilidade, ação e avaliação. Sua ausência não apaga práticas institucionais, mas limita a possibilidade de demonstrá-las, coordená-las e avaliá-las publicamente. Na UNIRILA, a preocupação expressa com memória, portal e observatórios confirma que a gestão da informação já integra a agenda da rede. O desafio consiste em transformar registros dispersos em uma cadeia comum que acompanhe compromissos ao longo do tempo.

A análise também evidencia que a internacionalização regional ultrapassa a mobilidade acadêmica e pode articular produção científica, formação linguística, pós-graduação, eventos, governança e problemas territoriais. O potencial da Bioceânica Educativa depende da conexão dessas ações com objetivos formativos, participação estudantil, currículo, pesquisa, extensão e retorno social. O corpus atual sustenta a existência dessa agenda, porém ainda não permite comprovar efeitos educacionais ou territoriais de modo comparável.

As limitações decorrem do desenho documental. Não foram examinados processos internos, execução orçamentária, bancos de participantes, avaliações de aprendizagem ou percepções de gestores, docentes e estudantes. A publicação tardia de documentos mostra que lacunas podem ser provisórias. Estudos posteriores devem triangular as fontes públicas com entrevistas, planos de trabalho, relatórios de execução, produtos, indicadores e acompanhamento longitudinal, preservando a distinção entre ação realizada e ação publicamente rastreável.

Conclui-se que a UNIRILA apresenta elementos de institucionalização como política de internacionalização regional, com governança, agendas e responsabilidades identificáveis. A consolidação de sua dimensão educacional requer que a cooperação seja acompanhada por memória pública, indicadores contextualizados e evidências de inserção nas missões universitárias. A rastreabilidade não substitui a realidade institucional, mas permite que compromissos e resultados sejam conhecidos, discutidos e aperfeiçoados por todos os participantes da integração bioceânica.

Referências

CANTERO DORSA, Arlinda; FRANCO MACIEL, Ruberval. Corredor Bioceânico, UNIRILA e internacionalização do ensino superior: experiências e desafios na governança educacional. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 31, n. 61, p. 40-59, 2025. DOI: https://doi.org/10.55028/intermeio.v31i61.24429. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/24429. Acesso em: 7 ago. 2026.

DE WIT, Hans. Internationalization of higher education: the need for a more ethical and qualitative approach. **Journal of International Students**, v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington, DC: NAFSA, 2011.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315303260832.

LEAL ORDONEZ, Linoel; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Práticas educativas comparadas, geopolítica e território cultural: a internacionalização no Projeto Bioceânica Educativa/FUNDECT MS/CNPq. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 4, e2444223, 2023. Disponível em: https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/4223. Acesso em: 7 ago. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005.

UFGD. **Relatório de Gestão 2023**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2024. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PRESTACAO-DE-CONTAS/Presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Contas/2.13_Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202023_UFGD_Vers%C3%A3o%20final%20com%20fotos%20%2826032024%29.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UFGD. **Redes e associações**. Dourados: Escritório de Assuntos Internacionais, 2026. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/internacionalizacao-pt/redes-associacoes. Acesso em: 7 ago. 2026.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional integrado ao Projeto Pedagógico Institucional 2025-2030**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025a. Disponível em: https://pdi-ppi.ufms.br/files/2025/02/pdi-ppi-2025-2030-v1.0-web.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UFMS. **Resolução nº 613-CD/UFMS, de 27 de agosto de 2025**. Aprova o Plano de Internacionalização 2025-2027 da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025b. Disponível em: https://boletimoficial.ufms.br/publicacao?id=572451. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **I Asamblea de Rectores de UNIRILA**. Jujuy, 19 dez. 2023. Disponível em: https://unirila.edu.py/wp-content/uploads/2025/05/Acta-Asamblea-UNIRILA-dic-2023_FIRMADO.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **II Asamblea General de la Red**. Jujuy, 11 dez. 2024b. Disponível em: https://unirila.edu.py/wp-content/uploads/2025/05/Acta-Asamblea-de-Rectores-UNIRILA-Dic.-2024-_FIRMADO.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **III Asamblea General de Rectores UNIRILA**. San Salvador de Jujuy, 17 dez. 2025b. Disponível em: https://unirila.edu.py/documentos/. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **Presentación de UNIRILA**: rol de la red universitaria en la integración regional. San Lorenzo, 8 abr. 2025c. Disponível em: https://unirila.edu.py/wp-content/uploads/2025/05/Presentacion-UNIRILA_UNA_08_04_2025.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **Acta Mesa de Universidades**. San Salvador de Jujuy, 26 nov. 2025a. Disponível em: https://corredorbioceanico.org/cms/wp-content/uploads/2026/01/MESA-DE-UNIVERSIDADES.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **Brasil**. [S. l.], 2024a. Disponível em: https://unirila.edu.py/pais/brasil/. Acesso em: 7 ago. 2026.

UNIRILA. **Sobre UNIRILA**. [S. l.], 2024c. Disponível em: https://unirila.edu.py/sobre-unirila/. Acesso em: 7 ago. 2026.

O PROTAGONISMO DA UFMS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO MS: FORMAÇÃO DOCENTE E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES LINGUÍSTICAS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Emerson Cavalcante da Costa[1]
Adriano de Oliveira Gianotto[2]

Resumo
O presente trabalho analisa as ações afirmativas e institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos e no ensino do Português como Segunda Língua (L2). A problemática parte da necessidade de efetivar a Lei nº 14.191/2021 no Ensino Superior, superando barreiras linguísticas e pedagógicas por meio da formação docente. O objetivo é investigar a Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS como vetor de democratização, acessibilidade e inovação no ensino e na avaliação. A metodologia apoia-se em pesquisa bibliográfica e análise documental de marcos legais e referenciais teóricos. Os resultados destacam que o curso e os programas de iniciação à docência (Pibid) reduzem assimetrias linguísticas e promovem a justiça avaliativa em L2. Conclui-se que o protagonismo da UFMS consolida a instituição como referência em equidade e inclusão social no estado.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos; UFMS; Formação Docente de Surdos; Desigualdade Linguística; Libras.

Introdução

A consolidação dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos no Brasil alcançou um marco histórico com a promulgação da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente. Nesse cenário normativo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) firma-se como primeira língua (L1) de instrução e interação, enquanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita consolida-se como segunda língua (L2). No entanto, para além da previsão em texto legal, a efetivação dessa modalidade exige a implementação de ações institucionais concretas que transformem a formação docente e o ambiente acadêmico.

Historicamente, a literatura especializada aponta para desafios na transição entre o arcabouço normativo e a prática pedagógica universitária, sobretudo no que tange aos critérios de avaliação escrita em L2. Conforme pontua Fernandes (2012), a produção escrita do estudante surdo reflete marcas de interlíngua decorrentes de um processamento cognitivo e linguístico ancorado em matrizes visuais. Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) assume uma posição vanguardista ao instituir o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, enfrentando proativamente as barreiras pedagógicas e promovendo a equidade no Ensino Superior.

O objetivo deste estudo é analisar a atuação da UFMS como polo promotor da Educação Bilíngue de Surdos, destacando o impacto da formação de professores e da iniciação à pesquisa (Pibid) na construção de práticas avaliativas adequadas à L2 e na diminuição das desigualdades educacionais no Estado. Justifica-se a relevância da pesquisa ao evidenciar caminhos bem-sucedidos para a superação de barreiras institucionais e a valorização da cultura e identidade surda.

---

[1] Acadêmico da Licenciatura em Educação Bilingue de Surdos pela UFMS, Bolsista da Pibid/UFMS.
[2] Doutor em Desenvolvimento Local pela UCDB, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Orientador da Pibid/UFMS, email: adriano.gianotto@ufms.br.

A perspectiva bilíngue e as contribuições para a formação docente no Ensino Superior

Para fundamentar a necessidade de adaptações nas avaliações e produções acadêmicas de estudantes surdos, faz-se indispensável recorrer aos aportes metodológicos de Quadros e Schmiedt (2006). Em sua obra **Ideias para ensinar português para alunos surdos**, as autoras defendem que a aquisição e o domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2) devem ocorrer por meio de uma abordagem estritamente **bilíngue e visual**, na qual a Libras atua como Língua 1 (L1) de instrução e mediação do conhecimento.

Dentre as proposições pedagógicas estruturadas pelas autoras, destacam-se diretrizes essenciais que servem de parâmetro não apenas para a Educação Básica, mas como balizadores teóricos para o Ensino Superior:

- **Contraste e Comparação Linguística (Libras × Português Escrito):** As autoras propõem o trabalho explícito das diferenças estruturais entre as duas línguas. Enquanto a Libras organiza-se frequentemente no esquema *[Tópico + Comentário]*, a Língua Portuguesa exige a estrutura *[Sujeito + Verbo + Objeto]*. Compreender essa dinâmica de interlíngua é fundamental para que bancas e docentes universitários identifiquem que as marcas "desviantes" na escrita do surdo não revelam déficit cognitivo, mas sim o processo de transposição de uma estrutura viso-espacial para uma modalidade linear gráfica.
- **Uso de Gêneros Textuais Autênticos e Apoio Visual:** A aprendizagem do Português como L2 não se dá pelo ensino isolado de regras gramaticais ou frases soltas, mas através do contato com textos reais (artigos, relatórios, manuais e notícias) mediados por suportes visuais, esquemas e registros que favoreçam a apreensão do campo semântico.
- **Reescrita com Foco na Coerência Semântica:** Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que o processo de revisão textual deve focar na **manutenção do sentido e do significado do texto** (análise semântica), em detrimento da punição ostensiva a erros de concordância nominal/verbal, regência ou ausência de conectivos sintáticos.

O respaldo legislativo para o acolhimento e a avaliação diferenciada de estudantes surdos fundamenta-se no Decreto nº 5.626/2005 e foi significativamente ampliado pela Lei nº 14.191/2021, que incluiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade da educação nacional. O artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 estabelece expressamente a obrigatoriedade de as instituições de ensino adotarem:

> [...] mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado feito na singuralidade linguística subjacente à condição de surdez, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa escrita. (Brasil, 2005, p. 28).

Alinhando-se a essas diretrizes e assumindo um papel protagonista no cenário regional, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) materializa essas premissas teóricas e legais por meio da abertura do curso de **Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** (Edital nº 70/2025 - Prograd/UFMS). O curso presencial, com duração de 8 semestres, é financiado no âmbito do **Parfor Equidade** (Capes/Secadi-MEC) e prevê a concessão de bolsas de estudo de R$ 700,00 para estudantes públicos-alvo da ação afirmativa.

Mecanismos acessíveis no processo seletivo simplificado

A coerência pedagógica bilíngue da UFMS reflete-se no próprio desenho do **processo de ingresso**. O Processo Seletivo Simplificado, gratuito e de etapa única de Análise Curricular (com

pontuação máxima de 40 pontos), rompendo com os modelos tradicionais de seleção ao adotar instrumentos alinhados às especificidades linguísticas dos candidatos surdos e dos profissionais da área:

1. **Inclusão Linguística no Instrumento de Avaliação:** A seleção exige dos candidatos a elaboração de uma **Carta de Intenção bilíngue**, avaliada em até 25 pontos, apresentada obrigatoriamente tanto na modalidade escrita em Português quanto em vídeo gravado em Libras (3 a 5 minutos). Esse formato garante a expressão plena do candidato em sua L1 (Libras), avaliando fluência, objetividade e coerência.
2. **Requisitos de Competência Linguística:** Entre os critérios de elegibilidade, exige-se que o candidato possua a capacidade de acompanhar disciplinas totalmente ministradas em Libras e esteja cadastrado na Plataforma Freire da Capes. Além disso, a proficiência é pontuada por meio de certificados de Libras Avançado ou Prolibras (5 pontos).
3. **Distribuição Equitativa das Vagas (Ações Afirmativas):** O certame ofertou 30 vagas estrategicamente distribuídas para garantir o protagonismo surdo e a qualificação da rede pública:
   - **25%** destinadas ao Público-Alvo da Educação Bilíngue de Surdos (PAEBS — pessoas surdas, surdocegas, com deficiência auditiva sinalizantes);
   - **50%** reservadas a servidores e professores da Educação Básica;
   - **10%** voltadas à demanda social (Pretos, Pardos, Indígenas, Quilombolas, PcD e Populações do Campo);
   - **15%** para Ampla Concorrência.
4. **Valorização da Experiência Prática:** A pontuação curricular confere 5 pontos adicionais para professores da rede pública que atuam diretamente com alunos surdos (como intérpretes, guias-intérpretes, instrutores mediadores ou em salas de recursos) e professores surdos.

Dessa forma, como preconiza Fernandes (2012, p. 45): A educação de surdos não se resume ao ensino de duas línguas, mas envolve a criação de um espaço pedagógico visual no qual a Libras é a língua de instrução e mediação de todos os conteúdos curriculares, garantindo o direito à aprendizagem sem barreiras linguísticas. Ao integrar os critérios de acesso acessíveis do Edital nº 70/2025/UFMS à fundamentação teórica de letramento e interlíngua, a UFMS demonstra que a superação das desigualdades linguísticas no Ensino Superior começa na própria porta de entrada da universidade, consolidando uma política pública efetiva de formação docente bilíngue em Mato Grosso do Sul.

A UFMS, ao alinhar-se rigorosamente a essas diretrizes, posiciona a Educação Bilíngue no centro de suas políticas de ensino e extensão. O fortalecimento do ensino de Português como L2 ganha impulso com a formação de professores conscientes do processo de interlíngua. Como observam Quadros e Schmiedt (2006), a escrita do surdo não é um texto com déficits, mas a expressão de uma estrutura linguística em construção, na qual a sintaxe visoespacial da Libras se articula com a modalidade escrita do Português.

A Perspectiva Bilíngue e Visual: diálogo teórico entre Fernandes (2012) e Quadros e Schmiedt (2006)

A fundação metodológica do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS absorve e coloca em convergência duas importantes vertentes teóricas da área: o conceito de letramento bilíngue de Fernandes (2012) e a abordagem pedagógica da L2 formulada por Quadros e Schmiedt (2006).

Fernandes (2012) destaca que a educação bilíngue requer a criação de um "espaço pedagógico visual no qual a Libras é a língua de instrução e mediação de todos os conteúdos curriculares" (Fernandes, 2012, p. 45). Na UFMS, esse preceito traduz-se na constituição de salas de aula e espaços acadêmicos onde a Libras possui centralidade epistemológica e cultural, assegurando o direito do acadêmico de construir e transmitir conhecimento em sua língua materna.

Em conformidade, fundamentam as estratégias micropedagógicas de ensino e avaliação da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). As autoras enfatizam que o aprendizado do Português escrito por estudantes surdos ocorre por meio do fenômeno da interlíngua, no qual a estrutura sintática viso-espacial da Libras influencia a construção gráfica. Por essa razão, orientam que as práticas avaliativas priorizem a coesão e a coerência semântica em detrimento de exigências puramente sintático-gramaticais do Português padrão.

Para sintetizar a convergência entre os referenciais teóricos e a sua aplicação prática na instituição, o **Quadro 1** estabelece a articulação entre as proposições de Fernandes (2012), os aportes de Quadros e Schmiedt (2006) e as ações de efetivação implementadas pela UFMS:

Quadro 1 – Articulação teórica para o ensino e avaliação no paradigma bilíngue

Dimensão de Análise	Fernandes (2012)	Quadros e Schmiedt (2006)	Efetivação na Práxis da UFMS
Foco Teórico Central	Letramento Bilíngue e Práticas Discursivas/Sociais.	Metodologia de Ensino de Português como L2 e Interlíngua.	Formação de docentes capacitados para atuar na Educação Básica e Superior em MS.
Concepção do Sujeito Surdo	Sujeito sócio-histórico com experiência de vida fundada no canal visual.	Sujeito com processamento linguístico de base viso-espacial.	Valorização da identidade surda e desconstrução da visão capacitista.
Papel da Libras (L1)	Língua de instrução e mediação discursiva dos saberes.	Língua de apoio cognitivo e base de contraste com a L2.	Garantia de ambiente acadêmico genuinamente bilíngue no ambiente universitário.
Diretrizes Avaliativas (L2)	Avaliação contextualizada, atenta à função social da escrita.	Avaliação focada na coerência semântica e no conteúdo do texto.	Implementação de mecanismos que valorizam o sentido e a produção acadêmica.

Fonte: Autoria própria (2026).

A partir do alinhamento sistematizado no **Quadro 1**, percebe-se que a atuação da UFMS responde diretamente às demandas históricas da educação de surdos. Ao assumir o protagonismo na formação docente e na criação da Licenciatura em Educação Bilíngue, a universidade transcende a dimensão teórica e efetiva uma práxis transformadora. Esse movimento contrapõe a visão capacitista e patologizante do sujeito surdo, superando a mera adequação formal para garantir um ambiente acadêmico genuinamente bilíngue, balizado pela valorização da Libras como língua de instrução e por mecanismos avaliativos que respeitam a singularidade linguística e semântica da produção em L2.

> Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 15).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tem empenhado esforços para mitigar as assimetrias e a desigualdade linguística por meio da oferta da Licenciatura

em Educação Bilíngue de Surdos. O curso visa formar profissionais aptos a atuar, preferencialmente, em escolas bilíngues da Educação Básica, sustentando-se sobre quatro eixos fundamentais:

- **Acesso e Inclusão:** Garantir formação específica em nível superior a interessados na carreira docente e a professores da Educação Especial, da Educação de Surdos, além de populações indígenas, quilombolas e do campo;
- **Formação Direcionada:** Capacitar docentes e pedagogos em estrita consonância com as Diretrizes Curriculares específicas das suas respectivas modalidades e grupos;
- **Inovação Pedagógica:** Fomentar Projetos Pedagógicos de Curso que contemplem as especificidades do público-alvo por meio de arranjos diferenciados de tempo, espaço e organização do conhecimento;
- **Integração Teoria-Prática:** Aproximar a Educação Superior da Educação Básica, reconhecendo as escolas e suas comunidades como territórios privilegiados para a formação e a pesquisa.

Constata-se que a instituição vem cumprindo progressivamente esses objetivos propostos. Embora nem todo o corpo docente seja bilíngue ou fluente na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a equidade comunicativa tem sido garantida e viabilizada pelo suporte contínuo dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Essa atuação mediadora assegura não apenas o acesso ao conhecimento acadêmico, mas também a consolidação de um ambiente educacional mais justo, plural e acessível aos acadêmicos surdos.

As quebras de barreiras avaliativas no Ensino Superior e a realidade na UFMS

A prática pedagógica no Ensino Superior exige a formulação de instrumentos e critérios avaliativos que contemplem o letramento visual e a correção pautada no sentido semântico. Conforme aponta Albres (2012), a ausência de parâmetros claros e flexíveis em rubricas de avaliação e editais acadêmicos faz com que docentes penalizem sistematicamente desvios de concordância, regência e ortografia em Língua Portuguesa que, na realidade, não comprometem o conteúdo nem o rigor conceitual expresso pelo estudante surdo.

A superação dessa barreira atitudinal e normativa exige compreender que a produção intelectual do acadêmico surdo é orientada por uma matriz linguístico-cultural própria. Como explicam Quadros e Schmiedt (2006, p. 15):

> Essas culturas são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 15).

Na realidade da UFMS, a desconstrução dessas barreiras avaliativas reflete-se na revisão de suas políticas formais de ingresso e permanência. Ao estruturar os processos seletivos do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (Edital nº 70/2025 - Prograd/UFMS), a instituição rompeu com a exclusividade do texto escrito em Português tradicional, ao aceitar Cartas de Intenção em vídeo gravado em Libras e ao instituir critérios de pontuação que valorizam a coerência e a fluência semântica em detrimento de uma punição puramente gramatical. Dessa forma, a UFMS consolida uma práxis avaliativa no Ensino Superior que reconhece a interlíngua e garante a equidade acadêmica do estudante surdo.

A Centralidade da Formação Bilíngue no Contexto da UFMS

A consolidação da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade autônoma exige das instituições de ensino superior a reestruturação dos saberes e práticas que fundamentam a docência. Ao analisar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), observa-se um compromisso claro com a desconstrução do paradigma clínico-terapêutico da surdez e a afirmação de um paradigma socio-histórico e cultural.

A matriz curricular da instituição reflete uma articulação direta entre a fundamentação teórica – sustentada por campos como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia da Educação – e a instrumentação técnico-linguística necessária para que os futuros professores atuem com eficácia tanto no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto na mediação do Português Escrito.

A Estruturação Linguística da Libras como Primeira Língua (L1)

O desenvolvimento do repertório linguístico do licenciado em Educação Bilíngue na UFMS ocorre de forma progressiva e aprofundada por meio do eixo de disciplinas **Libras I, II e III**. A abordagem pedagógica não se limita à memorização vocabulária, mas avança sobre os aspectos linguísticos avançados da língua de sinais:

- **Nível Fonológico e Morfológico:** Compreensão dos parâmetros gramaticais (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais) e dos processos de formação de sinais.
- **Nível Sintático e Discursivo:** Domínio do uso do espaço gramatical, classificadores, concordâncias verbais e estratégias discursivas (como a negação e o tópico-comentário).

Ao habilitar o docente no uso acadêmico e instrutivo da Libras, a instituição garante que este profissional seja capaz de utilizar a língua de sinais como meio de instrução e constituição do pensamento crítico dos estudantes surdos na Educação Básica, respeitando a visualidade como principal artefato cultural e cognitivo da comunidade surda.

O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como Segunda Língua (L2)

Um dos maiores desafios históricos na escolarização de surdos refere-se ao processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa. A proposta curricular da UFMS enfrenta essa demanda através de disciplinas focadas especificamente nas **Políticas e Práticas Epistemológicas do Ensino de Língua Portuguesa** e nas metodologias de **Português como Segunda Língua (L2)**.

A universidade rompe com os métodos tradicionais de ensino que tentavam alfabetizar o aluno surdo por meio do oralismo ou do treino fônico (incompatíveis com a experiência perceptivo-visual da surdez). Em vez disso, propõe um encaminhamento metodológico que:

1. **Reconhece a Libras como L1 e a Língua Portuguesa Escrita como L2:** A mediação do aprendizado do português escrito é feita a partir dos conhecimentos prévios e conceituais construídos pelo aluno em sua língua natural.
2. **Prioriza a Leitura e a Produção Textual:** Foca nos letramentos visuais, no trabalho com gêneros textuais relevantes para a vida social do estudante e na norma culta escrita, sem desconsiderar as especificidades interlinguísticas características da interlíngua do sujeito surdo.
3. **Oferece Instrumentos Didáticos Específicos:** Capacita os docentes para a seleção vocabular, elaboração de recursos multimodais, sequências didáticas e práticas avaliativas condizentes com o bilinguismo visual.

A práxis pedagógica: estágios e diálogo com a sociedade

A aproximação entre o conhecimento universitário e o cotidiano da escola pública se concretiza por meio do bloco de **Estágios Obrigatórios de Observação** (focados tanto na Libras quanto no Português L2 nas diferentes etapas da Educação Básica). Aliados a disciplinas como **Infância, Ludicidade e Jogos Bilíngues e Fundamentos Históricos e Políticos**, os estágios garantem que o licenciando não apenas compreenda a teoria, mas problematize os contextos reais de sala de aula, identificando barreira, construindo recursos acessíveis e atuando ativamente para a consolidação de políticas públicas e direitos humanos para os estudantes surdos.

Assim, a atuação da UFMS consolida-se como uma contribuição social e acadêmica fundamental: de um lado, empodera o público surdo ao garantir seu direito linguístico e o acesso ao conhecimento sistematizado; de outro, qualifica os docentes com ferramentas pedagógicas e metodológicas capazes de transformar a inclusão formal em uma inclusão real e linguisticamente responsiva.

Abaixo estão organizadas as disciplinas mapeadas no documento do PPC do curso de Educação Bilíngue de Surdos – Faed (Resolução nº 1.386 Cograd/UFMS, de 22 de dezembro de 2025.), divididas pelo eixo formativo, carga horária e focos centrais do aprendizado:

Quadro 2 – Matriz Curricular Obrigatória do Curso Educação Bilíngue de Surdos

Núcleo / Eixo Curricular	**Componente Curricular / Disciplina**	**Carga Horária (CH)**
Núcleo de Estudos de Formação Geral	Currículo e Educação	60h
	Didática	60h
	Direitos Humanos, Cidadania, Diferenças, Equidade e Formação Docente	60h
	Educação Especial	60h
	Educação de Jovens e Adultos, Diversidade de Faixa Geracional, Trabalho e Sociedade	60h
	Educação, Língua, Linguagem e Política Linguística	60h
	Educação, Relações Étnico-raciais, Diversidade Religiosa e Comunidades Tradicionais	60h
	Filosofia da Educação	60h
	Formação, Identidade, Atuação Docente e Pesquisa na Educação	60h
	Gestão Escolar	60h
	História da Educação	60h
	Políticas Educacionais	60h
	Psicologia da Educação	60h
	Sociologia da Educação	60h
Núcleo de Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional	Alfabetização, Letramento e Letramento Visual	60h
	Atendimento Educacional e Atendimento Educacional Especializado para Surdos	60h
	Educação Bilíngue: Tecnologias e Visualidade	60h
	Estudos da Tradução e Interpretação	60h
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Bilíngue de Surdos	60h
	Infância, Ludicidade e Jogos Bilíngues	60h
	Laboratório de Práticas Linguísticas: Produto Educacional Bilíngue	60h

	Libras I e Práticas Bilíngues	75h
	Libras II e Práticas Bilíngues	75h
	Libras III e Práticas Bilíngues	75h
	Libras IV e Práticas Bilíngues	75h
	Libras V e Práticas Bilíngues	75h
	Libras VI e Práticas Bilíngues	75h
	Libras VII e Práticas Bilíngues	75h
	Libras VIII e Práticas Bilíngues	75h
	Literatura, Culturas e Identidades Surdas	60h
	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos I e Práticas Bilíngues	75h
	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos II e Práticas Bilíngues	75h
	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos III e Práticas Bilíngues	75h
	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos IV e Práticas Bilíngues	75h
	Políticas e Práticas Epistemológicas do Ensino de Língua Portuguesa	60h
	Políticas, Gestão e Diretrizes Curriculares na Educação de Surdos	60h
	Processos de Aprendizagem e Múltiplas Linguagens na Educação de Surdos	60h
Núcleo de Atividades Acadêmicas de Extensão	Práticas Educativas Extensionistas em Educação Bilíngue de Surdos I	60h
	Práticas Educativas Extensionistas em Educação Bilíngue de Surdos II	60h
Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado	Estágio Obrigatório de Libras I	50h
	Estágio Obrigatório de Libras II	50h
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos I	50h
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos II	50h
	Estágio Obrigatório de Observação em Libras I	50h
	Estágio Obrigatório de Observação em Libras II	50h
	Estágio Obrigatório de Observação em Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos I	50h
	Estágio Obrigatório de Observação em Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos II	50h
Componentes Curriculares Não Disciplinares (Obrigatórios)	(ACS-ND) Atividades Complementares	120h
	(Enade) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	--
	(TCC-ND) Trabalho de Conclusão de Curso	100h

Fonte: UFMS (2025).

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS articula componentes disciplinares e não disciplinares com o propósito de fundamentar a práxis docente a partir das especificidades linguísticas, visuais e culturais dos estudantes surdos. Para tanto, a matriz curricular não apenas instrumentaliza o futuro professor para a mediação pedagógica em espaços escolares bilíngues, mas também fortalece o vínculo entre as instituições de ensino e a comunidade surda, valorizando a Língua de Sinais e as identidades culturais.

Ações inclusivas e impacto social: o Parfor Equidade, o Pibid e a superação das assimetrias em MS

A atuação da UFMS desdobra-se para além dos muros acadêmicos por meio da articulação entre a formação inicial e os programas de fomento à docência, com destaque para o **Parfor Equidade** e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A inserção dos licenciandos no ambiente escolar possibilita a construção do saber docente pautado na reflexão sobre a prática (Tardif, 2014) e viabiliza a aplicação direta das teorias de letramento visual (Quadros; Schmiedt, 2006) e correção pautada na dimensão semântica do Português como L2, preparando a rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul para acolher estudantes surdos de forma equitativa, em conformidade com as diretrizes da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021).

Essa articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão enfraquece as barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais historicamente mapeadas na literatura (Albres, 2012; Lacerda, 2010; Nascimento, 2011). À medida que a UFMS assume o protagonismo na formação de professores especialistas por meio da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, fomenta-se uma cultura pedagógica inclusiva capaz de reestruturar rubricas de avaliação em exames, relatórios acadêmicos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Essa transformação atende às garantias de flexibilização avaliativa do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e consolida ações afirmativas indispensáveis para assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito acadêmico dos acadêmicos surdos no Ensino Superior (Bisol *et al*., 2010). A universidade assegura não apenas o ingresso, mas a permanência qualificada e o êxito acadêmico e profissional dos acadêmicos surdos no cenário sul-mato-grossense.

Considerações Finais

O presente estudo demonstrou o papel central da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na condução e consolidação das diretrizes da Lei nº 14.191/2021 no Ensino Superior. Em resposta aos desafios da inclusão e da avaliação em Português como Segunda Língua (L2), a instituição destaca-se pela implementação do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos – viabilizado pelo programa Parfor Equidade (Edital nº 70/2025 – Prograd/UFMS) –, promovendo a formação docente qualificada e a disseminação de metodologias pautadas no letramento visual.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao evidenciar como os aportes teóricos de Fernandes (2012) e Quadros e Schmiedt (2006) sustentam práticas pedagógicas inclusivas que valorizam a interlíngua e priorizam o aspecto semântico na avaliação escrita. Ademais, comprovou-se que essa perspectiva bilíngue se reflete desde a porta de entrada da universidade, por meio de um processo seletivo simplificado e acessível que adota instrumentos bilíngues (Carta de Intenção em vídeo em Libras e texto escrito em Português) e assegura a reserva de vagas e bolsas de permanência para o público-alvo da educação bilíngue de surdos (PAEBS).

Por outro lado, os achados revelam uma lacuna expressiva na práxis universitária: embora o arcabouço normativo nacional (Brasil, 2005; Brasil, 2021) determine a priorização da análise semântica nas produções escritas de acadêmicos surdos, a prática docente no Ensino Superior ainda se apoia fortemente na correção sintático-gramatical tradicional. Como limitação deste trabalho, destaca-se a necessidade de ampliação da coleta de dados empíricos junto aos Núcleos de Acessibilidade, às bancas avaliadoras e aos docentes de diferentes faculdades da instituição.

Em suma, demonstra-se que a formação docente contínua, a atuação de programas como o Pibid e o Parfor Equidade, e a regulamentação interna nas universidades são condições cruciais para efetivar a Educação Bilíngue no Estado de Mato Grosso do Sul. Como recomendação para investigações futuras, sugere-se o acompanhamento longitudinal dos egressos da licenciatura, bem

como a proposição de manuais e rubricas institucionalmente padronizadas para a orientação e avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes surdos em toda a universidade.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA, 1., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-12.

BISOL, Cláudia Alquati *et al*. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, abr. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital nº 70/2025 – Prograd/UFMS**: Processo Seletivo Simplificado para Seleção de Candidatos para Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Campo Grande: UFMS, 14 fev. 2025. Disponível em: https://ingresso.ufms.br/. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: IBPEX, 2012.

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

GOOGLE. Gemini. Versão de 2026. **Modelo de inteligência artificial generativa**. Disponível em: https://gemini.google.com. Acesso em 27 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Educação inclusiva para surdos**: aspectos históricos, pedagógicos e linguísticos. Campinas: Papirus, 2010.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria. **Mapeamento do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no Brasil**. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

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

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ANÁLISES E REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA NARRADA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Flávio Freitas do Nascimento[1]
Célia Regina Carvalho[2]

Resumo
Este trabalho apresenta uma narrativa formativa de caráter autobiográfico, produzida no âmbito da disciplina de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo é compreender, sob uma perspectiva hermenêutico-analítica, os processos de constituição da identidade docente a partir do exame reflexivo de vivências escolares, de trajetórias de vida e de percursos formativos. Tomando a escrita de si como dispositivo de autoformação e de produção de conhecimento, o estudo articula memórias da educação básica, os desafios socioeconômicos de acesso ao ensino superior e as rupturas biográficas do percurso pessoal aos aportes teóricos que balizam a formação de professores na contemporaneidade. O referencial mobiliza os modelos de racionalidade discutidos por Diniz-Pereira, os saberes docentes de Tardif, a reflexão sobre a prática de Schön, a indissociabilidade entre pessoa e professor em Nóvoa e os conceitos de *habitus* e violência simbólica de Bourdieu. Metodologicamente, adota-se a narrativa autobiográfica como movimento de reflexão-sobre-a-ação, que converte a experiência tácita em saber pedagógico consciente. A análise evidencia como as marcas do modelo tradicional de ensino, os gestos de acolhimento de docentes significativos e as estratégias de superação da vulnerabilidade forjaram saberes experienciais que fundamentam uma práxis empática e crítica. Distinguem-se, ainda, os modelos de racionalidade que explicam a lógica pela qual o professor aprende a ser professor das metodologias de ensino propriamente ditas. Conclui-se que a identidade docente é um processo dinâmico e cumulativo, indissociável da subjetividade, e que a escrita de si constitui instrumento potente para a formação de professores comprometidos com uma educação humanizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Narrativas formativas; Identidade docente; Escrita de si; Formação de professores; Saberes docentes.

Introdução

Reúno, neste trabalho, as narrativas formativas que produzi no âmbito da disciplina de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Busco, nessa proposta, sob uma perspectiva hermenêutico-analítica, articular minhas memórias, vivências escolares e trajetória de vida com os principais aportes teóricos que balizam a formação de professores na contemporaneidade.

Compreendo que escrever sobre mim não constitui um mero exercício de recordação nostálgica ou confessional; trata-se de um dispositivo de autoformação e de produção de conhecimento científico. À luz dos estudos que desenvolvo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), liderado pela Prof.ª Dra. Sandra Novais Sousa, entendo que a reconstituição reflexiva de minha história de vida me permite desvelar a gênese dos meus saberes, crenças e modelos pedagógicos internalizados ao longo de meu percurso.

Entendo que a compreensão de minha trajetória docente exige um aprofundamento no conceito de "escrita de si", dispositivo que, para mim, transcende o mero registro cronológico para se converter em potente ferramenta de autoanálise fenomenológica. Longe de restringir-me a um

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação. flavio.freitas@ufms.br.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação. celia.carvalho@ufms.br.

relato confessional, assumo esse exercício como um rito de subjetivação e de reflexão crítica sobre meu percurso profissional. O ato de narrar minhas experiências formativas me viabiliza um distanciamento analítico necessário, permitindo-me deixar de ser apenas o agente que vivenciou os fatos para me tornar o intérprete de minha própria constituição identitária. Desse modo, estabeleço na reconstrução narrativa das minhas memórias profissionais um espaço epistêmico de autoexame e fundamentação de minha práxis. Ao revisitar as memórias que fundamentam esta narrativa, realizo um movimento de "reflexão-sobre-a-ação" que, conforme postula Schön (1992), permite-me converter a experiência bruta, frequentemente tácita e assistemática, em um saber pedagógico consciente e formalizado.

Enquanto a "reflexão-na-ação" me mobiliza para lidar com as incertezas do cotidiano em tempo real, a escrita narrativa cumpre a função de reestruturar os sentidos que atribuo às minhas escolhas, crises e afetos pretéritos. Minha escrita científica e autobiográfica atua, portanto, como um laboratório analítico no qual o meu "ser professor" é dissecado e reconstruído, possibilitando que as marcas de meu passado sejam ressignificadas à luz do rigor teórico. Metodologicamente, estruturei o percurso deste documento em consonância com as dimensões temporais constitutivas de minha identidade docente: o meu passado, mapeado pelas lembranças da educação básica; o meu presente, corporificado pelas demandas da pós-graduação (mestrado) e pelo tensionamento da realidade educacional; e o meu futuro, projetado como horizonte ético-político e profissional de transformação social.

As marcas do passado escolar: entre a racionalidade técnica e a sensibilidade pedagógica

As minhas lembranças da escola ganham contornos mais nítidos por volta dos 11 anos de idade, momento em que eu cursava a antiga 5ª série do Ensino Fundamental. O cenário físico dessa experiência inicial foi o Instituto Santa Clara, uma instituição de ensino localizada em um bairro periférico na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Evocar esse período traz também a atmosfera que caracterizava a cultura escolar daquela época, fortemente marcada por rotinas mecânicas e abordagens pedagógicas tradicionais. As minhas experiências naquela escola representam o meu marco inicial de inserção no universo simbólico da educação formal, período em que eu, enquanto aluno, comecei a observar o "ser-professor" sob a lente das minhas raízes culturais. Conforme discute José Gimeno Sacristán, o professor "não pode dar o que não tem", o que me leva a concluir que o capital cultural que acumulei e as minhas vivências escolares primárias são alicerces indispensáveis de minha identidade profissional.

Uma das memórias mais recorrentes e emblemáticas desse período envolve as aulas de Ciências. Lembro-me, com precisão, da figura do professor preenchendo exaustivamente o quadro negro com longos textos informativos. O ato de copiar era uma imposição imediata: o professor escrevia sem interrupções e apagava o quadro com rapidez. Aos estudantes, restava a tarefa de registrar tudo apressadamente nos cadernos. O motor que impulsionava aquela escrita veloz e desprovida de sentido imediato não era o desejo pelo saber, mas o medo das sanções institucionais.

A ameaça de ser enviado à secretaria da escola e, consequentemente, ter os meus pais chamados para prestar esclarecimentos pairava como um mecanismo eficaz de controle disciplinar. Na estrutura familiar em que me inseria, a convocação de minha mãe pela escola significava o prenúncio de punições severas no ambiente doméstico. Assim, a cópia mecânica tornava-se para mim uma estratégia de sobrevivência estudantil, uma resposta condicionada para evitar o conflito e a repressão, evidenciando como os processos de ensino e aprendizagem estavam subordinados à manutenção da ordem e à docilização dos corpos. Ao analisar essa dinâmica à luz dos referenciais da formação docente, busco, contudo, evitar uma associação apressada entre o método tradicional em si, a cópia do quadro negro, e a racionalidade técnica. Embora entenda que ambos compartilham a mesma base epistemológica, o positivismo, compreendo que eles não se equivalem.

Compreendo que os modelos de racionalidade não descrevem o método empregado pelo professor, mas as diferentes lógicas ou concepções que explicam como ele aprende a ser professor e que, em última instância, embasam as políticas de formação, os currículos das licenciaturas e as práticas de formação continuada. Um mesmo método tradicional pode, portanto, ser explicado por racionalidades distintas na minha análise. Na racionalidade técnica, compreendo que o professor recorre ao método tradicional executando apenas o que lhe foi transmitido pela academia, pelos teóricos ou pelas exigências burocráticas e curriculares, agindo como um instrutor que aplica um manual. Na racionalidade prática, percebo que ele lança mão desse método porque percebe que, no seu dia a dia, é o que "dá certo" para manter o controle ou atingir resultados imediatos, apoiando-se em suas experiências empíricas e no julgamento situacional. Já na racionalidade crítica ou na perspectiva do professor reflexivo, compreendo a ação docente como resultado de uma identidade construída de forma complexa, que mobiliza tanto os conhecimentos teóricos quanto as marcas educacionais da memória, levando o professor a tomar decisões, consciente ou inconscientemente, que acredita serem as mais adequadas ao que precisa fazer em sua profissão, seja objetivando a emancipação do aluno, seja objetivando simplesmente transmitir conhecimentos.

Feita essa distinção, entendo que a prática do meu professor de Ciências pode ser lida à luz da racionalidade técnica não porque a cópia seja, em si, um método "técnico", mas porque a sua formação e a lógica de sua ação pareciam assentadas nesse paradigma. À luz de minha leitura de Diniz-Pereira (2014), sob a égide dessa racionalidade o ensino é concebido como atividade essencialmente instrumental, e o professor atua como um técnico cuja função principal é transmitir pacotes de conhecimentos preestabelecidos, sem questionar as bases epistemológicas ou as implicações sociais de sua prática. Os conteúdos eram tratados como verdades absolutas e a-históricas, cabendo-me memorizá-los e reproduzi-los. Contudo, percebi que a paisagem escolar do Instituto Santa Clara não era homogênea, coexistindo naquele espaço diferentes posturas profissionais e visões de educação.

Enquanto observava que alguns docentes se limitavam a cumprir burocraticamente suas funções para garantir a subsistência diária, outros se empenhavam genuinamente em nos oferecer o melhor ensino possível, mesmo enfrentando a precariedade estrutural da instituição, a escassez crônica de recursos didáticos e as amarras de diretrizes curriculares inflexíveis que sufocavam a autonomia pedagógica. Na minha transição para a 8ª série, emergiu para mim uma figura fundamental na mediação entre a dureza institucional e a emancipação pelo conhecimento: a professora de História, Denise. Suas aulas destacavam-se de forma substancial no meu cotidiano escolar. Dotada de profundo domínio de sua área de conhecimento e de uma sensibilidade educativa ímpar, Denise exercia um verdadeiro encantamento sobre mim e toda a turma. Mesmo as suas advertências e chamadas de atenção eram revestidas de um caráter pedagógico e humanizado, demonstrando-me que a autoridade não necessitava do autoritarismo para se legitimar.

O impacto das aulas da professora Denise em mim residia na capacidade dela de romper com a linearidade das abordagens tradicionais, instigando meu pensamento crítico e permitindo que eu e meus colegas compreendêssemos a tessitura histórica não como um encadeamento morto de fatos, mas como um processo vivo do qual éramos sujeitos. A atuação dessa docente funcionou como um contraponto pedagógico crucial em minha vida, demonstrando-me que a prática educativa, mesmo imersa em estruturas reprodutoras, guarda frestas para uma ação emancipatória. Compreendo que a constituição de minha identidade docente é um processo de alteridade, no qual me torno quem sou por meio do espelhamento em modelos que admiro. O impacto do meu professor de Ciências e da professora Denise foi determinante para a cristalização de minha imagem humanizada da docência. Em conformidade com a tese de António Nóvoa de que a pessoa e o professor são indissociáveis, percebo que as marcas deixadas por esses mestres evidenciam que “ensinamos o que somos”. Eles não transmitiam apenas conteúdos; performavam uma ética de cuidado e rigor que moldou meu

desejo de educar. A postura da professora Denise exemplificou para mim uma ruptura nítida com a lógica técnico-mecânica que orientava a formação de outros docentes. Compreendo sua ação à luz de uma racionalidade crítica e reflexiva, na qual vejo o ensino como atividade complexa, incerta e imbuída de valores. Ao observar a Profª Denise, eu não via uma técnica em execução, mas uma profissional que mobilizava tanto o saber teórico quanto as marcas de sua própria trajetória para tomar decisões orientadas ao acolhimento e à emancipação de seus alunos. Essa postura foi a minha primeira lição de que a docência exige um engajamento pessoal e ético que supera a mera transposição didática, consolidando em mim uma identidade que se reconhece na humanidade do outro.

O *habitus* e a violência simbólica no espaço escolar: análise crítica

Para além de minhas percepções imediatas da infância e da adolescência, entendo que a análise retrospectiva de minhas vivências exige o distanciamento epistemológico propiciado pelas ciências sociais e pela filosofia da educação. O cotidiano que descrevi no Instituto Santa Clara, marcado pelo medo da secretaria, pela escrita desenfreada e pela iminência do castigo físico ou moral, é interpretado por mim por meio dos conceitos de *habitus* e violência simbólica desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Como compreendo a partir de Gimeno Sacristán (2002), o *habitus* constitui um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como base de mediação entre as estruturas objetivas das instituições e as práticas subjetivas dos indivíduos. No cenário escolar tradicional, percebo que a reprodução de gestos como o silenciamento forçado, a postura estática e a obediência cega aos comandos burocráticos visa internalizar no estudante um determinado *habitus* de submissão e conformidade. Vejo que a violência simbólica opera de maneira sutil, na medida em que os sujeitos dominados não apenas sofrem a ação de dominação, mas a reconhecem como legítima e natural.

Quando eu copiava o conteúdo do quadro sem compreender o seu significado profundo, apenas para evitar a sanção e proteger a autoridade familiar, eu participava ativamente de um ritual de legitimação daquela violência institucional. Compreendo que a escola, nesse sentido, atuava como um aparelho de reprodução das assimetrias sociais, convertendo minhas diferenças socioculturais em desigualdades escolares aparentemente legítimas. Essa microfísica do poder, para que eu utilize uma expressão foucaultiana, capilariza-se nas pequenas ações do meu dia a dia escolar. O apagamento rápido do quadro negro pelo meu professor de Ciências funcionava como um indexador de tempo e produtividade que desconsiderava os ritmos individuais de aprendizagem e de apropriação de nós, sujeitos alunos. Percebo que se tratava de um tempo escolar homogeneizador, imposto de cima para baixo, que visava moldar-nos às demandas de uma sociedade industrial e tecnocrática, na qual a velocidade do registro sobrepujava a qualidade da reflexão.

Por outro lado, as contribuições teóricas que analiso sobre as condições sociais da escolarização alertam-me para a necessidade de compreender o professor não como um vilão isolado, mas como o primeiro elo fragilizado de uma longa engrenagem opressiva. Entendo que o meu professor de Ciências, que escrevia copiosamente no quadro, era também fruto de um modelo de formação docente alicerçado na racionalidade técnica, desprovido de espaços de reflexão crítica sobre a própria prática. Compreendo que, muitas vezes, o aprisionamento ao livro didático e ao giz decorre da falta de condições materiais de trabalho e da solidão pedagógica que caracteriza a carreira docente nas periferias urbanas brasileiras, realidade com a qual viria a me deparar mais tarde.

A virada epistêmica e a contribuição dos saberes docentes

Entendo que a superação desse modelo tecnicista e reprodutor exige de nós, educadores, uma profunda virada epistemológica no entendimento do que constitui o saber docente. Em minhas investigações sobre a formação de professores, percebo a busca por deslocar o eixo da discussão da mera transmissão de técnicas para a valorização da prática reflexiva e dos saberes gerados no próprio

exercício profissional. Nesse debate, tomo as formulações de Maurice Tardif (2017) como base central. O autor argumenta que o saber docente é um saber plural, composto por diferentes matrizes identitárias e formativas:

> O saber dos professores não é uma entidade homogênea, mas um amálgama de saberes provenientes de diversas fontes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), os saberes disciplinares (pertinentes aos campos do conhecimento científico), os saberes curriculares (ligados aos programas e diretrizes da instituição) e os saberes experienciais (produzidos pelos próprios docentes no cotidiano de suas salas de aula). (Tardif, 2017, p. 36).

Dentre essas categorias, compreendo os saberes experienciais como fundamentais, pois são eles que validam, ressignificam e filtram os demais em minha prática. A professora Denise, de História, ao encantar a mim e a toda a turma e subverter o tédio das abordagens tradicionais, mobilizava saberes experienciais sofisticados, construídos na complexidade de sua trajetória profissional e pessoal. Percebo que ela compreendia o nosso contexto de vulnerabilidade em Duque de Caxias e calibrava sua intervenção pedagógica a partir da realidade concreta de seus alunos. Essa postura coaduna-se com o conceito de professor reflexivo defendido por António Nóvoa e Ken Zeichner, que adoto em minha fundamentação teórica. Conforme analiso a partir de Zeichner (1992), na antologia organizada por Nóvoa, entendo que o *practicum* e a formação de professores devem ser estruturados como espaços de investigação cognitiva e de reflexão na e sobre a ação.

Defendo que o docente não deve ser um mero consumidor de teorias produzidas nos gabinetes universitários, mas um produtor de conhecimento pedagógico a partir da teorização de sua própria prática. Na minha visão, a reflexão crítica nos permite desvelar as teorias implícitas que orientam a ação docente, possibilitando-nos transitar de uma postura ingênua ou puramente instrumental para um compromisso ético e político com a transformação social.

A minha transição para o Colégio Antares representou uma ruptura e o confronto direto com as minhas lacunas de formação. Ao ingressar em uma instituição que exigia o domínio prévio de conteúdos e competências que o Instituto Santa Clara nunca me oferecera, senti o peso da exclusão escolar. Nesse momento, os conceitos de Pierre Bourdieu, os quais vejo amplamente explorados pela Prof.ª Dra. Sandra Novais Sousa em sua tese de doutorado (2018), tornaram-se indispensáveis para que eu compreendesse minha trajetória: o choque entre o meu *habitus* e o campo escolar do Antares. Eu carecia da "base" escolar, e o currículo formal do Antares pressupunha um aluno que já possuísse um acúmulo de capital cultural erudito. Como compreendo a partir de Sacristán, o currículo não é neutro; ele reflete tensões entre o "senso comum" e as exigências da cultura oficial. No meu caso, a falta de capital cultural institucionalizado gerava uma desvantagem competitiva que poderia ter me levado ao abandono. No entanto, minha permanência e meu sucesso no sistema de ensino deveram-se ao suporte incondicional de minha mãe, de minha família e de meus amigos.

Eles foram os guardiões de uma herança familiar que funcionou como "lucro simbólico" em minha vida, provendo-me os recursos morais e o incentivo ao estudo que a escola, em sua lógica excludente, não me fornecia. O dilema que vivi durante o período do vestibular, a escolha "estratégica e dolorosa" entre comprar o lanche e pagar a passagem de ônibus, não deve ser lido como uma simples anedota de privação, mas como um indicador sociológico de um confronto simbólico no campo educacional que enfrentei. Compreendo que, para um sujeito em contexto de vulnerabilidade como o meu, o acesso ao ensino superior exige o que Bourdieu classifica como estratégias de reconversão de capitais, nas quais o sacrifício pessoal é o preço da ascensão cultural. Essa minha luta pela aquisição de capital cultural forjou em mim saberes experienciais (Tardif, 2017) que hoje fundamentam minha postura política e empática na docência. A vivência da escassez permitiu-me uma movimentação do

habitus que me capacita a ler a realidade dos meus alunos não como um dado estatístico, mas como uma vivência compartilhada.

Como o professor que sobreviveu ao dilema entre comprar o lanche ou pagar a passagem do ônibus, compreendo hoje que a permanência estudantil é, antes de tudo, uma questão de justiça social e simbólica. Minha prática atual é, portanto, reflexo dessa resiliência, na qual a dor de minha privação se converteu em autoridade pedagógica para acolher e transformar meus alunos.

Memorial de trajetória: desafios socioeconômicos e o ingresso no ensino superior

Meu ingresso no ensino superior representou um marco complexo, delimitado por minhas aspirações acadêmicas e por severas restrições orçamentárias. Influenciado pelas experiências pedagógicas com meus docentes de Física, optei por concorrer a uma vaga no curso de Engenharia Civil na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contudo, considero indispensável à contextualização de minha realidade socioeconômica familiar para que se compreenda o cenário daquela época. O custeio de minhas mensalidades escolares por parte de minha mãe já demandava dela um sacrifício financeiro limite, o que me inviabilizava despesas adicionais com transporte e alimentação. Consequentemente, minha rotina escolar exigia privações cotidianas, nas quais eu alternava frequentemente entre o deslocamento a pé e a abdicação de minhas refeições nos intervalos.

Essas limitações financeiras também condicionaram minha estratégia para o vestibular: devido ao custo das taxas de inscrição, vi-me na necessidade de optar por uma única instituição, sendo a UFRJ escolhida não apenas pelo seu reconhecido prestígio acadêmico, mas também pela viabilidade geográfica de meu acesso. A minha não aprovação no certame inicial resultou em mim um profundo sentimento de frustração, que se agravou pela impossibilidade de financiar um curso preparatório privado. Diante do esgotamento dos recursos familiares e de minha necessidade de autofinanciamento para os estudos futuros, meu ano de 2000 foi marcado pela busca imediata por inserção no mercado de trabalho. Frente às minhas dificuldades decorrentes da ausência de experiência profissional formal, deparei-me com a oportunidade de atuar em parceria com um colega no segmento de aulas particulares de reforço escolar, no qual assumi a disciplina de Matemática. Embora a remuneração que eu obtinha fosse incipiente, mal cobrindo meus custos de deslocamento, considero que essa primeira experiência docente constituiu para mim um período de intenso aprendizado e de superação de minhas inseguranças metodológicas, motivado pelo meu compromisso em transmitir o conhecimento de forma eficaz.

Foi ali que vivi meu primeiro momento de "indução docente", transitando do meu papel de receptor passivo para o de mediador do saber. Essa experiência remeteu-me diretamente às discussões de Maurice Tardif sobre a ambiguidade do saber docente. Ao tentar ensinar aqueles alunos, percebi que o meu domínio do conteúdo acadêmico era apenas a ponta do iceberg; o verdadeiro trabalho docente exigia-me uma navegação constante em mares de incerteza. Foi nesse cotidiano que comecei a desenvolver o que Tardif denomina saberes experienciais. Entendo que esses saberes não são encontrados em manuais de técnica, mas validados no calor da minha ação, na minha interação com a dificuldade do outro.

Quando aqueles alunos não compreendiam uma explicação, eu era forçado a realizar o que Schön define como "reflexão-na-ação". Eu precisava reestruturar minha explicação em tempo real, buscar novas analogias e reenquadrar a situação problemática com base no feedback imediato do aluno. Minha trajetória rumo ao ensino superior foi significativamente reconfigurada por meio de uma rede de apoio e solidariedade. Ao tomar conhecimento de minha situação de vulnerabilidade e de minha busca por emprego, o Prof. Pedro, que me ensinava Física com maestria no Ensino Médio, intercedeu diretamente, viabilizando minha matrícula em seu curso pré-vestibular de forma totalmente gratuita.

Essa ação humanitária e pedagógica foi complementada pelo suporte financeiro de meus irmãos mais velhos que, já inseridos no mercado de trabalho, passaram a subsidiar parcialmente os meus custos remanescentes. Minha rotina subsequente exigiu de mim elevado esforço físico e dedicação, conciliando cursos de informática no período matutino com longos deslocamentos a pé para as aulas noturnas do preparatório. Essa minha reestruturação estratégica resultou na minha aprovação no vestibular para a área de Informática. Para mim, o Prof. Pedro rompeu com a imagem do professor-técnico que apenas executa instruções.

Ele estabelecia comigo uma relação ética de compromisso com o meu sucesso, baseada na alteridade e no reconhecimento de meu sujeito. Sua autoridade não emanava do medo, como eu vivenciara no Instituto Santa Clara, mas de uma competência que se traduzia em profunda empatia. Ele me mostrava que ensinar exige um investimento afetivo e um compromisso político com a libertação do indivíduo por meio do conhecimento. Foi por meio de sua atuação que compreendi que a educação é, antes de tudo, um ato humanizador. Sua prática evidenciava-me uma lógica formativa reflexiva e crítica, na qual percebi que as decisões pedagógicas resultavam de uma identidade construída de forma complexa e orientada à emancipação do outro, em nítido contraste com a mera execução técnica de um manual.

Ao preparar-me para o vestibular, percebi que o Prof. Pedro não apenas me transmitia dados; ele personificava para mim a ideia de que a docência é, fundamentalmente, um "trabalho sobre o humano", conceito defendido por Tardif e Lessard que hoje incorporo à minha práxis. Apesar de meu êxito na aprovação, minha permanência na universidade demonstrou-se insustentável em longo prazo. Após dois anos de graduação, as barreiras geográficas decorrentes da distância da instituição, somadas à minha saturação por conciliar o curso com atividades laborais informais, culminaram na minha necessidade de interromper os estudos. Minha busca por estabilidade financeira direcionou meus esforços para o funcionalismo público, culminando em minha aprovação em um concurso público no ano de 2003.

Esse meu marco profissional determinou uma transição geográfica e de vida muito expressiva, resultando na minha mudança do Rio de Janeiro para o interior do estado do Rio Grande do Sul no final de 2004.

Percursos, lutos e resistências: o *continuum* formativo

Entendo que minha trajetória de professor é invariavelmente atravessada pelas contingências da minha vida pessoal, forming o que António Nóvoa e Carlos Marcelo Garcia chamam de continuum formativo. Minha história não é linear; ela é composta por deslocamentos geográficos que realizei do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Sul ao Paraná, deste ao Pará e, finalmente, ao Mato Grosso do Sul, bem como por profundas rupturas biográficas, sendo a mais dolorosa para mim o falecimento, em 2018, do meu pai e, em 2024, da minha mãe. O luto pelos meus pais representou um momento de desterritorialização existencial em minha jornada, no qual perdi, por um tempo, a vontade de seguir adiante, mergulhado em uma crise que ameaçava interromper meus estudos.

No entanto, hoje percebo que esses momentos de sombra foram cruciais para a formação de minha identidade. A resiliência que precisei desenvolver e a minha sensibilidade aguçada pela perda integraram-se ao meu ser docente. Compreendo que não somos professores apenas da porta para dentro; carregamos nossas dores e nossas mudanças pessoais para dentro da sala de aula. O meu nomadismo entre diferentes estados brasileiros deu-me uma perspectiva multicultural e uma compreensão profunda das desigualdades regionais e da precariedade estrutural que assola a educação no país. Esse meu continuum formativo, feito de lutos e recomeços, forjaram em mim uma agência biográfica que me permite ver a educação como um processo vitalício de resistência e de reconstrução de mim mesmo.

Dimensão presente e futuro: o horizonte do mestrado e a identidade em constante construção

A articulação entre as memórias de meu passado escolar e o instrumental teórico da pós-graduação reverbera de maneira incisiva em minha dimensão presente. Atualmente, ao integrar as discussões acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, vejo-me diante do constante desafio de ressignificar os traumas e as potências de minha história de vida em prol da construção de uma identidade docente sólida, crítica e engajada. As dificuldades que vivenciei no início de minha carreira docente, como a busca por oportunidades no mercado de trabalho, o silêncio de instituições de ensino diante do envio de meus currículos e o preconceito velado em relação à minha falta de experiência prévia em sala de aula, são realidades que compreendo como compartilhadas por milhares de jovens educadores no cenário nacional. Vivenciar a frustração do 'contato que nunca vem' fez-me compreender, na pele, a precarização e o descaso com que a nossa profissão docente é comumente tratada nas políticas macroestruturais.

Nesse meu percurso marcado por tantas incertezas, a figura do professor Pedro emergiu como um marco definitivo de virada existencial e profissional. Dotado de uma aguçada visão humanística e de profunda empatia, ele soube enxergar as potencialidades em mim quando eu me encontrava temporariamente sem eixos norteadores sobre os rumos de minha inserção social e profissional. O gesto de acolhimento e orientação acadêmica promovido por ele não se limitou à transmissão de conteúdos científicos; constituiu um ato político de validação de minha subjetividade. O sentimento de gratidão direcionado ao professor Pedro, bem como o reconhecimento do sacrifício incomensurável de minha mãe, do apoio incondicional de meus irmãos, de meu pai, de minha esposa e do amor de minha filha, constituem a base afetiva e ética que hoje sustenta o meu desejo de permanência nos estudos e na docência. Compreendo que a docência é uma profissão que se nutre não apenas da razão e da ciência, mas também do sentimento e da vontade, conforme a máxima Gramsciana de aliar o pessimismo da inteligência ao otimismo da vontade.

Projetando meu futuro acadêmico, vejo meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFMS, neste ano de 2026, como o próximo passo lógico e necessário na minha busca incessante pela racionalidade crítica. Alinhado às formulações de Zeichner, compreendo que devo evoluir de um prático reflexivo para um agente político que questiona as estruturas sociais produtoras de exclusão. Para mim, o mestrado não representa apenas um título acadêmico, mas se configura como um espaço de resistência ativa, no qual pretendo transformar todo o capital cultural e experiencial que acumulei em minha trajetória em conhecimento útil e aplicável para o fortalecimento da escola pública. Nesse sentido, alinho-me à defesa de uma educação democrática, laica e de qualidade, combatendo veementemente as imposições externas que tentam reduzir o nosso trabalho docente a uma mera execução mecânica de tarefas.

Meu horizonte de futuro desenha-se, portanto, como uma profunda profissão de fé na capacidade transformadora da educação. Aspiro ingressar no magistério superior não para reproduzir o modelo técnico e opressor do quadro negro intempestivo que marcou minha infância na periferia de Duque de Caxias, mas para exercer o poder humanizador e emancipatório que a professora Denise e, principalmente, o professor Pedro materializou em minha vida. O compromisso que assumo com a pesquisa e com o ensino na Faculdade de Educação da UFMS pauta-se na certeza de que a escrita de mim mesmo e a reflexão crítica são instrumentos poderosos para que eu possa atuar na formação de futuras gerações de professores, ajudando-os a entrar em sala de aula e, de fato, transformar a realidade educacional do nosso país.

Considerações Finais

A teorização de minha narrativa autobiográfica permite-me compreender a identidade docente não como um constructo estático, mas como um processo dinâmico e cumulativo, indissociável da subjetividade e das experiências de vida. As inquietações que vivenciei no início de minha prática pedagógica transmutaram-se em vetores para o desenvolvimento de minha práxis fundamentada na alteridade, enquanto as lacunas de minha formação escolar inicial foram mitigadas pelo capital cultural e afetivo oriundo de minha herança familiar. Desse modo, compreendo a constituição de minha identidade profissional como um ato de resistência contra as amarras da racionalidade técnica, consolidando meu compromisso ético e inegociável com a dimensão humana do fazer educativo. Essa minha trajetória foi viabilizada tanto pelo rigor de meus mentores acadêmicos quanto por gestos de solidariedade institucional e pessoal que reconfiguraram este percurso, reiterando minha crença no papel da educação como prática humanizadora e emancipatória, na qual o educando é reconhecido como sujeito histórico e não mero receptor de técnicas.

Reitero, à luz das reflexões que aqui desenvolvi que os modelos de racionalidade técnica, prática e crítica não se confundem com as metodologias de ensino. Eles explicam a lógica pela qual aprendemos a ser professores e fundamentam nossas escolhas, de modo que um mesmo método pode ser compreendido a partir de diferentes racionalidades. Reconheço essa distinção como condição indispensável para uma leitura mais rigorosa de minhas próprias práticas e das práticas dos docentes que marcaram a minha formação. A superação do modelo de racionalidade técnica, conforme discutido por Diniz-Pereira emerge na minha análise como condição imperativa para uma prática pedagógica no ensino superior que transcenda a mera transmissão conceitual. Considero fundamental que o espaço universitário acolha e legitime as trajetórias e as subjetividades que coabitam a sala de aula.

Nessa perspectiva, pauto minha atuação futura no magistério superior pela sensibilidade epistemológica e social, orientada para a decodificação do habitus de meus discentes na acepção Bourdieusiana e pelo reconhecimento de suas vulnerabilidades e lutas estruturais. Em suma, compreendo que a mobilização de meus saberes experienciais, nos termos propostos por Tardif, quando amalgamada às vivências de superação que aqui inventariei, constitui a base para minha práxis pedagógica de natureza transformadora. Assumo o ingresso na pós-graduação stricto sensu e a continuidade de minha atuação em sala de aula com a clareza de que minha historicidade enquanto sujeito docente é, em si, um dispositivo metodológico e heurístico. Para mim, a docência, em sua essência ética, configura-se como um movimento contínuo de reapropriação de si e de compromisso político com o desenvolvimento emancipatório do outro.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan.-jun. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia. Acesso em: 24 jun. 2026.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-89.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra-detoque. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 48-76.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. *In*:

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 111-134.

SABERES E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2015–2025)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Gleice Kelly Rojas Guilherme [1]
Edinéia Aparecida Dauzaker da Silva[2]
Andrew Vinicius Cristaldo da Silva[3]

Resumo
Este artigo apresenta um mapeamento da produção acadêmica sobre narrativas docentes, saberes experienciais e formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa problematiza como teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2025 têm abordado essas relações, com o objetivo de analisar tendências, contribuições e lacunas do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, desenvolvida por meio do Estado da Questão, a partir do levantamento de teses e dissertações nas bases OasisBR, Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O corpus foi composto por 50 trabalhos. Os resultados evidenciaram três eixos recorrentes: narrativas como dispositivo de compreensão dos saberes docentes, formação continuada como espaço de construção da identidade profissional e relações entre políticas formativas e experiências docentes. Conclui-se que as narrativas constituem importante perspectiva para compreender os processos formativos de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação continuada; Narrativas docentes; Saberes docentes; Professores alfabetizadores.

Introdução

As narrativas docentes vêm se consolidando como uma perspectiva teórico-metodológica relevante no campo da formação de professores, especialmente por possibilitarem compreender a docência a partir da articulação entre a experiência, os saberes construídos na prática e os processos formativos. No caso da formação continuada de professores alfabetizadores, trata-se de um campo de investigação em constante crescimento no Brasil. Isso se deve, em parte, às mudanças nas políticas públicas de alfabetização ocorridas na última década, desde o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) até o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Nesse cenário, as narrativas docentes emergem como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de articular a experiência dos professores à produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica. Além disso, este artigo analisa a seguinte questão: como a produção acadêmica brasileira, expressa em teses e dissertações entre 2015 e 2025, aborda a relação entre narrativas docentes, saberes experienciais e formação continuada de professores alfabetizadores?

---

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: gleice.guilherme@ufms.br. Orcid: 0009-0001-6138-9801.
[2] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: edineia.silva@ufms.br. Orcid: 0009-0007-3007-1925.
[3] Pedagogo e biólogo. Mestre em Biologia, doutor e pós-doutor em Educação. Professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) e técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Semed). E-mail: andrew.semedcg@gmail.com. Orcid: 0000-0002-8074-7272.

A relevância desta discussão é evidenciada por diversos estudos que demonstram as limitações de modelos de formação docente centrados exclusivamente na transmissão de técnicas e procedimentos, uma vez que tais abordagens desconsideram a complexidade dos processos educativos e os saberes mobilizados pelos professores ao longo do ciclo de alfabetização (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995). Assim, reconhecer a voz dos docentes, conforme sugerido por Nóvoa (1992), vai além de uma escolha metodológica e representa um posicionamento político que entende a prática pedagógica como um espaço legítimo para a produção de conhecimentos e para a construção da identidade profissional docente.

Ademais, este artigo apresenta um mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão, compreendido como um processo investigativo voltado à identificação, análise e sistematização da produção científica relacionada a determinado objeto de estudo (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). O artigo está estruturado da seguinte forma: apresenta o referencial teórico que fundamenta a investigação, articulando os conceitos de saberes docentes, narrativa e formação continuada; na sequência, descreve o percurso metodológico adotado no mapeamento e os critérios de seleção do corpus; por fim, analisa os dados à luz do referencial, identificando os principais eixos temáticos da produção acadêmica e as lacunas que justificam a pesquisa em andamento.

Fundamentos teóricos: narrativas docentes, saberes e formação continuada

O papel das narrativas na pesquisa educacional contemporânea insere-se em uma tradição teórico-metodológica que reconhece a experiência biográfica como fonte legítima de produção de conhecimento científico. Para Ferrarotti (2014), a narrativa de vida não constitui apenas um relato sobre acontecimentos vividos, mas uma prática social de produção de sentidos, por meio da qual o sujeito reconstrói sua trajetória a partir do presente, atribuindo-lhe coerência e significado. Delory-Momberger (2012), por sua vez, compreende a abordagem biográfica como um dispositivo que possibilita transformar as experiências vividas em objeto de investigação, uma vez que o ato narrativo envolve processos de interpretação e ressignificação da própria trajetória no tempo.

No campo da formação docente, essa perspectiva articula-se de forma fecunda com a obra de Nóvoa (1992, 1995), para quem a identidade profissional do professor não é uma essência dada, mas um processo em permanente elaboração, atravessado por experiências pessoais, relacionais e institucionais. Estudar as histórias de vida dos professores, desde as brincadeiras de infância até o cotidiano da sala de aula, permite compreender como se constroem os modos de ser e de ensinar que nenhum currículo de formação inicial consegue antecipar. Ouvir o professor é, nessa perspectiva, o primeiro passo para entender o que de fato acontece na escola. Os saberes docentes, conforme Tardif (2014), são plurais, temporais e situados: constituem-se na interseção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e a trajetória de vida. Não são saberes abstratos, desvinculados da prática, são saberes do trabalho, produzidos e mobilizados no enfrentamento das situações concretas da sala de aula. Essa concepção é decisiva para compreender por que a formação continuada não pode se limitar à mera transmissão de conteúdo ou técnicas: ela precisa criar condições para que os professores narrem, reflitam e ressignifiquem suas próprias experiências formativas.

Diante disso, Josso (2004) elucida as ideias de “experiências de formação” e “aprender pela experiência”: nem toda vivência se torna uma experiência formativa; é o processo de narrar e interpretar o vivido que converte a experiência em conhecimento. É nesse aspecto que a narrativa e a formação continuada se conectam de forma mais eficiente, especialmente em espaços como grupos de estudo, rodas de conversa e reflexão coletiva sobre a prática.

O conceito de desenvolvimento profissional docente, discutido por Fiorentini e Crecci (2013), amplia essa compreensão ao enfatizar que o crescimento profissional não ocorre em eventos pontuais de capacitação, mas em processos contínuos, colaborativos e situados, que envolvem reflexão sobre a prática, diálogo com pares e apropriação crítica das políticas educacionais.

Percurso teórico-metodológico: o estado da questão como modalidade de investigação

Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo do tipo Estado da Questão. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), essa modalidade de investigação bibliográfica busca identificar, registrar e analisar a produção acadêmica relacionada a uma temática específica, possibilitando compreender tendências, recorrências, contribuições e lacunas do campo investigado. O Estado da Questão diferencia-se por estar diretamente articulado ao objeto de pesquisa, permitindo ao pesquisador compreender como o conhecimento produzido se relaciona com sua problemática investigativa e contribuindo para a construção do referencial teórico e metodológico do estudo.

Embora Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) apresentem discussões voltadas ao Estado do Conhecimento, modalidade distinta do Estado da Questão, suas contribuições são consideradas neste estudo de forma complementar, especialmente no que se refere aos procedimentos de organização, sistematização e análise da produção acadêmica. Ressalta-se, portanto, que a fundamentação metodológica do Estado da Questão adotada nesta pesquisa está ancorada nos pressupostos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

A coleta de dados ocorreu de 21 de abril a 17 de junho de 2026, por meio de buscas sistemáticas em duas bases de dados de acesso aberto: o OasisBR, Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). A escolha dessas fontes justifica-se por sua abrangência nacional e por agregarem teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros, documentos que apresentam relevância para a análise do conhecimento acadêmico sistematizado sobre o tema investigado.

A definição dos descritores considerou os conceitos centrais da pesquisa: narrativas docentes, formação continuada, saberes docentes e alfabetização. Foram utilizados quatro conjuntos de termos articulados por operadores booleanos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores utilizados nas buscas sistemáticas

Descritores	Base
"Formação Continuada" AND "Narrativas" AND "Alfabetização"	OasisBR / BDTD
"Histórias de Vida" AND "Professores Alfabetizadores"	OasisBR / BDTD
"Saberes Docentes" AND "Formação Continuada" AND "Alfabetização"	OasisBR / BDTD
"Narrativas Docentes" AND "Formação Continuada"	OasisBR / BDTD

Fonte: Autoria própria (2026).

O recorte temporal compreende o período de 2015 a 2025, por abranger uma década marcada pela intensificação das discussões sobre alfabetização, formação continuada e valorização dos saberes docentes no contexto das políticas públicas educacionais. Essa delimitação permite analisar a produção acadêmica em um período de importantes mudanças nas políticas de formação de professores alfabetizadores, contemplando iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa MS Alfabetiza e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Além disso, o intervalo temporal possibilita identificar tendências, permanências e mudanças nas pesquisas produzidas ao longo desse período, oferecendo um panorama atualizado sobre o objeto investigado.

As oito buscas realizadas, sendo quatro na base OasisBR e quatro na BDTD, recuperaram, inicialmente, 723 registros. Após a aplicação do filtro de tipologia documental, considerando exclusivamente teses e dissertações, restaram 534 registros. Posteriormente, com a delimitação

temporal entre 2015 e 2025, foram identificados 469 registros para a etapa de triagem. As buscas complementares não acrescentaram novos estudos ao conjunto previamente identificado, o que indica a estabilização das estratégias utilizadas.

Para tal, o tratamento dos dados seguiu o princípio do refinamento metodológico, entendido como um processo de atrito progressivo que transforma o volume bruto em evidência qualificada (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). A triagem inicial baseou-se na leitura exploratória dos títulos e resumos, procedimento discutido por Morosini (2015) no âmbito do Estado do Conhecimento e aqui utilizado de forma complementar como estratégia de organização e refinamento do corpus.

Conforme a autora, essa etapa contribui para a elaboração de uma bibliografia anotada e para a identificação da aderência das produções ao objeto investigado antes da leitura integral dos trabalhos. Esse movimento de seleção e aprofundamento das produções dialoga com a perspectiva apresentada por Morosini (2015) sobre a importância de uma leitura sistematizada e criteriosa das obras selecionadas:

> A Leitura - Tratar-se-á, concretizando, de selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de se organizar para delas retirar o máximo de proveito, o que implica um método de trabalho correctamente elaborado. É, portanto, um método de organização, de realização e de tratamento das leituras .... Este é indicado para qualquer tipo de trabalho, seja qual for o seu nível. (Morosini, 2015, p. 49).

Segue as etapas estão descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Refinamento metodológico: etapas de seleção do corpus

Etapa	Quantidade	Procedimento
1. Levantamento inicial (registros brutos)	723	Total recuperado nas oito buscas sistemáticas (quatro descritores aplicados em duas bases), incluindo duplicatas entre bases e descritores
2. Após filtros iniciais (tipologia e período)	469	Resultado após aplicação dos filtros de tipologia documental (teses e dissertações) e recorte temporal (2015–2025) sobre o levantamento bruto, ainda com duplicatas entre bases e descritores
3. Após remoção de duplicatas	361	Conferência manual por autor, título e ano; eliminação de sobreposições entre OasisBR e BDTD e entre descritores distintos
4. Após 1º filtro	184	Leitura de títulos; exclusão por área/disciplina alheia (E2) e temática tangencial (E3): gestão, gênero, étnico-racial, tecnologia, entre outros
5. Após 2º filtro	95	Leitura flutuante dos resumos; exclusão por nível/etapa inadequada, Ed. Infantil, EJA, Ensino Médio (E1) e pandemia/ensino remoto como objeto central (E4)
6. Amostra final	**50**	**Trabalhos com aderência ao objeto: professores alfabetizadores + formação continuada e/ou narrativas/saberes docentes. Sendo: 41 dissertações e 9 teses**

Fonte: Autoria própria (2026).

Para fins de organização metodológica, foi elaborado um diário de buscas, entendido como um instrumento de registro sistemático do processo de levantamento bibliográfico. Nele foram documentadas as bases de dados consultadas, as estratégias de busca, as combinações de descritores utilizadas, os filtros aplicados, o quantitativo de resultados obtidos e as justificativas para a inclusão e exclusão das produções. Paralelamente, foi construída uma planilha de metadados contendo informações como autor, título, ano de publicação, instituição, programa de pós-graduação, tipo de

produção, base de dados, descritor utilizado e grau de aderência ao objeto investigado. As produções selecionadas e os respectivos registros de análise foram organizados em pastas digitais, estruturadas de acordo com as etapas do processo investigativo, permitindo o armazenamento, a recuperação e o acompanhamento sistemático dos dados ao longo da pesquisa. Esse conjunto de procedimentos conferiu maior transparência, organização e rastreabilidade à constituição e à análise do corpus documental. Os critérios de exclusão foram codificados de E1 a E6 e registrados de forma sistemática, assegurando a transparência, a rastreabilidade e a replicabilidade do processo investigativo, em consonância com os pressupostos metodológicos do Estado da Questão propostos por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

O corpus final compreende 50 trabalhos classificados em dois graus de aderência ao objeto, após a leitura flutuante dos resumos. A definição dos níveis de aderência dos trabalhos selecionados foi estabelecida com base em três eixos considerados centrais para o objeto investigado: (A) sujeitos da pesquisa, compreendendo professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (B) processos formativos, envolvendo formação continuada, programas de formação, grupos de estudos ou desenvolvimento profissional docente; e (C) abordagem teórico-metodológica relacionada às narrativas docentes, histórias de vida, saberes experienciais ou perspectivas (auto)biográficas. Esses critérios permitiram avaliar não apenas a presença dos termos de busca, mas também a aproximação efetiva das pesquisas à problemática investigada, conforme sistematizado no Quadro 3:

Quadro 3 – Classificação do corpus por grau de aderência

Grau de aderência	Qtd.	Critério
Excelente	11	Atende simultaneamente aos três eixos: sujeito alfabetizador + processo formativo + abordagem narrativa/biográfica (A+B+C)
Boa	39	Atende a dois dos três eixos (A+B ou A+C)
Total	**50**	41 dissertações de mestrado + 9 teses de doutorado

Fonte: Autoria própria (2026).

Foram classificados como trabalhos de aderência excelente aqueles que contemplaram simultaneamente os três eixos definidos (A+B+C), ou seja, estudos que articulam professores alfabetizadores, processos de formação continuada e abordagens fundamentadas em narrativas, histórias de vida ou saberes docentes. Essa categoria representa as produções com maior proximidade do objeto da pesquisa, pois possibilita analisar como os sujeitos docentes constroem conhecimentos profissionais e ressignificam suas práticas por meio de experiências formativas e narrativas.

Os trabalhos classificados como de boa aderência foram aqueles que atenderam a dois dos três eixos estabelecidos (A+B ou A+C). Embora não apresentassem articulação completa entre formação continuada e narrativas/saberes, esses estudos contribuíram para a compreensão de dimensões relevantes do campo investigado, tanto ao abordar os processos formativos de professores alfabetizadores quanto ao evidenciar trajetórias, experiências e conhecimentos construídos pelos docentes. Assim, a distinção entre aderência excelente e boa possibilitou organizar o corpus em diferentes níveis de aproximação à questão de pesquisa, preservando estudos significativos para a análise do Estado da Questão.

O Quadro 4 detalha essa distribuição cruzando o grau de aderência com o tipo documental (dissertação ou tese):

Quadro 4 – Detalhamento e grau de aderência

Tipo documental	Excelente (A+B+C)	Boa (A+B ou A+C)	Total
Dissertações (Mestrado)	8	33	41
Teses (Doutorado)	3	6	9
Total	**11**	**39**	**50**

Fonte: elaborada pela autora (2026).

A análise aprofundada apresentada na seção seguinte concentra-se nos dez trabalhos de aderência excelente efetivamente analisados, listados abaixo. O trabalho da autora Pereira (2015), embora classificado nessa categoria, foi excluído da análise aprofundada por não estar integralmente disponível para consulta; sua referência é mantida no quadro para fins de registro e transparência metodológica. Segue o quadro 5 com as dissertações e o quadro 6 com as teses.

Quadro 5 – Trabalhos para análise final 7 dissertações (aderência excelente)

Nº	Autor(es)	Ano	Título	IES / Programa	Descritor
1	Machado, Micheli Fernanda	2015 (D)	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online	UFSCar / PPGEd-So	"FC" AND "Narrativas" AND "Alfabetização"
2	Moreira, Katia Ferreira	2015 (D)	Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro.	UERJ / PPGEDU	"FC" AND "Narrativas" AND "Alfabetização"
3	Silva, Felipe Costa da	2023 (D)	Entrelaçando histórias de vida e sentimentos de pertencimento: reflexões da formação permanente de uma professora alfabetizadora	UFSM / PPGEd	"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"
4	***Pereira, Ana Paula de Souza Venancio***	***2015 (D)***	***Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano***	***UNIRIO / PPGEDU***	***"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"***
5	Monteiro, Waldirene Malagrine	2015 (D)	Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professores alfabetizadores	UFSCar / PPGEd-So	"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"
6	Silva, Júlia de Fátima Santos da	2022 (D)	A tapeçaria da história das práticas escolares: narrativas de professoras alfabetizadoras aposentadas na cidade de Fortaleza	UFC / PPGEd	"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"
7	Teixeira, Andréa Beatriz Pereira Richitelli	2018 (D)	Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba	UFTM / PPGEd	"Saberes Docentes" AND "FC" AND "Alf."
8	Ferreira, Josemeire do Nascimento	2023 (D)	Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá (2019–2022)	UFMT / PPGEd	"Saberes Docentes" AND "FC" AND "Alf."

Fonte: Autoria própria (2026), com base nas fontes OasisBR e BDTD.

Quadro 6 – Trabalhos para análise final teses (aderência excelente)

Nº	Autor(es)	Ano	Título	IES / Programa	Descritor
1	Souza, Noemi Tamar Américo de	2023 (T)	As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem	UNINOVE / PPGEd	"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"
2	Correa, Regina Aparecida	2024 (T)	A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental	UFMG / PPGEd	"HV" AND "Prof. Alfabetizadores"
3	Arcenio, Cláudia Rodrigues do Carmo	2022 (T)	Travessias iguaçuanas de letramento escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990–2020)	UFRRJ / PPGEduc	"FC" AND "Narrativas" AND "Alf." (BDTD)

Fonte: elaborada pela autora (2026), com base nas fontes OasisBR e BDTD

Saberes, narrativas e formação continuada: o que revelam as produções acadêmicas

A análise dos dez trabalhos classificados com excelente aderência ao objeto desta pesquisa que estavam elegíveis para analise evidencia três eixos temáticos recorrentes na produção acadêmica brasileira sobre narrativas docentes e formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2015 a 2024: a narrativa compreendida como método e como fenômeno de investigação; a constituição da identidade docente como processo construído ao longo da formação continuada; e a tensão entre as orientações das políticas oficiais de formação e a singularidade das experiências narradas pelos sujeitos.

O primeiro eixo evidencia que, nas pesquisas analisadas, a narrativa ultrapassa a condição de instrumento de produção de dados e assume também o papel de objeto de conhecimento, possibilitando compreender como os docentes atribuem sentidos às suas experiências, trajetórias e saberes profissionais. Os estudos de Machado (2015), Moreira (2015), Silva (2023), Monteiro (2015), Souza (2023), Ferreira (2023) e Arcenio (2022) organizam suas investigações a partir dessa dupla dimensão da narrativa, aproximando-se da abordagem biográfica proposta por Delory-Momberger (2012), na qual narrar não significa apenas relatar experiências vividas, mas também produzir sentidos sobre elas e transformá-las em objeto de reflexão e conhecimento. Para Ferrarotti (2014), a narrativa de vida constitui um processo de produção de significado, no qual o sujeito interpreta sua trajetória a partir do presente. Assim, os trabalhos analisados reafirmam a experiência narrada como uma importante via de compreensão dos processos formativos e dos saberes construídos pelos docentes.

O segundo eixo refere-se à construção da identidade docente. Os estudos de Teixeira (2018), Ferreira (2023), Machado (2015), Moreira (2015), Monteiro (2015), Souza (2023) e Silva (2023) evidenciam que a formação continuada constitui um espaço de construção e ressignificação da identidade profissional. Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1992, 1995), para quem a identidade docente não é uma característica fixa, mas um processo permanente de elaboração, atravessado pelas experiências pessoais, profissionais e institucionais. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) contribui para compreender os saberes docentes como plurais, temporais e situados, constituídos ao longo das trajetórias de vida e das experiências profissionais, e não apenas nos espaços formais de formação. A dissertação de Ferreira (2023), ao investigar as experiências de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Cuiabá entre 2019 e 2022, evidencia três movimentos articulados: a constituição identitária, a ressignificação das experiências formativas e a relação entre

os sentidos construídos e as práticas desenvolvidas, reforçando a compreensão de que saberes e identidade profissional se constituem de maneira indissociável.

O terceiro eixo revela uma tensão presente nas pesquisas analisadas: enquanto as políticas oficiais de formação continuada frequentemente se organizam a partir de orientações comuns e propostas padronizadas, as narrativas docentes revelam experiências singulares, marcadas por diferentes trajetórias, contextos e modos de apropriação dessas políticas. Essa discussão aparece de forma mais evidente nos estudos de Teixeira (2018), Arcenio (2022), Ferreira (2023) e Correa (2024). Teixeira (2018), ao investigar as identidades de professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC em Uberaba, aponta como determinadas propostas formativas podem contribuir para a constituição de uma identidade profissional vinculada às expectativas das avaliações externas. Arcenio (2022), ao analisar três décadas de programas federais de formação de professores alfabetizadores por meio de narrativas de vida, evidencia a permanência de propostas formativas marcadas pela apresentação recorrente de metodologias e estratégias como respostas aos desafios da alfabetização brasileira. Correa (2024), ao investigar professoras que assumem, pela primeira vez, turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, demonstra que, mesmo diante de orientações institucionais semelhantes, as práticas docentes são construídas de formas diversas, evidenciando a autonomia e a singularidade que caracterizam o trabalho docente.

Sendo assim, a análise dos dez trabalhos selecionados, considerando o recorte temporal de 2015 a 2025 e as produções identificadas nas fontes OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), evidencia que a produção acadêmica brasileira tem contribuído para fortalecer a compreensão das narrativas docentes como possibilidade de produção de conhecimento sobre a formação e o trabalho de professores alfabetizadores. Nesse contexto, destaca-se também que o próprio relatório de investigação narrativa pode assumir uma estrutura narrativa, rompendo com modelos estritamente positivistas de escrita acadêmica. Conforme Zeller (1998 apud Bolívar, 2002, p. 296), "o relatório de uma investigação narrativa deve ser, em si mesmo, narrativo", ainda que muitos pesquisadores das ciências humanas tenham superado a concepção positivista de objetividade sem abandonar completamente sua influência no estilo de escrita.

Entretanto, permanece uma lacuna na articulação entre narrativas individuais e análises mais amplas dos processos formativos, especialmente no que se refere à compreensão de como os saberes e as experiências docentes se constituem em diferentes contextos na percepção do docente. Observa-se também a necessidade de ampliação de estudos voltados aos grupos de formação continuada organizados no âmbito das redes municipais de ensino, espaços nos quais as relações entre políticas educacionais, experiências profissionais e saberes docentes podem ser analisadas de maneira mais situada. Essa lacuna reforça a relevância do presente mapeamento e da continuidade de pesquisas que compreendam as narrativas docentes como uma perspectiva teórico-metodológica de produção de conhecimento, considerando que, "na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação de forma a dar forma e sentido à experiência vivida" (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo sistematizar e analisar a produção acadêmica brasileira, expressa em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2025, sobre narrativas docentes, saberes experienciais e formação continuada de professores alfabetizadores, por meio de um mapeamento do tipo Estado da Questão realizado nas bases OasisBR e BDTD. A partir da análise do corpus constituído por 50 trabalhos, foi possível responder à questão que orientou esta investigação, ao identificar como essas temáticas vêm sendo abordadas na produção científica nacional, quais referenciais teóricos têm sustentado esse campo de estudos, quais tendências investigativas se consolidaram ao longo da última década e quais lacunas ainda permanecem abertas. Dessa forma,

considera-se que o objetivo geral foi alcançado, assim como os objetivos específicos relacionados à identificação, sistematização e análise das produções selecionadas.

Os resultados evidenciam que as narrativas docentes vêm se consolidando como uma importante perspectiva de investigação no campo da formação de professores. Os estudos analisados demonstram que a narrativa não se restringe a um procedimento metodológico de produção de dados, mas constitui uma forma de compreender como os docentes atribuem sentidos às suas trajetórias, aos saberes construídos e às práticas desenvolvidas ao longo da profissão. Nessa perspectiva, os professores são reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento a partir da própria experiência profissional, uma vez que, conforme destaca Bolívar (2002), os fenômenos sociais, incluindo a educação, podem ser compreendidos como "textos", cujos significados são construídos pela autointerpretação dos sujeitos em primeira pessoa, considerando a dimensão temporal e biográfica das experiências humanas.

A análise também permitiu compreender que a identidade docente se constitui como um processo permanente de construção e ressignificação, atravessado por experiências pessoais, profissionais e formativas. A formação continuada, quando organizada em espaços de diálogo, reflexão e escuta, apresenta-se como possibilidade de valorização dos saberes produzidos pelos professores em seus contextos de atuação. Entretanto, as pesquisas revelam tensões entre modelos formativos orientados por propostas mais prescritivas e padronizadas e a singularidade das experiências docentes, evidenciando que a constituição profissional ocorre em um movimento dinâmico, marcado por desafios, negociações e aprendizagens construídas ao longo da trajetória de cada professor.

Ao sistematizar a produção acadêmica sobre a temática, este estudo contribui para a literatura ao oferecer um panorama analítico das pesquisas desenvolvidas na última década, evidenciando avanços, aproximações teóricas e aspectos ainda pouco explorados. Mais do que reunir informações dispersas, o mapeamento permite compreender como o campo das narrativas docentes vem se fortalecendo e aponta elementos que podem subsidiar novas pesquisas, programas de formação continuada e políticas educacionais comprometidas com a valorização dos saberes produzidos na experiência docente. Nesse sentido, os resultados encontrados também oferecem sustentação teórica e metodológica para a pesquisa de mestrado em andamento, reafirmando a relevância das narrativas como espaço de produção de conhecimento sobre a docência e de compreensão dos processos formativos em suas dimensões histórica, social e singular.

Os resultados dialogam com a compreensão apresentada por Ferrarotti (1991), ao indicar que a trajetória de cada professor não pode ser compreendida como uma experiência isolada, mas como expressão de relações sociais, históricas e institucionais que atravessam sua constituição profissional. Ao conceber o indivíduo como um "universal singular", o autor evidencia que cada narrativa revela, simultaneamente, a singularidade das experiências vividas e as condições históricas que as constituem. Assim, as narrativas docentes mostram-se um caminho fecundo para compreender como os professores constroem sentidos sobre sua prática e produzem saberes que extrapolam o âmbito individual, contribuindo para a compreensão dos processos formativos em sua complexidade e subjetividade.

Como todo estudo do tipo Estado da Questão, esta investigação apresenta limitações. O mapeamento restringiu-se às teses e dissertações disponíveis nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal de 2015 a 2025. Dessa forma, não foram contemplados artigos científicos, livros, capítulos de livros ou produções internacionais, o que delimita o alcance das interpretações aqui apresentadas. Além disso, por tratar-se de um estudo de natureza bibliográfica, as análises refletem as características do corpus selecionado e não permitem generalizações para toda a produção científica relacionada ao tema.

Por fim, as lacunas identificadas ao longo deste mapeamento indicam a necessidade de ampliar as investigações sobre narrativas docentes e formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente por meio de estudos empíricos que analisem os processos formativos em diferentes contextos educacionais e suas repercussões na prática pedagógica. Também se mostra promissor ampliar o diálogo com pesquisas internacionais e com outras formas de produção científica, possibilitando análises comparativas e o aprofundamento das discussões sobre os saberes experienciais na docência. Espera-se, assim, que este estudo contribua para fortalecer o campo de investigação sobre formação de professores e incentive novas pesquisas comprometidas com a compreensão crítica das experiências docentes e com a valorização dos conhecimentos produzidos no exercício da profissão.

Referências

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Travessias iguaçuanas de letramento escolar**: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990–2020)**.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022.

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.

CORREA, Regina Aparecida. **A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133–147, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, set./dez. 2012.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 9, p. 171–177, 1991.

FERREIRA, Josemeire do Nascimento. **Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá de 2019 a 2022**. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. **Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professores alfabetizadoras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MOREIRA, Katia Ferreira. **Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venâncio. **Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Felipe Costa da. **Entrelaçando histórias de vida e sentimentos de pertencimento**: reflexões da formação permanente de uma professora alfabetizadora. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SILVA, Júlia de Fátima Santos da. **A tapeçaria da história das práticas escolares**: narrativas de professoras alfabetizadoras aposentadas na cidade de Fortaleza. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. **As experiências de professoras alfabetizadoras**: implicações no processo de ensino e aprendizagem. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Andréa Beatriz Pereira Richitelli. **Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba (MG)**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012–2016)**.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

PRAGMATISMO OU EMANCIPAÇÃO? UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENTRO-OESTE

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Kharen Paes de Albuquerque[1]
Carla Martielle Alvicio Nantes Mendes[2]
Hellen Jaqueline Marques[3]

Resumo
Este artigo discute a necessidade de ampliar as pesquisas sobre formação de professores fundamentadas no materialismo histórico-dialético e analisa suas contribuições para a emancipação humana. Metodologicamente, articula pesquisa bibliográfica e análise dos referenciais teóricos de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação das universidades federais da região Centro-Oeste, entre 2022 e 2025. Os resultados evidenciam a reduzida presença do materialismo histórico-dialético e a predominância de referenciais vinculados às pedagogias do aprender a aprender. Defende-se que o método materialista histórico-dialético possibilita uma compreensão crítica da realidade social e dos fundamentos científicos da educação, enquanto perspectivas hegemônicas tendem à fragmentação do conhecimento. Conclui-se que o fortalecimento de referenciais críticos na formação de professores é condição importante para a transformação social e a emancipação humana.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Formação de Professores; Emancipação Humana.

Introdução

O cenário que a educação enfrenta, no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos no campo da formação de professores, é de lutas e contradições estruturais na sociedade capitalista. Os embates perpassam os objetivos da formação, o papel do professor e da educação escolar, os conteúdos do ensino, as estratégias para a aprendizagem e as avaliações. Neste contexto de disputas, podemos afirmar que há um posicionamento hegemônico que nos guia por um caminho tortuoso e alienante. Haja visto que, nas últimas décadas, as reformas educacionais se alinham ao posicionamento neoliberal, com discursos ditos inovadores que, em suma, reforçam teorias pedagógicas pragmatistas, como as pedagogias do "aprender a aprender" (Duarte, 2001; 2003. Saviani, 2013).

As pedagogias do aprender a aprender são teorias fundamentadas no pós-modernismo, com a centralidade no subjetivismo e na construção individual do conhecimento. Entretanto, tais perspectivas possuem como destaque a fragmentação dos saberes, desvalorizando a ciência, a arte e a filosofia no âmbito da produção social, histórica e coletiva. Como consequência, vemos os processos de formação humana afastando-se cada vez mais de uma compreensão crítica da realidade,

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: kharen.albuquerque@ufms.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7441542180265876. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-7283-5081. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: carla.martielle@ufms.br; Lattes: https://lattes.cnpq.br/5585897143943261; Orcid: https://orcid.org/0009-0008-9088-9988. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

[3] Doutora em Educação Escolar. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: hellen.marques@ufms.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8896009283894233; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1146-2801. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

desconsiderando a categoria da totalidade, da dialética e da contradição, visto que os conhecimentos são relativos, individualizados e pretensamente neutros (Duarte, 2001)

Diante desse contexto, de intensas disputas teóricas e reformistas, somos levados a refletir sobre o cenário ideológico das teorias hegemônicas, que abordam os aspectos mais superficiais da educação. Como nos traz Duarte (2003), essas teorias possuem um caráter adaptativo, com a função de fazer os educadores conhecerem a realidade social não para transformá-la, mas para entender quais "competências" ela está exigindo dos indivíduos.

Assim, observamos uma crise cada vez mais acentuada e com intencionalidade oriunda das teorias dominantes, que estão longe de se debruçar sobre a apreensão dos aspectos da realidade para além dos fenômenos aparentes – função essa que caberia à ciência. Porém, ao realizarmos e nos apropriarmos de pesquisas sem um viés crítico, estamos fadados a cair na superficialidade do irracionalismo, com a ausência objetiva da verdade e a relativização da compreensão da realidade.

A formação de professores, nesse contexto, se apresenta como um campo atravessado por projetos pedagógicos em disputa: de um lado, projetos adaptativos e hegemônicos que buscam adequar a escola aos imperativos da sociedade capitalista; de outro, projetos críticos que reivindicam uma educação comprometida com a transformação social e com a emancipação humana. Esses movimentos fragilizam a apreensão do real. Duarte (2003) também nos alerta para movimentos assim, ao tratar de certas "metodologias qualitativas" na pesquisa em educação que, sob a influência do ideário pós-moderno, tendem a negar a possibilidade de compreensão do todo.

Essas metodologias, ao se limitarem ao micro, ao caso isolado ou ao particular transformado em única instância real, pouco ou nada acrescentam à compreensão do concreto. Essa fragmentação impede uma visão articulada do todo, pois o singular só pode ser compreendido em sua riqueza quando visto como parte das relações que o compõem Duarte (2001; 2003); Saviani (2013). Do mesmo modo, segundo Tonet (2004), o pluralismo metodológico e o avanço do irracionalismo comprometem a construção de um conhecimento crítico e consistente ameaçando a própria construção de um conhecimento científico consistente e socialmente comprometido.

Em oposição a este contexto, torna-se necessário uma ciência fundamentada em métodos que não se limitem à aparência imediata dos fenômenos, mas que busquem apreender suas determinações mais profundas. Pensar no rigor metodológico é compreender que "o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto" (Netto, 2011, p. 22). Por isso, o rigor metodológico, fundamentado na concepção marxiana de ciência, é condição potencial para a superação das superficialidades das teorias hegemônicas e para a apreensão das determinações essenciais da realidade educacional. Isso implica assumir a totalidade e a contradição como princípios de análise e reconhecer a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social (Lukács, 2018; Saviani, 2013).

O materialismo histórico-dialético surge com Karl Marx na tentativa de entender os complexos sociais a partir da construção do ser humano como ser histórico, ou seja, determinado pelas possibilidades concretas de cada formação social. Como afirma Netto (2011), com base no próprio Marx, "A superação da pré-história da humanidade será uma construção consciente ou não será.", desta forma, o caminho para a emancipação humana deve ter um papel consciente e dialogar com a práxis, pois, o movimento histórico não acontece de maneira determinada e posta, mas entre um processo dialético e contraditório.

Neste debate, a categoria da "emancipação humana" assume um papel central que, conforme Marx (2008), refere-se à superação das condições materiais de exploração e alienação. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como uma mediação necessária no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, condição indispensável para a construção de uma sociedade emancipada (Saviani, 2015; Duarte, 2021).

Assim, para compreender os aspectos fundamentais do ser social é necessário investigar, antes de tudo, sua categoria fundante e sua natureza considerando as múltiplas determinações que o constituem. Do contrário, corre-se o risco de substituir a realidade por vontades e anseios subjetivos — ou seja, de cair em idealismos. Neste caso, "idealismo" refere-se a uma concepção que fantasia a realidade, que a representa de forma dissociada de suas determinações concretas, tornando-nos, assim, alienados em relação a ela. (Netto, 2011)

Este artigo tem como objetivos discutir e evidenciar a necessidade de ampliar as pesquisas científicas no campo da formação de professores que se fundamentam no materialismo histórico-dialético. Além disso, propõe-se refletir sobre as contribuições desse método para o processo de emancipação humana, especialmente diante da predominância das teorias do "aprender a aprender" no campo da educação.

Trata-se de um estudo teórico, ancorado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, com base em análise bibliográfica de obras de referência e do levantamento da produção de teses e dissertações acerca da formação de professores na região Centro-Oeste, considerando o período pós-pandemia (2022 a 2025). A metodologia adotada permite fundamentar criticamente a investigação e compreender a realidade educacional a partir de uma visão dialética, integral e transformadora.

A atualidade das pesquisas sobre a formação docente na região Centro-Oeste (2022 a 2025)

A discussão em torno das pesquisas na área da formação de professores não se encontra separada da totalidade social; ao contrário, está profundamente imbricada nas múltiplas relações que envolvem dimensões econômicas, sociais, científicas e culturais. Um dos sinais mais evidentes dessa vinculação é que boa parte das investigações teóricas vêm sendo conduzidas a partir de perspectivas hegemônicas, em especial aquelas associadas às chamadas pedagogias do "aprender a aprender" (Saviani, 2013; Duarte, 2001; Marques, 2008). Essas abordagens tendem a valorizar a prática cotidiana em detrimento da análise teórica rigorosa e da compreensão crítica da realidade.

Tais concepções promovem uma leitura fragmentada do real, desconsiderando seu caráter histórico e negando elementos essenciais da produção científica, como a objetividade, a racionalidade e a busca de princípios universais (Marques, 2008). Ao concentrarem-se apenas nos fenômenos imediatos e aparentes, reduzem o papel da ciência a descrições superficiais do cotidiano, esvaziando sua função de revelar as contradições estruturantes da sociedade. Como resultado, acabam por fortalecer mecanismos de reprodução da ordem vigente e dificultam a consolidação de uma formação docente voltada para a transformação social e para a emancipação humana.

No intuito de compreender as tendências e referenciais teóricos que vêm orientando as pesquisas acerca da formação de professores na atualidade, tornou-se fundamental realizar um mapeamento das produções acadêmicas recentes. Para realizar o levantamento da produção de teses e dissertações, foi escolhida a região Centro-Oeste, com o objetivo de identificar as principais fundamentações teóricas presentes em pesquisas sobre a formação de professores. O recorte temporal definido abrange o período de 2022 a 2025, considerando o contexto pós-pandêmico, momento em que as aulas presenciais foram retomadas nas universidades. A coleta dos dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os seguintes descritores: "formação docente" *OR* "formação de professores" *OR* "formação continuada" *OR* "formação inicial" *AND* "Centro-oeste" *OR* "Centro oeste".

Inicialmente, foram identificadas um total de 2.006 produções, sendo 1.356 dissertações e 650 teses. Desse total, apenas 168 estudos eram de instituições de ensino superior da região Centro-Oeste, e, dentre eles, apenas 111 abordavam especificamente a temática da formação de professores (com base nos títulos e nas palavras-chave), conforme apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1 – Relação de produções encontradas no Centro-Oeste (2022-2025)

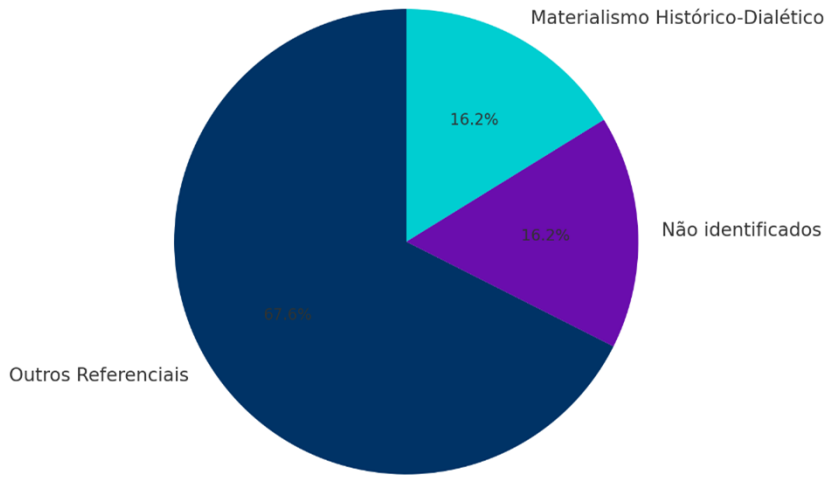
IE	SEM FILTRO	RELAÇÃO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNB	50	33
UFMS	32	27
UFMT	24	16
UFG	24	12
KROTON	6	4
UEG	14	8
UFGD	8	6
UCB	5	2
PUC-GOIÁS	4	3

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Após essa primeira análise, realizou-se uma leitura mais aprofundada dos resumos, com o objetivo de identificar os referenciais teóricos utilizados nas produções. Além disso, buscou-se comparar quais pesquisas se baseiam no método do materialismo histórico-dialético, para compreender a realidade de sua expressividade nas pesquisas, e quais se apoiam nas chamadas "pedagogias do aprender a aprender", considerando o recorte previamente definido.

Dessa forma, entre as 111 produções que abordavam a formação de professores, 18 indicavam, explicitamente, em seus resumos, a utilização do método do materialismo histórico-dialético; 18 não mencionam quais fundamentações teóricas haviam sido empregadas; 75 utilizavam outros referenciais teóricos, dentre eles os que se apoiavam em autores como Nóvoa, Tardif, Schön, Freire, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Referenciais teóricos nas produções analisadas (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O levantamento evidencia que, dentre as produções analisadas, apenas 16,2% estão fundamentadas no método do materialismo histórico-dialético. Esse dado revela que diversas teorias não críticas ainda ocupam posição de destaque nas análises acadêmicas da região Centro-Oeste. O que, por sua vez, revela uma limitação no campo da pesquisa científica, pois, tendem a reproduzir

perspectivas teóricas que permanecem na superficialidade das questões educacionais mais emergentes, desconsiderando possíveis mediações históricas e sociais na direção da emancipação humana. Diante disso, torna-se essencial reafirmar a importância de compreender a formação de professores para além das aparências imediatas, compreendendo a necessidade da transformação social.

Neste sentido, cabe ressaltar que este tipo de levantamento não apenas sinaliza as principais vertentes teóricas que balizam a produção acadêmica regional, mas também evidencia possíveis lacunas e desafios enfrentados no campo da formação docente, sobretudo diante das transformações impostas pela pandemia da Covid-19. Ao analisar criticamente esse cenário, torna-se possível identificar tanto avanços quanto resistências presentes nas práticas formativas, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a formação de professores — o que é essencial para o enfrentamento aos processos de alienação e dominação na educação contemporânea.

A formação de professores e a emancipação humana: limites e possibilidades

O debate acerca das pesquisas no campo da formação de professores caminha, como afirmado anteriormente, não descolado da totalidade social, mas atrelado às sínteses das relações entre as condições econômicas, sociais, científicas e demais determinações. Sendo assim, depreende-se que o caminho das pesquisas teóricas tem sido predominantemente disseminado pelas teorias do "aprender a aprender" (Saviani, 2013; Duarte, 2001), com uma valorização da prática cotidiana em detrimento do conhecimento teórico.

Essa lógica se manifesta também no campo da pesquisa em educação, onde o avanço do ecletismo e do pluralismo metodológico – fenômenos analisados criticamente por Ivo Tonet (2004; 2005) – compromete a construção de um conhecimento consistente, historicamente situado e socialmente comprometido. O irracionalismo, ao negar a possibilidade de apreender a realidade objetiva, enfraquece o potencial crítico da investigação educacional, confinando-a a descrições parciais e desarticuladas da totalidade social. Como alerta Karel Kosik (1976), ao se limitar ao imediato, corre-se o risco de confundir aparência com essência, perdendo de vista o movimento real que estrutura o objeto.

Isso nos mostra como essas teorias fragmentam a realidade e negam a razão, bem como a existência de uma verdade objetiva e universal. Como citado anteriormente, muitas delas tendem a aparentar "neutralidade", mas os aspectos ideológicos já discutidos estão presentes, de forma implícita ou explícita. Dessa forma, voltam-se para o campo da superficialidade, sem uma visão crítica e transformadora da realidade; ao contrário, promovem apenas uma perspectiva de adaptação e continuidade da sociedade vigente.

> Um dos maiores problemas que perpassam estas perspectivas está no fato de homogeneizar a ciência, ou seja, perde-se de vista que a ciência está organizada em diferentes vertentes teóricas, com diferentes projetos de pesquisa. O que vale dizer com objetivos, concepções de mundo, conhecimento, pesquisa e formação, por vezes antagônicos. Ao desconsiderar esta importante questão no debate epistemológico entre as ciências, os autores que partem desta concepção de negação da ciência incorrem em um grave erro de não alertar seus leitores quanto aos abismos que separam inclusive no que pode ser considerado útil na e para a prática nas diferentes concepções do que é e para que serve a ciência na sociedade hodierna, e que cada qual, de acordo com suas premissas, têm seus objetivos quanto a atividade de pesquisa e teorização. (Marques, 2008, p.85-86).

Um dos apontamentos limitantes que essas teorias trazem perpassa pelo esvaziamento da ciência, revelando uma realidade alienante e acrítica – tanto no âmbito da formação acadêmica quanto

no processo da educação escolar. Quando analisamos para além da aparência imediata, é na escola que os filhos da classe trabalhadora deveriam ter acesso ao que há de mais elevado no campo dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. "A escola do trabalhador, quando se esvazia de cientificidade, de conhecimento científico, cria a impossibilidade de conhecer e compreender a realidade em sua totalidade" (Marques, 2008). Embora contraditório, em uma sociedade marcada por desigualdades, o processo educativo possui um potencial transformador.

Para o materialismo histórico-dialético, a educação não está descolada da totalidade social. Sendo assim, os aspectos políticos, econômicos e sociais estão totalmente relacionados entre si e moldam a realidade concreta em que nos encontramos e, consequentemente, essas teorias dominantes que servem de base para a formação de professores não estão descoladas desse cenário (Saviani, 2015; Marx, 2008). Por isso, a ênfase na importância de compreendermos a realidade a partir da totalidade, dentro de um dado momento histórico.

Diante dessa situação, torna-se fundamental a retomada da centralidade do método científico na produção do conhecimento. Importante enfatizar: o método materialista histórico dialético não é neutro. Ao contrário, a elaboração das ideias sobre os fenômenos e aspectos do mundo real, pautam-se em determinadas concepções de ser humano, conhecimento e sociedade, que, por sua vez, precisam ser analisadas em seu contexto histórico-social, para além dos aspectos mais rasos da realidade. O que implica uma reflexão crítica e profunda dos processos e práticas que reproduzem as relações de desigualdade e de dominação na sociedade capitalista. Assim, para o materialismo histórico-dialético, a transformação da práxis é necessária.

Deste modo, é possível afirmar que, de fato, não existe neutralidade e a ação de pesquisa, em especial no campo da educação, representa, portanto, uma escolha epistemológica e política, pois, possibilita compreendê-la como prática social inserida na totalidade histórica, determinada por relações materiais e contraditórias (Netto, 2011; Marx, 2008).

Sendo assim, destacamos a pergunta: é possível, ainda nesta sociedade, uma formação de professores que caminhe para práticas de emancipação humana? Embora a presente pesquisa ainda esteja em andamento, é possível discutir elementos teóricos que nos permitam considerar essa possibilidade. Porém, é importante refletir e gerar o debate acerca do tema. Com base na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, busca-se compreender a educação escolar como ferramenta fundamental para a formação de sujeitos conscientes. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de que:

> [...] as novas gerações se apropriem das mais ricas e desenvolvidas produções no campo das ciências da natureza, das ciências da sociedade, da arte e da filosofia. E, mais do que isso, defende que esse conhecimento seja socializado, ou seja, que exista um sistema público de educação escolar que assegure que esse conhecimento deixe de ser propriedade de grupos elitizados e se incorpore à vida de todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação. (Duarte, 2021, p. 197).

Pensando nisso, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados torna-se urgente, para que possamos desenvolver nosso máximo potencial, aproveitando as diversas possibilidades que o ensino pode nos oferecer. Dessa forma, ao olharmos para a escola e sua potencialidade – enquanto professores – devemos compreender a importância que a educação possui para o desenvolvimento e o caminho de uma sociedade humanamente emancipada. "O que permite ao ser humano a construção de uma concepção de mundo que ultrapasse as aparências e busque a essência da realidade, ou seja, uma concepção de mundo emancipatória" (Marques, 2017). Trata-se de formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade. Isso significa assumir a emancipação humana como horizonte ético-político da educação.

Em Karl Marx (2008), emancipação humana não se confunde com emancipação política ou com a ideia liberal de autonomia individual. Trata-se da superação das condições materiais de exploração e alienação, possibilitando que os indivíduos se tornem sujeitos de sua própria história. A formação de professores, nesse contexto, deve ser concebida como um ato político e pedagógico que potencializa a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente, tornando-os acessíveis a toda a classe trabalhadora (Duarte, 2021).

É importante salientar, mais uma vez, que a educação, por si só, não tem o papel de transformar a sociedade. Entrar nesse debate é fechar os olhos para a essência da realidade; em suma, é cair no idealismo. Por outro lado, pensar que ela não tem papel algum nesse processo é ignorar o movimento dialético e histórico no qual estamos inseridos. Por essa razão, o materialismo histórico-dialético, articulado aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta uma teoria da educação pautada na transformação social e na emancipação humana. O desafio está em compreender a educação em sua função contraditória: ao mesmo tempo em que reproduz a ordem vigente, ela também pode criar condições para sua superação, desde que orientada por um projeto pedagógico (e de formação docente) comprometido com a emancipação humana.

Neste sentido, "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)", nos aproximando cada vez mais da essência da realidade universal e histórica. Um passo importante e potencial para o processo emancipatório e transformador. Mais uma vez: os acontecimentos não são determinados de maneira natural. É necessário que haja intencionalidade para que ocorra transformação. Como aponta Duarte (2001, p. 197-198), pautando-se de Marx:

> 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.

As apropriações individuais são apropriações sociais. Segundo Duarte (2013), é preciso articular as dimensões objetivas e subjetivas da formação humana, e elas sempre terão um fim social.

Por fim, uma visão crítica acerca das teorias hegemônicas e da pesquisa científica no campo educacional se faz necessária para a superação da situação atual da formação de professores. Torna-se mais do que urgente a apropriação dos saberes científicos que buscam apreender a realidade em seus aspectos mais essenciais, para além das aparências, compreendendo, dessa forma, os limites e as possibilidades que o trabalho educativo do professor possui no processo de emancipação humana.

Considerações Finais

Este artigo teve como propósito analisar criticamente a importância do Materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico para a pesquisa em educação, com ênfase no campo da formação de professores. Ao longo da discussão, evidenciou-se que compreender a formação docente demanda uma leitura da realidade que ultrapasse o plano imediato dos fenômenos, permitindo apreender suas determinações históricas, sociais e políticas. Essa perspectiva implica reconhecer que a educação, longe de ser neutra, constitui-se como prática social situada no interior de projetos societários em disputa.

Ao analisar a prevalência das pedagogias do "aprender a aprender", destacadas por Newton Duarte e Dermeval Saviani, constatou-se que tais abordagens, de caráter adaptativo e fragmentário, reduzem a função social da educação à reprodução da ordem vigente. Essas teorias, ao negarem a totalidade, a racionalidade e a objetividade, contribuem para o esvaziamento do conhecimento científico e para a consolidação de práticas docentes pouco comprometidas com a transformação

social. Em contraste, a perspectiva histórico-dialética – articulada à Pedagogia Histórico-Crítica – oferece instrumentos teóricos para desvelar as contradições estruturais da realidade educacional, possibilitando uma compreensão mais profunda de seus fundamentos e de suas mediações.

A análise também evidenciou que o método, na tradição marxiana, não é uma ferramenta neutra ou meramente técnica, mas carrega uma concepção de mundo. Como afirmam José Paulo Netto e Karl Marx, o conhecimento científico tem a função de ir além das aparências e alcançar a essência dos processos sociais. Nesse sentido, a adoção do materialismo histórico-dialético como base metodológica possibilita uma investigação rigorosa, capaz de articular teoria e prática e de compreender a formação de professores como um fenômeno inserido na totalidade social e histórica.

Os dados levantados sobre a produção acadêmica recente na região Centro-Oeste reforçam essa constatação. Apesar da diversidade de pesquisas sobre formação docente, apenas uma parcela reduzida das investigações se ancora em referenciais críticos, revelando a hegemonia de perspectivas não críticas e a necessidade de ampliar a presença de fundamentos teóricos que assumam a realidade em sua complexidade e contradições. Tal cenário reforça a urgência de fortalecer práticas investigativas comprometidas com a emancipação humana.

A categoria de "emancipação humana", conforme formulada por Marx, perpassa toda a reflexão apresentada. Ela aponta para a superação das condições materiais de exploração e alienação, o que requer sujeitos historicamente conscientes e dotados de acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado. Nesse sentido, a formação de professores ocupa posição estratégica: ao mesmo tempo em que é atravessada por contradições, ela também constitui um espaço privilegiado para a construção de práticas transformadoras, articuladas a um projeto emancipatório de sociedade.

Conclui-se, assim, que discutir a formação docente a partir do materialismo histórico-dialético não significa apenas escolher um método, mas assumir um projeto político, ético e científico comprometido com a transformação social. É nesse horizonte que se insere a necessidade de aprofundar a apropriação crítica da pedagogia histórico-crítica, fortalecendo o papel da escola pública e da pesquisa educacional na luta pela emancipação humana. O debate não se encerra aqui; ao contrário, abre-se como um campo de disputa e de construção coletiva de caminhos que viabilizem novas possibilidades históricas.

Referências

ALBUQUERQUE, K. P. **Referenciais teóricos nas produções analisadas (2022-2025)**. 2025. 1 gráfico.

ALBUQUERQUE, K. P. **Relação de produções encontradas no Centro-Oeste (2022-2025).** 2025. 1 quadro.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699. Acesso em: 15 out. 2025.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**: volume 14. Tradução de Sérgio Lessa; revisão de Mariana Andraus. Edição bilíngue. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p.

MARQUES, H. J. **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 (Campus Araraquara), Araraquara, 2017.

MARQUES, H. J. **Reflexão ou inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil**: a prática reflexiva em foco. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 268 p.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p. (Pensamento crítico, v. 7).

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, jan./jun. 2015.

TONET, I. A importância do método científico de Marx. In: ROSSI, R. (org.). **Clássicos metodológicos para a pesquisa em educação** [livro eletrônico]. 1. ed. Campo Grande, MS: Télos Educativa, 2024. p. 61-76. Disponível em: PDF. ISBN 978-65-984614-1-6.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SENTIDOS EM DISPUTA: O PENSAMENTO HISTÓRICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA EM ENSINO DE HISTÓRIA (1988 – 2025)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Ingrid Haunstein Silva[1]
Maria Aparecida Lima dos Santos[2]

Resumo
Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte sobre os sentidos atribuídos à noção de pensamento histórico na produção acadêmica brasileira em ensino de História. A pesquisa é vinculada ao projeto de pesquisa é vinculada ao projeto "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sul-mato-grossenses", com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), Termo de Outorga n. 181/2025. O objetivo é mapear e analisar como esse significante vem sendo significado e disputado no campo, tomando como referencial a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que compreende o social como terreno de fixações parciais e contingentes de sentido.

Palavras-chave: Ensino de História; Pensamento histórico; Estado da Arte; Teoria do Discurso.

Introdução

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses", que tem apoio financeiro da FUNDECT. A estrutura do presente estudo foi elaborada a partir do plano de trabalho intitulado "Ensino de História em sociedade de cultura escrita: relações entre o desenvolvimento do pensamento histórico e da escrita na escola". As atividades realizadas até o momento concentraram-se em leituras teóricas voltadas à compreensão dos sentidos de Pensamento Histórico, com base nas contribuições de diferentes autoras/es (Santos, 2016; Danielle Navarro, 2022; Certeau, 1982; Prost, 2008**;** Olson, 1997), que discutem a construção do conhecimento histórico e as formas de pensar a História. Foram relevantes as reflexões de Santos (2023**)**, que aborda a aprendizagem histórica sob uma perspectiva epistemológica.

Com o objetivo de produzir o mapeamento, foi organizada uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte (Ferreira, 2002; Morosini, 2021**).** Inicialmente, foram elencados descritores, com posterior realização de mapeamento das produções nas bases bibliográficas, como a Revista Brasileira de História (RBH) e a Revista de Educação Histórica (REDUH). No decorrer da realização desse levantamento inicial surgiu a necessidade de investigar os sentidos de pensamento histórico que circulam no campo de pesquisas em ensino de História, tendo em vista as diferentes perspectivas identificadas neste processo. Nesse artigo, apresentaremos os resultados obtidos no levantamento feito nas revistas acadêmicas.

O desenvolvimento do pensamento histórico constitui-se como uma das principais finalidades do ensino de História e está relacionado à capacidade de compreender o tempo histórico em sua complexidade. Conforme Navarro (2022, p. 41-42), ensinar História a partir dessa perspectiva implica romper com práticas baseadas na memorização e repetição de fatos, promovendo situações de

---

[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] 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).

aprendizagem que estimulem o raciocínio, a interpretação e a reflexão sobre as experiências humanas no tempo.

Para Rüsen (2010), o pensamento histórico decorre do desenvolvimento da consciência histórica, isto é, da capacidade do sujeito de articular suas experiências passadas e intenções futuras para orientar-se no tempo presente. Pensar historicamente significa, portanto, interpretar a realidade e compreender as transformações sociais e culturais que estruturam a experiência humana. Já Prost (2008) entende o pensamento histórico como um exercício analítico, crítico e reflexivo sobre o passado e suas representações, permitindo compreender de que forma as sociedades atribuem sentido às ações e às mudanças ao longo do tempo. Assim, como afirma Navarro (2022, p. 44), ao proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico-social na Educação Básica, possibilita-se que alunas e alunos construam "o próprio feitio de reflexão que abarca a totalidade de conhecimentos, a ação social e o sujeito". Dessa forma, o pensamento histórico constitui uma forma de raciocínio que possibilita ao indivíduo analisar, problematizar e agir conscientemente em seu tempo, reconhecendo-se como parte de um processo histórico contínuo.

Além disso, Gómez, Ortuño e Molina (2014) discutem que o pensamento histórico constitui uma habilidade intelectual complexa, construída no processo de ensino e aprendizagem da História, e não uma capacidade natural. Para os autores, desenvolver o pensamento histórico implica compreender a natureza da disciplina histórica e o papel do aluno como sujeito investigador, capaz de analisar, interpretar e problematizar o passado. Nesse sentido, ressaltam quatro dimensões fundamentais para a formação desse pensamento: o questionamento de problemas históricos, o exame crítico das fontes e evidências, o desenvolvimento da consciência histórica e a elaboração de narrativas explicativas sobre o passado. Essas dimensões, segundo os autores, promovem uma aprendizagem baseada na investigação e na reflexão, ultrapassando o ensino pautado apenas na memorização de conteúdos e favorecendo a compreensão crítica e temporal dos fenômenos históricos (Gómez; Ortuño; Molina, 2014, p. 13).

Segundo Laville (2005, p.15), após a Segunda Guerra, o conceito de uma pedagogia baseada no pensamento histórico foi inserida nas escolas, bem como, essa relação da memória com o ensino de História. O autor também acrescenta que, faz pouco tempo que o interesse pela memória e assuntos relacionados à consciência histórica começou a receber atenção.

Apesar do avanço das pesquisas e do conhecimento histórico ao longo do século XX, Santos (2016) aponta a persistência de práticas pedagógicas baseadas em uma concepção empirista e positivista da História, herdada do projeto nacionalista do século XIX. Nesse modelo tradicional, a História escolar é apresentada como um conjunto de fatos deterministas, centrada nos grandes eventos e personagens políticos, o que dificulta o acesso dos estudantes à História enquanto conhecimento crítico e reflexivo. Tal abordagem mantém-se associada a uma função doutrinária da disciplina, que historicamente esteve vinculada ao controle social e à reprodução de identidades nacionais, sendo ainda influenciada por princípios neoliberais que subordinam o ensino a interesses econômicos e políticos.

Santos (2016) destaca ainda que, desde seus primórdios, o ensino de História tem camuflado o modo de produção das representações historiográficas, ocultando as relações entre o conhecimento, seus arquivos e o contexto histórico e social que o produz. Essa invisibilização impede o desenvolvimento do pensamento histórico enquanto processo de problematização, investigação e compreensão crítica do passado, mantendo práticas que privilegiam a memorização e a reprodução acrítica de narrativas oficiais. Dessa forma, refletir sobre os sentidos do pensamento histórico no ensino torna-se uma necessidade urgente para superar essas limitações e promover uma aprendizagem que dialogue com as transformações sociais contemporâneas e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no tempo presente.

Ademais, Santos (2016) esclarece que os conceitos utilizados na História são construções históricas, inseridas em contextos sociais e políticos específicos e portadoras de intenções e projetos próprios de cada época. Essa perspectiva evidencia que o pensamento histórico é uma prática situada no tempo, marcada por funções sociais que se modificam conforme as demandas da sociedade. Para a autora, superar o ensino tradicional, que reduz a História a uma narrativa de fatos, implica reconhecer o pensamento histórico como um processo analítico, crítico e reflexivo, que deve estar fundamentado nos métodos e procedimentos próprios da historiografia. Dessa forma, o ensino de História precisa promover práticas que estimulem nos alunos a capacidade de problematizar o passado, compreendendo-o em sua complexidade e relacionando-o às transformações sociais, rompendo com as concepções nacionalistas e positivistas herdadas do século XIX.

Ao longo de sua existência, o ensino de História tem sido marcado por contínuas reflexões e reformulações, atravessadas por tensões epistemológicas e disputas políticas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula. Segundo Barreto (2025, p. 69-71), apesar das transformações no campo da História, persistem práticas tradicionais centradas no ensino memorístico e na transmissão de fatos, que reforçam uma visão linear e factual da disciplina, dificultando o desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Nesse sentido, Lima (2009, p. 44-45) destaca três modelos analíticos das práticas docentes: um primeiro que denuncia o caráter reprodutor das práticas escolares; um segundo que enfatiza a dimensão político-ideológica dessa reprodução; e um terceiro que busca dialogar com outras áreas da Pedagogia para compreender a complexidade do ensino.

No contexto educacional, o ensino de História esteve calcado no memorismo, eurocentrismo e evolucionismo, orientado por uma cronologia rígida que cristaliza o conhecimento histórico como uma verdade estática e pronta para ser transmitida (Lima, 2009, p. 44-53). No entanto, a partir da segunda metade do século XX, especialmente com a influência da História Social, emergiram propostas que questionam essa narrativa linear e factual, ampliando os objetos e temáticas de estudo e promovendo a construção de um ensino pautado em eixos temáticos e na valorização das experiências sociais e das resistências dos grupos marginalizados (Lima, 2009, p. 53). Essas mudanças refletem a ampliação dos sentidos do pensamento histórico no campo educacional, que passam a valorizar não apenas a memorização de fatos, mas a compreensão crítica, analítica e reflexiva da História enquanto construção social, essencial para a formação de sujeitos conscientes e capazes de problematizar o passado e suas relações com o presente.

O pensamento histórico como significante em disputa: aporte da Teoria do Discurso

A análise apoia-se na perspectiva pós-fundacional (Mendonça; Rodrigues, 2008; Laclau; Mouffe, 2015; Mendonça; Burity, 2015), em que se considera o discurso como uma prática articulatória. Articulação é aqui compreendida como "[...] uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida" (Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 21).

Nesse contexto, o discurso não tem qualquer conotação regional, pois apresenta um estatuto ontológico. Isso quer dizer que "toda reflexão acerca do social, do ser social, será sempre mediada discursivamente" (Mendonça; Burity, 2015, p. 75), articulando elementos linguísticos e extralinguísticos. O social é, portanto, terreno de significação, e a objetividade que nele se estabelece é sempre resultado sedimentado de disputas anteriores. Assumindo essa perspectiva, propõe-se que o social seja percebido por meio da lógica do discurso, pois "as ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas", tornando o social um social significativo e hermenêutico (Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 20). Por conseguinte, o discurso é o terreno sobre o qual se constitui a objetividade.

Assim, a investigação dos sentidos de pensamento histórico na produção acadêmica em ensino de história possibilitará observar as disputas teórico-políticas que existem no campo, observando-se como isso se relaciona com o campo da formação de professoras/es.

Duas consequências decorrem dessa adoção. A primeira é que pensamento histórico deve ser tratado como significante cuja fixação é sempre parcial e contingente — o que torna analiticamente interessante justamente a variação de seus usos, e não a busca por sua definição correta. A segunda é que as fixações que se estabilizam no campo não são inocentes: elas produzem efeitos sobre o que se considera legítimo ensinar, avaliar e formar. Investigar essas fixações é, nesse sentido, investigar disputas por hegemonia com repercussão direta sobre a formação de professoras e professores.

Percurso metodológico

A pesquisa configura-se como estado da arte, na acepção de Ferreira (2002) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), entendido como processo de identificação, registro e categorização da produção de um campo científico em um recorte temporal delimitado, com vistas a compreender sua construção. Como observa Ferreira (2002), pesquisas dessa natureza respondem ao desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito.

Para configurar o estado da arte pretendido, organizamos nosso trabalho em três fases: inicial (levantamento), intermediária (seleção) e final (análise). Este artigo reporta a fase inicial e o início da fase intermediária, restritas ao subconjunto de artigos publicados em periódicos. As demais fontes serão incorporadas em etapa subsequente e não integram os resultados aqui apresentados, sendo prevista a busca, seleção e análise de teses e dissertações nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Será também realizada uma busca especificamente em repositórios das quatro universidades do estado de Mato Grosso do Sul que possuem pós-graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Por fim, serão selecionados trabalhos publicados em anais de eventos nacionais, a saber: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Perspectivas do Ensino de História, ambos organizados pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH); e trabalhos aprovados para comunicação e publicação nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Recorte temporal

O período considerado vai de 1988 a 2025. O marco inicial corresponde ao ano de realização do I Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), tomado aqui como indicador da intensificação do processo de constituição do campo específico de pesquisa em ensino de História no Brasil — evento que atualmente se encontra em sua 14ª edição. Embora se reconheça que outros marcos seriam defensáveis, como a eleição de 1988 e as reformulações curriculares do período de redemocratização, materializadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998), entendemos que os efeitos produzidos por todos esses marcos mencionados necessariamente serão considerados ao se analisar o corpus de trabalhos acadêmicos selecionado.

Fontes e estratégia de busca

Foram consultados oito periódicos dos campos do ensino de História, da História e da Educação, selecionados pelo estrato Qualis e pela aderência temática: Revista de Educação Histórica

(REDUH/UFPR), Revista Brasileira de História (RBH/Anpuh), História Hoje (Anpuh), História & Ensino (UEL), Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Educar em Revista (UFPR) e Educação em Revista (UFMG).

A partir dos objetivos da pesquisa, foram elencados 11 (onze) descritores, produzindo-se as combinações apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – combinação de descritores **utilizadas no levantamento**

N.	Combinação de descritores
1	pensamento histórico + consciência histórica
2	pensamento histórico + aprendizagem histórica
3	pensamento histórico + ensino de história
4	pensamento histórico + narrativa histórica
5	pensamento histórico + educação histórica
6	pensamento histórico + didática da história
7	compreensão histórica + ensino de história + pensamento histórico
8	interpretação histórica + ensino de história + pensamento histórico
9	aprendizagem histórica + narrativa + sentido histórico
10	didática da história + consciência histórica
11	pensamento histórico + currículo

Fonte: elaboração própria (2026).

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos trabalhos que atendessem simultaneamente aos seguintes critérios: artigos completos publicados em periódicos, excluindo editoriais, resenhas; trabalhos no idioma português; exigência de que o pensamento histórico constitua objeto do trabalho e não menção incidental; presença do descritor em título, resumo ou palavras-chave. Foram excluídos: trabalhos que não atendiam as exigências escolhidas; duplicatas; trabalhos que fugiram do tema: pensamento histórico.

Procedimento de seleção

A aplicação das onze combinações aos oito periódicos retornou 302 registros. A conferência manual de pertinência e a remoção de duplicatas — recorrentes, uma vez que um mesmo trabalho é recuperado por combinações distintas — reduziram o conjunto a 284 registros. Posteriormente, com a leitura dos resumos, e com a aplicação dos critérios da seção "Critérios de inclusão e exclusão", foram selecionados 158 trabalhos que compõem o corpus desta etapa.

Resultados parciais

Distribuição do levantamento por periódico

Tabela 1 – número de trabalhos obtidos por periódicos **(levantamento bruto)**

Descritores	REDUH	RBH	H. Hoje	H&E	RBE	RBEP	EemR	EDUR	Total
1. pens. hist. + consciência histórica	11	0	2	2	0	0	4	12	**31**
2. pens. hist. + aprendizagem histórica	9	0	2	7	2	0	2	23	**45**
3. pens. hist. + ensino de história	7	0	2	13	1	0	3	24	**50**
4. pens. hist. + narrativa histórica	3	0	1	1	0	0	2	5	**12**

Descritores	REDUH	RBH	H. Hoje	H&E	RBE	RBEP	EemR	EDUR	Total
5. pens. hist. + educação histórica	9	1	5	12	1	0	4	18	**50**
6. pens. hist. + didática da história	0	0	2	4	1	2	2	10	**21**
7. compreensão hist. + ens. hist. + pens. hist.	0	0	1	1	0	0	0	12	**14**
8. interpretação hist. + ens. hist. + pens. hist.	0	0	0	0	0	0	0	6	**6**
9. aprend. hist. + narrativa + sentido histórico	4	0	1	1	0	0	0	7	**13**
10. didática da história + consciência histórica	0	0	9	17	0	0	1	6	**33**
11. pensamento histórico + currículo	0	0	0	2	0	0	1	21	**24**
Total	43	1	25	60	5	2	13	153	**302**

Fonte: elaboração própria (2026).

A Educação em Revista (UFMG) concentra 153 dos 302 registros – 50,7% do total bruto, mais do que a soma dos sete demais periódicos. É improvável que esse dado expresse a distribuição real da produção sobre pensamento histórico no Brasil; ele reflete, muito mais plausivelmente, o comportamento do mecanismo de busca do periódico, que parece indexar o texto integral e recuperar qualquer trabalho em que os termos coocorram em qualquer posição, inclusive em referências bibliográficas.

Simetricamente, o baixo rendimento de alguns periódicos deve ser interpretado com reserva. A Revista Brasileira de História retornou apenas um registro, o que provavelmente indica restrição do campo de busca e não ausência de produção. Uma das dificuldades encontradas no mapeamento diz respeito aos mecanismos de busca das revistas: nem sempre os trabalhos recuperados condizem com os descritores utilizados, e há um número expressivo de registros duplicados, mesmo entre combinações distintas. Outra dificuldade foi com a REDUH, que não possui mecanismo de busca, sendo necessária a busca manual – procedimento com sensibilidade e especificidade estruturalmente distintas das buscas automatizadas.

Temas recorrentes

Com base no levantamento realizado e na leitura inicial dos resumos, foi possível perceber algumas temáticas recorrentes, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – temas mais recorrentes nos trabalhos selecionados (n = 158)

Eixo temático
Temporalidade histórica
Consciência histórica (formação e desenvolvimento)
Ensino de História nos anos iniciais e no ensino fundamental
Fontes históricas
Livros didáticos

Fonte: elaboração própria (2026).

Circulação interdisciplinar da noção

Um primeiro aspecto a ser observado é o aumento gradual do número de trabalhos que associam a expressão "consciência histórica" àquela de "pensamento histórico" a partir de 2012, restando-nos analisar que sentidos flutuam nestas produções e as concepções de currículo ali presentes, considerando investigar também o impacto dessas produções nas formas de compreender o ensino de História no campo.

No decorrer do levantamento, foram mapeados trabalhos não somente do campo da História e do ensino de História, mas também da Pedagogia e da Psicologia. Essa circulação interdisciplinar é, ela mesma, um dado relevante: sugere que o significante pensamento histórico transita entre campos com regimes de validação distintos, o que tende a ampliar sua polissemia. A fase analítica deverá examinar se os sentidos mobilizados nesses campos convergem com os do campo de origem ou se constituem articulações autônomas.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentamos um levantamento bibliográfico fundamentado nos princípios do estado da arte, com o objetivo de sistematizar a produção acadêmica sobre o pensamento histórico no campo do Ensino de História entre 1988 e 2025. Do levantamento em oito periódicos, com onze combinações de descritores, resultaram 302 registros brutos e 158 trabalhos selecionados por leitura de resumos.

Três resultados podem ser afirmados nesta etapa. O primeiro é o crescimento, a partir de 2012, dos trabalhos que articulam pensamento histórico e consciência histórica, com a hipótese de constituição de um ponto nodal em torno da matriz rüseniana. O segundo é a centralidade da temporalidade histórica como eixo temático. O terceiro é a circulação da noção para além dos campos da História e do ensino de História.

Primeiro, a seleção foi realizada por leitura de resumos. Resumos não permitem avaliar o tratamento teórico que cada trabalho confere ao conceito. Qualquer afirmação sobre naturalização, tecnicização ou ausência de problematização do pensamento histórico no campo depende de leitura integral e, portanto, permanece como conjectura a ser verificada na fase analítica sobre amostra estratificada.

Segundo o protocolo de busca não contemplou descritores relativos à escrita, à produção textual ou às práticas de letramento. Consequentemente, este estudo não está em condições de estimar o volume de produção que articula pensamento histórico e escrita na escola. A hipótese de que essa articulação seja pouco explorada permanece exatamente como hipótese, a ser testada em rodada de buscas com protocolo ampliado.

Terceiro, os números por periódico são incomparáveis entre si, pela heterogeneidade dos mecanismos de busca e pelo recurso à varredura manual em um dos casos, conforme discutido na seção 4.1.

Reconhecidos esses limites, a agenda de continuidade contempla: a ampliação do protocolo aos descritores de escrita e do léxico discursivo; a incorporação de teses, dissertações e anais de eventos; a leitura integral de amostra estratificada; e a análise, à luz da Teoria do Discurso, das cadeias de equivalência e dos antagonismos que estruturam o campo.

Interessa, por fim, examinar de que maneira as perspectivas neotecnicistas que se manifestam nos currículos atuais atravessam as reflexões sobre o que se entende por pensamento histórico e que efeitos isso traz para a formação de professoras/es. Como observa Santos (2023), não há como buscar somente uma única maneira de compreender as relações entre a História e seu ensino; reconhecer essa pluralidade não é um problema a ser resolvido, mas a condição mesma do campo. Nessa direção, o que este estudo persegue não é a definição correta de pensamento histórico, mas a compreensão de

como certas definições se estabilizam, quais alternativas elas deslocam e que efeitos produzem – mantendo aberta, e visível, a disputa por seus sentidos.

Referências

BARRETO, Danielle dos Santos. **Processos formativos no contexto das disciplinas escolares**: identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente**: retos** para la historia en el siglo XXI. **Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 6, n. 11, p. **5**-27, jan./abr. 2014**.**

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-41, jun. 2005.

LIMA, Maria. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENDONÇA, Daniel de; 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.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 21-28.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes. **Ensino de História na educação infantil**: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares. 2022. 331 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022**.**

OLSON, David R. A escrita sem mitos. *In*: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-36. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/585407998/OLSON-D-A-escrita-sem-mitos-1.

PROST, Antoine. A história se escreve. *In*: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 235-252.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história — fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2010.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 104-129, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/192.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Sentidos de aprendizagem da História: epistemologia e produção de conhecimento em um campo de pesquisas. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana (org.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola:** questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Faperj, 2023. p. 104-123.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts**: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

MS ALFABETIZA, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2015–2025)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Jessika Alvarenga Lima[1]
Célia Regina de Carvalho[2]

Resumo
Este artigo analisa a produção acadêmica nacional sobre formação docente, tecnologias digitais e alfabetização, buscando identificar aproximações com o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, desenvolvida por meio do Estado do Conhecimento. O levantamento foi realizado em 28 de julho de 2025 no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), com recorte de 2015 a 2025. A busca localizou 17 registros; após a exclusão de uma duplicata, permaneceram 16 produções, das quais três foram analisadas em profundidade. Os resultados indicam baixa presença, no corpus recuperado, de estudos que articulem formação continuada, tecnologias digitais e políticas de alfabetização. Conclui-se que a lacuna identificada reforça a necessidade de pesquisas sobre as estratégias formativas do Programa e sua relação com o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Cultura digital; Política de alfabetização; Estado do conhecimento; Educação básica.

Introdução

A pandemia de Covid-19 impôs desafios significativos aos sistemas educacionais em diferentes países, especialmente em decorrência da suspensão prolongada das atividades presenciais e da adoção emergencial de estratégias de ensino remoto. No campo da Educação Básica, esse contexto não apenas alterou as formas de organização do trabalho pedagógico, como também tornou mais evidentes desigualdades sociais, educacionais e digitais preexistentes, com repercussões particularmente expressivas nos processos de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatórios internacionais produzidos no período indicam o agravamento da chamada pobreza de aprendizagem, cuja incidência, anteriormente estimada em 53% entre crianças de países de baixa e média renda, poderia alcançar aproximadamente 70% em decorrência dos impactos da crise sanitária sobre a escolarização (World Bank; Unesco; Unicef, 2021).

No Brasil, os efeitos da pandemia sobre a Educação Básica reforçaram a necessidade de reorganização das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas à alfabetização, à formação docente e à recomposição das aprendizagens. Nesse contexto, ampliou-se a demanda por ações capazes de articular processos formativos contínuos às novas condições de ensino, marcadas pela crescente presença das tecnologias digitais nas práticas escolares. Em Mato Grosso do Sul, uma das iniciativas implementadas foi o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, instituído pela Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. O Programa tem como finalidade fortalecer o regime de colaboração entre o Estado e os municípios e estrutura suas ações em diferentes frentes,

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). Mestranda em educação, FaeD – UFMS. E-mail: jessika.lima@ufms.br.
[2] Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação (PPGPE/UFMS/CPNV). E-mail: celia.carvalho@ufms.br.

entre as quais se destacam a formação continuada, a avaliação da aprendizagem, a gestão educacional e a disponibilização de materiais destinados ao processo de alfabetização (Mato Grosso do Sul, 2021).

Inicialmente direcionado aos professores que atuavam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o Programa MS Alfabetiza ampliou o alcance de suas ações formativas, passando a envolver também docentes dos 3º, 4º e 5º anos. Em 2024, a Secretaria de Estado de Educação registrava mais de 3 mil cursistas entre professores dos 1º e 2º anos e cerca de 3,8 mil entre docentes dos 3º aos 5º anos, contemplando redes estaduais e municipais dos 79 municípios sul-mato-grossenses (Mato Grosso do Sul, 2024b). Essa ampliação reforça a relevância de analisar de que maneira a política se materializa nos diferentes contextos escolares, considerando desigualdades regionais, condições de infraestrutura e desafios relacionados à integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Nesse cenário, torna-se particularmente importante compreender como a formação continuada ofertada pelo Programa contempla o uso pedagógico das tecnologias digitais e em que medida essas ações dialogam com as necessidades concretas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura especializada indica que a cultura digital, marcada pela conectividade, pela colaboração, pela produção compartilhada de conteúdos e pela circulação ampliada de informações, tem produzido mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo dos professores novos conhecimentos e modos de atuação pedagógica (Kenski, 2008; Santos, 2019). Entretanto, a presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar não garante, por si só, sua integração pedagógica. Esse processo depende de condições materiais, infraestrutura adequada, acesso à internet, apoio institucional e, sobretudo, de processos formativos que possibilitem aos docentes compreender criticamente as potencialidades e os limites desses recursos. A experiência educacional vivenciada durante a pandemia de Covid-19 tornou essas fragilidades ainda mais evidentes, ao revelar dificuldades enfrentadas por professores e instituições na utilização pedagógica de ambientes e recursos digitais.

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender como a formação continuada de professores tem incorporado as tecnologias digitais e de que maneira essa discussão se aproxima das políticas públicas de alfabetização desenvolvidas em Mato Grosso do Sul, particularmente do Programa MS Alfabetiza. Parte-se do entendimento de que os processos formativos, quando articulados às condições concretas de trabalho docente e orientados por intencionalidade pedagógica, podem contribuir para uma apropriação mais crítica e significativa das tecnologias no contexto escolar. Nessa perspectiva, o levantamento e a análise da produção acadêmica existente constituem uma etapa necessária para identificar conhecimentos já produzidos, aproximações teóricas e metodológicas e, sobretudo, lacunas que possam subsidiar novas investigações sobre a formação docente no âmbito do Programa.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica nacional publicada entre 2015 e 2025 acerca das relações entre formação docente, tecnologias digitais e alfabetização, buscando identificar aproximações com o Programa MS Alfabetiza. Para tanto, realiza-se um Estado do Conhecimento a partir de produções disponíveis no Oasisbr, com vistas a reconhecer tendências temáticas, enfoques recorrentes e lacunas presentes na literatura. Ao sistematizar os estudos localizados, pretende-se contribuir para a compreensão do lugar ocupado pelas tecnologias digitais nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores e oferecer subsídios para investigações posteriores que se dediquem especificamente às estratégias formativas desenvolvidas no âmbito do Programa MS Alfabetiza.

Formação docente, cultura digital e políticas de alfabetização

A formação docente no contexto da cultura digital requer uma compreensão que ultrapasse a simples incorporação de recursos tecnológicos às práticas escolares. As transformações sociais,

culturais e comunicacionais associadas à expansão das tecnologias digitais têm produzido mudanças nas formas de interação, produção e circulação do conhecimento, repercutindo diretamente nos processos de ensinar e aprender. Nesse cenário, a cibercultura, caracterizada pela conectividade, pela colaboração, pela autoria e pela circulação compartilhada de conteúdos, tensiona modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de informações e amplia as possibilidades de participação dos sujeitos nos processos educativos (Santos, 2019). Tais mudanças demandam a ressignificação do papel docente, especialmente no que se refere à mediação pedagógica, à seleção crítica de recursos digitais e à criação de experiências de aprendizagem mais participativas e contextualizadas.

A incorporação das tecnologias digitais à formação docente não pode restringir-se ao domínio técnico de ferramentas e plataformas, mas deve estar vinculada à compreensão de suas possibilidades pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Para Kenski (2008), os ambientes mediados por tecnologias ampliam as formas de comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento, demandando dos professores conhecimentos e competências que lhes permitam atuar de maneira crítica e intencional nesses espaços. Nessa perspectiva, a formação docente precisa favorecer experiências que possibilitem aos professores não apenas utilizar recursos digitais, mas refletir sobre suas finalidades educativas, suas formas de integração ao currículo e suas contribuições para práticas pedagógicas mais colaborativas, participativas e orientadas à autonomia dos estudantes.

Bruno (2021) amplia essa discussão ao considerar que a inserção das tecnologias digitais nos processos educativos não pode ser dissociada das dimensões sociais, afetivas, culturais e políticas que atravessam a formação e a prática docente. Sob essa perspectiva, a apropriação pedagógica das tecnologias deve considerar as experiências dos sujeitos, os contextos institucionais e as desigualdades que condicionam o acesso, o uso e a participação em ambientes digitais. Durante a pandemia de Covid-19, essas desigualdades tornaram-se particularmente evidentes, revelando limitações relacionadas tanto às condições materiais de acesso quanto às possibilidades de utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, a formação continuada assume relevância como espaço de reflexão, problematização e ressignificação das práticas, possibilitando aos professores analisar criticamente as tecnologias e incorporá-las de maneira contextualizada ao trabalho pedagógico.

No campo das políticas públicas de alfabetização, a literatura evidencia a recorrência de iniciativas marcadas por mudanças de orientação, descontinuidades e dificuldades de consolidação a longo prazo. Estudos como os de Frangella (2016) e Giannichi e Morais (2022) contribuem para compreender como diferentes programas voltados à alfabetização e à formação de professores têm sido formulados e implementados em contextos institucionais distintos, revelando limites relacionados à continuidade das ações, ao acompanhamento dos processos formativos e à avaliação de seus efeitos. Essa discussão torna-se especialmente relevante quando se considera o Programa MS Alfabetiza, cuja implementação recente demanda análises que permitam compreender não apenas sua organização normativa, mas também as formas pelas quais suas ações de formação continuada se articulam às necessidades dos professores e aos desafios contemporâneos da alfabetização.

No âmbito do Programa MS Alfabetiza, a formação continuada constitui um dos eixos estruturantes da política educacional. A Resolução/SED nº 4.307/2024 regulamenta sua execução e estabelece atribuições relacionadas à formação presencial e virtual dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao acompanhamento da participação dos cursistas e ao apoio à utilização de materiais didáticos e às ações do processo formativo (Mato Grosso do Sul, 2024a). Essa organização evidencia que a formação docente não ocupa posição periférica na política, mas integra sua própria estrutura de implementação. A abrangência das ações, que alcançava em 2024 milhares de professores do 1º ao 5º ano em redes públicas dos 79 municípios do estado, reforça a necessidade de investigar

os fundamentos, as estratégias e os recursos mobilizados nos processos formativos, incluindo o lugar ocupado pelas tecnologias digitais (Mato Grosso do Sul, 2024b).

Tardif (2014) contribui para essa discussão ao compreender os saberes docentes como construções plurais, produzidas ao longo da trajetória profissional e constituídas pela articulação entre formação, experiência e relações estabelecidas nos contextos de trabalho. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser concebida de maneira desvinculada das condições concretas em que os professores atuam, pois os desafios cotidianos da prática pedagógica também participam da construção de seus conhecimentos profissionais. Assim, processos formativos mais significativos tendem a considerar as experiências docentes, os contextos institucionais e as demandas emergentes da escola, favorecendo espaços de reflexão, diálogo e construção coletiva de saberes.

Ao considerar o contexto educacional de Campo Grande-MS e a inserção do Programa MS Alfabetiza nas ações de formação continuada destinadas aos professores dos anos iniciais, torna-se relevante compreender como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas às propostas formativas e às práticas pedagógicas. A articulação entre políticas de alfabetização, formação docente e cultura digital constitui, portanto, um eixo importante para a análise das transformações que atravessam o trabalho pedagógico contemporâneo. Nessa perspectiva, o exame da produção acadêmica sobre essas temáticas permite identificar aproximações, recorrências e lacunas teóricas e metodológicas, contribuindo para situar o Programa MS Alfabetiza no campo mais amplo das discussões sobre formação continuada e tecnologias digitais na Educação Básica.

Percurso metodológico: Estado do Conhecimento

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, utilizando o Estado do Conhecimento como procedimento metodológico para o mapeamento e a análise da produção acadêmica relacionada à formação docente, às tecnologias digitais e à alfabetização. Esse tipo de investigação possibilita identificar tendências, recorrências, aproximações e lacunas presentes em determinado campo do conhecimento, contribuindo para a compreensão do que já foi produzido e dos aspectos que ainda demandam aprofundamento investigativo.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado em 28 de julho de 2025, no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), considerando o período compreendido entre 2015 e a data da busca em 2025. A estratégia de busca foi constituída pela combinação dos descritores “formação de professores” AND “Programa MS Alfabetiza” AND “tecnologias digitais”, utilizando o operador booleano AND com a finalidade de recuperar produções que apresentassem aproximação simultânea com os eixos que estruturam o objeto desta investigação.

Após a recuperação dos registros, procedeu-se à conferência das produções e à leitura dos títulos, resumos e informações bibliográficas disponíveis, visando verificar sua pertinência temática. Foram incluídas as produções recuperadas pelo Oasisbr no recorte temporal estabelecido e relacionadas aos eixos definidos pela estratégia de busca. Como critérios de exclusão, consideraram-se os registros duplicados e aqueles que, após a análise das informações disponíveis, não apresentavam aderência ao objeto investigado.

A busca inicial resultou em 17 registros. Após a identificação e exclusão de uma duplicata, permaneceram 16 produções únicas, que constituíram o conjunto inicial do Estado do Conhecimento. Desse universo, três estudos foram selecionados para análise mais aprofundada em razão de sua maior aproximação temática com a formação continuada de professores, as tecnologias digitais e a alfabetização. Essa seleção não significa que os trabalhos contemplem simultaneamente todos os eixos investigados, mas que apresentam elementos teóricos ou empíricos relevantes para a compreensão do objeto desta pesquisa.

A organização e a interpretação das produções foram orientadas pelos pressupostos do Estado do Conhecimento, compreendido, conforme Morosini (2015) e Kohls-Santos e Morosini (2021),

como procedimento que ultrapassa a identificação quantitativa das publicações e possibilita sua sistematização e interpretação à luz do campo investigado. Na caracterização das produções selecionadas, foram considerados o ano de publicação, a autoria, o tipo de trabalho, a instituição de vínculo, a temática investigada e os eixos de aproximação com esta pesquisa.

Considerando que o levantamento foi realizado em uma única base de dados e em data determinada, os resultados não pretendem representar a totalidade da produção científica existente sobre a temática. O corpus corresponde especificamente aos trabalhos recuperados no Oasisbr em 28 de julho de 2025, mediante a estratégia de busca e os critérios estabelecidos. Assim, produções que não estavam indexadas ou não foram recuperadas pelo portal naquela ocasião não integraram o corpus analisado. Essa delimitação preserva o protocolo originalmente realizado e reconhece o caráter dinâmico dos processos de publicação e indexação científica.

Quadro 1 – Protocolo do Estado do Conhecimento

Elemento	**Delimitação**
Base consultada	Portal Oasisbr
Data da busca	28 de julho de 2025
Recorte temporal	2015 a 28/07/2025
Estratégia de busca	“formação de professores” AND “Programa MS Alfabetiza” AND “tecnologias digitais”
Operador booleano	AND
Registros recuperados	17
Duplicatas excluídas	1
Corpus constituído	16 produções
Produções analisadas em profundidade	3
Procedimento metodológico	Estado do Conhecimento
Referencial metodológico	Morosini (2015); Kohls-Santos e Morosini (2021)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025).

Resultados e discussão

O levantamento realizado no Portal Oasisbr, em 28 de julho de 2025, por meio da combinação dos descritores “formação de professores” AND “Programa MS Alfabetiza” AND “tecnologias digitais”, resultou inicialmente em 17 registros. Após a conferência dos resultados e a exclusão de uma duplicata, permaneceram 16 produções únicas, que constituíram o corpus do Estado do Conhecimento. A leitura dos títulos, resumos e informações bibliográficas evidenciou diferentes níveis de aproximação com o objeto investigado. Desse conjunto, três produções apresentaram maior aderência às discussões sobre formação continuada de professores, tecnologias digitais e alfabetização e, por essa razão, foram selecionadas para análise mais aprofundada. Essa seleção não pressupõe que os três estudos contemplem simultaneamente todos os eixos da investigação, mas indica que apresentam elementos relevantes para a compreensão do campo pesquisado.

Quadro 2 – Produções selecionadas para análise em razão da maior aproximação temática

Ano	Autor(a)	Título	Tipo / Instituição	Eixos de aproximação com a pesquisa
2022	Aline Cristine Androlage Mercado	A formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação	Dissertação – UFMS/CPAN	Formação continuada; professores alfabetizadores; tecnologias
2024	Gisele Ihlenfeldt Braholka	Alfabetização e tecnologias digitais: contribuições da produção acadêmica à formação continuada de professores	Dissertação – UNINTER	Alfabetização; tecnologias digitais; formação continuada
2025	Daniel Vieira Sant'Anna	Formação continuada de professores e as tecnologias digitais de informação e comunicação: por uma busca e manutenção educacional dos estudantes	Tese – UNESP	Formação continuada; tecnologias digitais

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025).

A primeira produção selecionada corresponde à dissertação de Mercado (2022), que investigou a formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. O estudo apresenta aproximação significativa com o objeto desta investigação ao articular formação continuada, alfabetização e tecnologias em um contexto educacional sul-mato-grossense. Sua inclusão no corpus possibilita reconhecer a relevância atribuída à formação tecnológica dos professores alfabetizadores e às condições institucionais necessárias à apropriação pedagógica desses recursos. Entretanto, as informações consideradas na análise não permitem caracterizar o Programa MS Alfabetiza como objeto específico dessa investigação. Assim, a produção apresenta importante proximidade temática, mas não corresponde integralmente ao recorte proposto neste artigo.

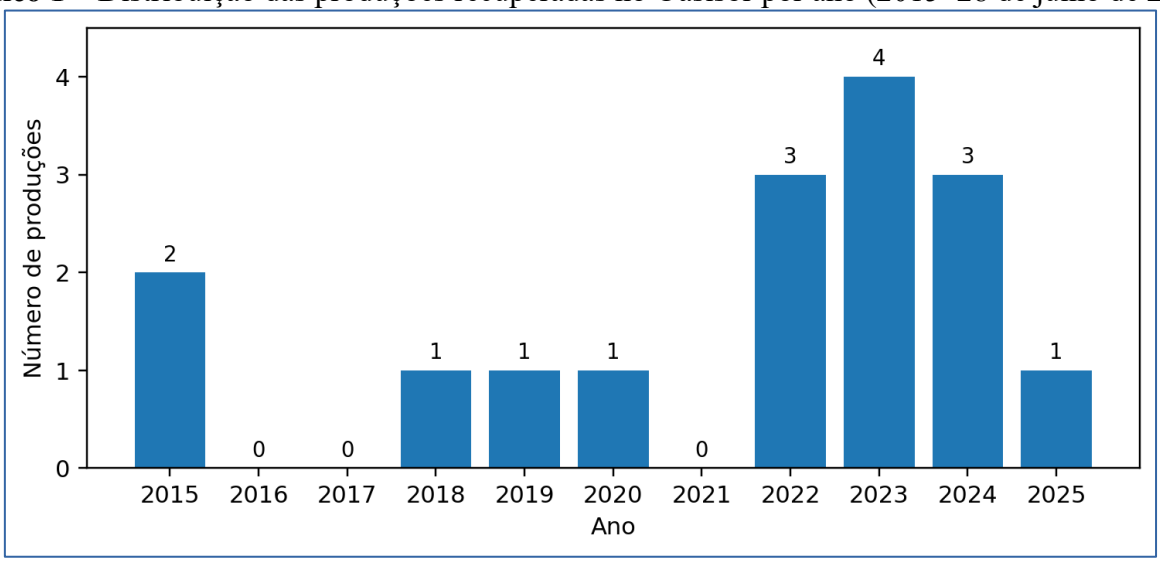
A segunda produção é a dissertação de Braholka (2024), intitulada Alfabetização e tecnologias digitais: contribuições da produção acadêmica à formação continuada de professores. O trabalho aproxima-se diretamente de três dimensões centrais desta investigação ao reunir alfabetização, tecnologias digitais e formação continuada. Essa articulação contribui para compreender como a presença das tecnologias vem sendo problematizada no campo da formação dos professores alfabetizadores e reforça a necessidade de superar perspectivas exclusivamente instrumentais de utilização dos recursos digitais. Apesar dessa proximidade, as informações analisadas não indicam o Programa MS Alfabetiza como objeto específico do estudo, caracterizando novamente uma aproximação temática relevante, mas não uma correspondência integral com o objeto da presente investigação.

A terceira produção selecionada corresponde à tese de Sant'Anna (2025), que aborda a formação continuada de professores e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Sua contribuição ao corpus situa-se principalmente na articulação entre processos formativos e tecnologias digitais, permitindo ampliar a compreensão das demandas impostas à formação docente diante das transformações tecnológicas contemporâneas. Diferentemente das produções de Mercado (2022) e Braholka (2024), entretanto, o título e os dados bibliográficos considerados não evidenciam relação direta com a alfabetização ou com o Programa MS Alfabetiza. Sua presença no corpus analítico demonstra que algumas das produções recuperadas pela estratégia de busca apresentam aproximação parcial com o objeto investigado, situação que também constitui um dado relevante do Estado do Conhecimento.

A análise comparativa das três produções evidencia que formação continuada, tecnologias digitais e alfabetização aparecem com diferentes níveis de articulação. Mercado (2022) aproxima formação continuada, professores alfabetizadores e tecnologias; Braholka (2024) articula alfabetização, tecnologias digitais e formação continuada; e Sant'Anna (2025) concentra-se predominantemente na relação entre formação continuada e tecnologias digitais. No conjunto selecionado para análise aprofundada, portanto, não se observa a articulação simultânea entre formação docente, tecnologias digitais, alfabetização e Programa MS Alfabetiza como objeto específico de investigação. A lacuna identificada não representa a inexistência absoluta de estudos sobre o Programa, mas expressa o resultado do levantamento realizado mediante a estratégia de busca adotada, na base e na data delimitadas.

Essa distinção é metodologicamente importante. O Estado do Conhecimento oferece um retrato da produção recuperada mediante determinados parâmetros, e não de toda produção científica potencialmente existente. Desse modo, a ausência de determinado trabalho entre as 16 produções não significa necessariamente sua inexistência, uma vez que fatores relacionados à indexação, aos metadados disponibilizados nas bases e à própria estratégia de busca podem interferir nos resultados recuperados. A interpretação da lacuna deve, portanto, permanecer vinculada aos limites do corpus constituído em 28 de julho de 2025.

Gráfico 1 – Distribuição das produções recuperadas no Oasisbr por ano (2015–28 de julho de 2025)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025).

A distribuição temporal demonstra maior concentração das produções nos anos mais recentes do período investigado. Entre 2022 e 2024, foram recuperados dez dos dezesseis trabalhos que compõem o corpus, ao passo que 2016, 2017 e 2021 não apresentaram registros no conjunto constituído. Esse movimento sugere intensificação recente da produção acadêmica relacionada aos descritores empregados na busca. Entretanto, o crescimento quantitativo observado não corresponde necessariamente à ampliação de investigações que articulem, de maneira integrada, formação de professores, tecnologias digitais e o Programa MS Alfabetiza. O número de registros, isoladamente, não permite estabelecer o grau de aproximação temática entre as produções, razão pela qual a análise qualitativa dos trabalhos permanece indispensável.

A concentração das publicações nos anos mais recentes também deve ser interpretada considerando o próprio contexto de constituição do Programa MS Alfabetiza, instituído em 2021. Assim, parte importante do período abrangido pelo levantamento antecede a criação da política

pública. Essa particularidade ajuda a compreender por que determinados estudos anteriores abordam formação docente, alfabetização ou tecnologias digitais sem poder tomar o Programa como objeto específico. Dessa forma, o recorte 2015–2025 permite não apenas localizar estudos diretamente relacionados ao período de vigência do Programa, mas também identificar produções anteriores que compõem o campo teórico no qual se insere a discussão sobre formação de professores alfabetizadores e cultura digital.

Produções identificadas posteriormente ao levantamento

Embora o corpus deste Estado do Conhecimento tenha sido delimitado pelas produções recuperadas no Oasisbr em 28 de julho de 2025, a continuidade da revisão bibliográfica permitiu identificar posteriormente estudos diretamente relacionados ao Programa MS Alfabetiza que não haviam sido recuperados pela estratégia de busca adotada. A identificação posterior dessas publicações não modifica o corpus originalmente constituído, uma vez que a preservação dos parâmetros definidos no momento da busca constitui condição necessária para a transparência e a reprodutibilidade do percurso metodológico. Entretanto, sua consideração na discussão contribui para atualizar o debate e situar os resultados do levantamento em relação ao movimento recente da produção científica.

Entre essas produções, destaca-se o estudo de Domingues Galeano e Piatti (2025a), que analisa diretamente a concepção de formação continuada instituída no Programa MS Alfabetiza. Por meio de análise documental das etapas formativas do Programa, as autoras discutem a formação de professores alfabetizadores com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo evidencia que a formação continuada constitui um dos elementos estruturantes da política e relaciona sua implementação, no período pós-pandêmico, às ações voltadas à recomposição das aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

Em outra publicação, Domingues Galeano e Piatti (2025b) analisam a relação entre formação continuada de professores alfabetizadores e avaliação externa no âmbito do Programa. O estudo concentra-se especialmente no módulo formativo relacionado à avaliação e discute suas implicações para o acompanhamento da alfabetização. Essa produção amplia a compreensão das dimensões que compõem a formação oferecida pelo MS Alfabetiza, ao demonstrar que o processo formativo se encontra relacionado não apenas às práticas pedagógicas, mas também aos mecanismos de avaliação e monitoramento das aprendizagens.

A existência desses estudos é particularmente significativa para interpretar os resultados do presente Estado do Conhecimento. Em vez de invalidar a lacuna identificada no corpus, eles demonstram que a produção sobre o MS Alfabetiza se encontra em processo recente de constituição e expansão. Ao mesmo tempo, os trabalhos localizados posteriormente concentram-se sobretudo na formação continuada e na avaliação, enquanto a articulação específica entre formação docente e tecnologias digitais permanece menos evidente. Dessa forma, a lacuna inicialmente observada precisa ser qualificada: não se trata de ausência de produção acadêmica sobre o Programa MS Alfabetiza, mas de limitada presença, no conjunto recuperado e na literatura posteriormente identificada, de investigações que tomem a integração pedagógica das tecnologias digitais aos processos formativos do Programa como objeto central.

Formação docente, tecnologias digitais e MS Alfabetiza: lacunas evidenciadas

A análise das produções recuperadas e da literatura identificada posteriormente permite reconhecer que a principal lacuna encontrada não está na ausência isolada de estudos sobre formação docente, alfabetização ou tecnologias digitais. Esses campos possuem trajetórias próprias de investigação e aparecem de diferentes formas nas produções analisadas. A particularidade reside na baixa articulação simultânea dessas dimensões quando se considera uma política pública específica

de alfabetização, como o Programa MS Alfabetiza. Nesse sentido, o Estado do Conhecimento evidencia pelo menos três aspectos que merecem aprofundamento.

O primeiro refere-se à articulação entre a política de formação continuada e as tecnologias digitais. A presença de recursos tecnológicos no cotidiano educacional ampliou-se especialmente a partir das experiências vivenciadas durante e após a pandemia de Covid-19, mas sua incorporação aos processos formativos não pode ser confundida com simples disponibilização de plataformas, equipamentos ou materiais digitais. Como discutido por Kenski (2008), a mediação tecnológica produz novas possibilidades de interação e construção do conhecimento, exigindo que os professores desenvolvam conhecimentos capazes de articular dimensões técnicas e pedagógicas. Bruno (2021), por sua vez, contribui para compreender essa formação em diálogo com dimensões sociais, culturais e subjetivas que atravessam o trabalho docente. Assim, investigar uma política como o MS Alfabetiza implica questionar não apenas se tecnologias estão presentes nos processos formativos, mas como são utilizadas, com quais finalidades pedagógicas e a partir de quais concepções de formação.

Essa questão assume maior relevância quando se observa a própria estrutura institucional do Programa. A legislação estadual estabelece a formação continuada de professores e gestores como componente de sua execução e atribui responsabilidades ao Estado e aos municípios para o desenvolvimento, acompanhamento e oferta das condições necessárias às atividades formativas. A Resolução/SED nº 4.307/2024 prevê, entre outras atribuições, formação presencial e virtual, orientação aos professores e acompanhamento dos encontros formativos (Mato Grosso do Sul, 2024a). Desse modo, a dimensão formativa ocupa posição estruturante na política, o que torna pertinente investigar como as tecnologias digitais se inserem concretamente nesse processo.

O segundo aspecto relaciona-se à ampliação do público atendido pelas ações formativas. Informações oficiais da Secretaria de Estado de Educação indicavam, em 2024, a participação de mais de três mil professores dos 1º e 2º anos e aproximadamente 3,8 mil docentes dos 3º aos 5º anos nas formações promovidas no âmbito do Programa, abrangendo as escolas estaduais e municipais dos 79 municípios sul-mato-grossenses (Mato Grosso do Sul, 2024b). A ampliação das ações aos diferentes anos iniciais aumenta a complexidade da política e reforça a necessidade de compreender se as propostas formativas consideram as especificidades dos docentes, dos contextos escolares e das distintas etapas do processo de alfabetização.

O terceiro aspecto diz respeito à relação entre prescrições institucionais e apropriação docente. A existência de uma política estruturada de formação continuada não permite, por si só, conhecer como seus conteúdos e orientações são compreendidos pelos professores ou incorporados às práticas escolares. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes se constituem em articulação com a experiência e com os contextos de trabalho. Isso significa que analisar documentos, programas e materiais formativos é fundamental, mas não suficiente para compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos que participam dessas políticas. Nesse ponto, o Estado do Conhecimento também fundamenta a pertinência de investigações posteriores que incluam as experiências e percepções dos professores envolvidos nas ações formativas.

A articulação dessas três dimensões permite compreender que a lacuna encontrada possui natureza mais complexa do que uma simples insuficiência numérica de publicações. Trata-se de uma lacuna de articulação analítica, uma vez que os componentes do objeto aparecem na literatura, mas nem sempre são investigados de forma integrada. Essa característica reforça a relevância de estudos capazes de aproximar a análise das políticas públicas das práticas formativas efetivamente desenvolvidas e das experiências dos professores que delas participam.

Quadro 3 – Síntese das lacunas identificadas

Dimensão	Evidências observadas	Lacuna identificada
Formação continuada	Presente nas três produções selecionadas e em estudos posteriores sobre o MS Alfabetiza	Necessidade de compreender como a política formativa se materializa nos diferentes contextos escolares
Tecnologias digitais	Presentes especialmente em Mercado (2022), Braholka (2024) e Sant'Anna (2025)	Baixa articulação direta com as ações formativas específicas do MS Alfabetiza
Alfabetização	Presente sobretudo em Mercado (2022) e Braholka (2024)	Necessidade de investigar sua relação simultânea com formação e cultura digital
Programa MS Alfabetiza	Presente em produções identificadas posteriormente ao levantamento	Produção recente e ainda pouco voltada à relação específica entre formação e tecnologias digitais
Experiência docente	Indicada teoricamente como dimensão relevante da formação	Necessidade de estudos empíricos que incorporem as perspectivas dos professores participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa e na literatura analisada (2025).

Limites e implicações do levantamento

Os resultados deste Estado do Conhecimento devem ser compreendidos à luz das escolhas metodológicas que orientaram sua realização. A utilização exclusiva do Oasisbr permitiu reunir produções acadêmicas disponíveis em um portal nacional de acesso aberto, mas também delimitou o universo de documentos passíveis de recuperação. Bases de dados possuem temporalidades próprias de atualização e indexação, de modo que uma produção já publicada pode não ser imediatamente recuperável mediante determinados descritores ou combinações de busca. Essa característica tornou-se particularmente evidente na presente investigação, considerando que publicações de 2025 diretamente relacionadas ao MS Alfabetiza foram identificadas posteriormente, embora não tenham integrado os resultados recuperados pelo protocolo executado em 28 de julho daquele ano.

Outro limite relaciona-se à própria estratégia de busca. O emprego simultâneo dos descritores "formação de professores" AND "Programa MS Alfabetiza" AND "tecnologias digitais" estabeleceu um filtro temático rigoroso, coerente com o objeto investigado, mas potencialmente restritivo. Produções relevantes podem utilizar terminologias diferentes, como "formação continuada", "TIC", "TDIC", "cultura digital", "recursos tecnológicos" ou expressões específicas relacionadas à alfabetização, sem necessariamente empregar os três descritores utilizados. A não recuperação desses estudos constitui uma característica inerente ao procedimento adotado e precisa ser explicitada para que os resultados sejam interpretados em seus limites.

Essa consideração também permite compreender por que algumas das produções recuperadas apresentam apenas aproximação parcial com o objeto. Sistemas de busca operam a partir dos metadados e das informações disponibilizadas nos registros, e a presença de determinados termos não significa, necessariamente, que todos constituam elementos centrais da investigação. Por essa razão, a leitura dos títulos, resumos e dados bibliográficos foi necessária para diferenciar os estudos recuperados daqueles efetivamente selecionados para análise aprofundada.

Do ponto de vista analítico, esses limites não reduzem a contribuição do estudo. Ao contrário, ajudam a delimitar com maior precisão aquilo que o levantamento permite afirmar. O corpus evidencia que, nos parâmetros estabelecidos, a articulação entre formação de professores, tecnologias digitais e Programa MS Alfabetiza apresenta baixa representação. A identificação posterior de estudos sobre a formação no Programa permite qualificar esse resultado, demonstrando que a produção acadêmica vem se expandindo, embora permaneça pouco desenvolvida a investigação específica sobre a dimensão tecnológica dos processos formativos.

Essa constatação abre possibilidades para futuras pesquisas em duas direções complementares. A primeira consiste na ampliação dos próprios estudos bibliográficos, incorporando outras bases de dados e variações terminológicas que permitam acompanhar a evolução da produção sobre o Programa. A segunda refere-se à realização de investigações empíricas e documentais voltadas diretamente aos processos formativos, considerando materiais utilizados nas formações, ambientes digitais empregados, concepções pedagógicas que orientam os recursos tecnológicos e experiências dos professores participantes. Em conjunto, essas abordagens podem produzir uma compreensão mais abrangente da relação entre política educacional, desenvolvimento profissional docente e cultura digital.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a produção acadêmica nacional publicada entre 2015 e 2025 acerca das relações entre formação docente, tecnologias digitais e alfabetização, buscando identificar aproximações com o Programa MS Alfabetiza. O Estado do Conhecimento realizado no Oasisbr evidenciou que, embora existam estudos que abordem diferentes combinações entre esses eixos, ainda é reduzida a produção que os articula de forma integrada, especialmente quando se considera o Programa MS Alfabetiza como objeto específico de investigação. Os resultados permitem, portanto, reconhecer a existência de um campo de estudos em consolidação, mas ainda marcado por lacunas temáticas importantes no contexto sul-mato-grossense.

As produções selecionadas evidenciam que a formação continuada, as tecnologias digitais e a alfabetização vêm sendo discutidas sob diferentes perspectivas, porém ainda com níveis distintos de articulação entre si. Os estudos analisados apresentam contribuições relevantes para compreender desafios relacionados à formação de professores e à presença das tecnologias nos processos educacionais, mas não permitem afirmar, de forma conclusiva, como essas dimensões se materializam especificamente no âmbito do Programa MS Alfabetiza. Essa constatação reforça a necessidade de investigações empíricas que examinem diretamente as estratégias formativas do Programa, suas propostas de integração das tecnologias digitais e suas relações com as práticas e condições concretas de trabalho dos professores alfabetizadores.

A formação continuada de professores, especialmente em um contexto marcado pela ampliação da presença das tecnologias digitais na educação, demanda processos formativos capazes de articular conhecimentos pedagógicos, condições concretas de trabalho e especificidades dos diferentes contextos escolares. Nessa perspectiva, a incorporação das tecnologias não deve se limitar ao domínio técnico de ferramentas, mas envolver reflexão crítica sobre suas finalidades educativas, possibilidades de integração ao currículo e contribuições para os processos de alfabetização. No âmbito de políticas como o Programa MS Alfabetiza, essa discussão reforça a importância de propostas formativas que considerem as experiências docentes e favoreçam a apropriação pedagógica das tecnologias de maneira contextualizada e intencional.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para ampliar o debate sobre a formação continuada de professores no contexto das políticas públicas de alfabetização e da cultura digital, especialmente ao evidenciar lacunas ainda presentes na produção acadêmica. O mapeamento realizado também aponta para a necessidade de novas investigações que incorporem diferentes estratégias metodológicas e possibilitem compreender, de forma mais aprofundada, como os professores vivenciam os processos formativos e de que maneira as tecnologias digitais são integradas às práticas pedagógicas. Nesse sentido, estudos futuros podem contribuir para aproximar a análise das políticas educacionais das experiências concretas dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante das lacunas identificadas, torna-se relevante fortalecer a articulação entre universidades, redes de ensino e instâncias responsáveis pela formulação e implementação das

políticas educacionais, de modo a favorecer processos formativos fundamentados nas demandas concretas das escolas e dos professores. No campo da alfabetização, essa aproximação pode contribuir para que as tecnologias digitais sejam incorporadas às propostas de formação continuada de maneira crítica, contextualizada e pedagogicamente intencional. Nessa perspectiva, a tecnologia não deve ser compreendida como finalidade do processo educativo, mas como recurso que pode ampliar possibilidades de ensino, aprendizagem, interação e produção de conhecimentos, desde que sua utilização esteja articulada aos objetivos educacionais e às condições efetivas de desenvolvimento do trabalho docente.

Conclui-se que a principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar a necessidade de aprofundar as investigações sobre a articulação entre formação continuada de professores, tecnologias digitais e políticas públicas de alfabetização, especialmente no âmbito do Programa MS Alfabetiza. O Estado do Conhecimento realizado permitiu identificar aproximações entre essas temáticas, mas também revelou a permanência de lacunas que justificam novas pesquisas, sobretudo aquelas voltadas à compreensão das experiências docentes e das estratégias formativas desenvolvidas em contextos educacionais específicos. Desse modo, o fortalecimento da formação continuada constitui elemento relevante para a qualificação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas de alfabetização mais coerentes com as demandas contemporâneas da cultura digital.

Referências

BRAHOLKA, Gisele Ihlenfeldt. **Alfabetização e tecnologias digitais: contribuições da produção acadêmica à formação continuada de professores**. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2025/03/Produto-final-da-Disserta%C3%A7%C3%A3o_Gisele-Ihlenfeldt-Braholka.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

DOMINGUES GALEANO, Maria Inez; PIATTI, Célia Beatriz. Formação continuada: uma análise a partir do programa MS Alfabetiza - todos pela alfabetização das crianças. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-17, 2025a. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OT2025v27.n.1.74888. Acesso em: 7 ago. 2026.

DOMINGUES GALEANO, Maria Inez; 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, [S. l.], v. 12, n. 31, p. 281-294, 2025b. Disponível em: https://doi.org/10.55028/pdres.v12i31.22733. Acesso em: 7 ago. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Entre antíteses e paradoxos: o ciclo de alfabetização nas políticas educacionais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 33-45, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/32299. Acesso em: 7 ago. 2026.

GIANNICHI, Heloisa Maria de Morais; MORAIS, Maria Eli de. Os programas de alfabetização no Brasil: breve análise pautada na abordagem Ciclo de Políticas. **Avances de Investigación**,

Montevideo, v. 9, n. 1, p. 57-72, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.47966/avan-inv.2022.9157-72. Acesso em: 7 ago. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 7).

KOHLS-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, [S. l.], v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em: 7 ago. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 10.642, 24 set. 2021, p. 6-9. Disponível em: https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/4d32aa380550bc820425875a004593af . Acesso em: 7 ago. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Programa MS Alfabetiza oferta formações continuadas e professores se destacam com práticas exitosas**. Campo Grande, 27 nov. 2024. 2024b. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/programa-ms-alfabetiza-oferta-formacoes-continuadas-e-professores-se-destacam-com-praticas-exitosas/. Acesso em: 7 ago. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 4.307, de 18 de abril de 2024. Regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 11.471, 19 abr. 2024, p. 51-57. 2024a. Disponível em: https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/0184bc2a9bb1fe4804258b070074ca41. Acesso em: 7 ago. 2026.

MERCADO, Aline Cristine Androlage. **A formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5052. Acesso em: 7 ago. 2026.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em: 7 ago. 2026.

SANT'ANNA, Daniel Vieira. **Formação continuada de professores e as tecnologias digitais de informação e comunicação**: por uma busca e manutenção educacional dos estudantes. 2025. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2025. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/11ad00a5-61ca-4ec2-885e-13425de0f8e5. Acesso em: 7 ago. 2026.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

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

WORLD BANK; UNESCO; UNICEF. **The State of the Global Education Crisis**: A Path to Recovery. Washington, D.C.; Paris; New York: World Bank; UNESCO; UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/reports/state-global-education-crisis. Acesso em: 7 ago. 2026.

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CONTEXTO HOSPITALAR

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Jucelia Souza da Silva[1]
Mariana Rodrigues Correia – PCD[2]
Paulo de Tarso Varela Ferro[3]

Resumo
Este artigo discute a mediação da leitura literária como prática de inclusão de pessoas com deficiência visual em contexto hospitalar, tomando como objeto poemas de Manoel de Barros. Uma vez que o acesso à literatura constitui um direito cultural, como já assegura Antônio Candido (2011), e uma dimensão essencial da formação humana, nosso objetivo é analisar como a poética manoelina favorece experiências de leitura mediada em ambientes hospitalares. Trata-se de análise bibliográfica e qualitativa e propõe reflexões sobre a leitura em voz alta como prática de humanização, acolhimento e garantia do direito à literatura. Para isso, lançamos mão das contribuições de Antonio Candido, Rildo Cosson, Teresa Colomer, Romeu Kazumi Sassaki e outros. Os resultados esperados se encaminham em torno daquilo que a poesia pode ampliar em torno de acesso à experiência estética e ao pertencimento entre leitores com deficiência visual em situação hospitalar.

Palavras-chave: Literatura; Acessibilidade; Mediação de Leitura; Manoel de Barros.

Introdução

A literatura, como já defendeu Antônio Candido (2011), constitui um direito humano fundamental e desempenha papel decisivo na formação ética, estética e sensível dos sujeitos. Apesar disso, o acesso à experiência do literário ainda é desigual para pessoas com deficiência visual, como também outras. Tratamos aqui da pessoa deficiente visual em contexto hospitalar, onde a rotina de tratamentos e as limitações do ambiente reduzem as oportunidades de acesso aos bens culturais. Por isso, a mediação de leitura em voz alta e o uso de recursos acessíveis apresentam-se como estratégias de democratização da literatura e de humanização do cuidado.

Assim, partimos da hipótese de que a poesia de Manoel de Barros reúne características estéticas que favorecem esta leitura mediada. A obra em questão, poética manoelina, é marcada pela oralidade, valorização do cotidiano, de uma infância universal, da natureza acolhedora e da imaginação criando condições para uma prática de leitura compartilhada.

Esta investigação pretende assim analisar as potencialidades da poesia de Manoel de Barros para a mediação leitora em contexto hospitalar, discutindo sua contribuição para a inclusão cultural e para a concretização do direito à literatura. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como base estudiosos do campo literário e, também, referenciais sobre acessibilidade e inclusão.

Desta forma, nosso artigo está estruturado da seguinte maneira: (01) discussão a respeito da literatura enquanto direito e o processo de mediação leitora e (02) as especificidades da poética de Manoel de Barros como possibilidade de acolhimento e humanização em práticas de leitura voltadas para pessoas com deficiência visual.

---

[1] Professora na Faed/UFMS, pesquisadora na relação entre Literatura e Questão Agrária, doutora em Letras. E-mail: jucelia.silva@ufms.br.
[2] Estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Faed. Pessoa com Deficiência Visual. E-mail: mariana.correia@ufms.br.
[3] Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Faed. E-mail paulo.ferro@ufms.br.

Literatura como experiência estética e acessível

A literatura ocupa um lugar singular dentre as manifestações culturais porque permite ao sujeito conhecer camadas para muito além de seu próprio mundo, de sua experiência pessoal e o transporta para auteridades diversas, para novas formas de expressividade da linguagem e da imaginação e para um coletivo que o humaniza.

É por essa razão que discutir acessibilidade em relação ao literário diz respeito ao acesso ao livro físico e espaços de sua circulação, e ainda sobre o direito de todos os sujeitos à experiência estética que a literatura proporciona. Ao discutir direitos humanos, Antônio Candido (2011), em seu ensaio *O direito à literatura*, pensa a construção literária como um deles, respondendo a uma necessidade humana, indispensável para a formação estética e também ética do sujeito: "A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza" (Candido, 2011, p. 177).

Antônio Candido desloca a literatura de um lugar sacralizado ou até mesmo de privilégio intelectual e a reorganiza como um direito fundamental. Nessa perspectiva, negar o acesso ao literário implica limitar possibilidades de formação humana. Quando consideramos pessoas com deficiência visual, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que esses sujeitos já enfrentam diversas limitações impostas na vida em sociedade.

No Brasil, embora a legislação reconheça o direito das pessoas com deficiência ao acesso à cultura, à informação e outros, permanecem obstáculos concretos relacionados à disponibilidade e produção de materiais acessíveis, à formação de mediadores, à circulação de livros em formatos acessíveis a diferentes necessidades de leitura, por exemplo.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (2015) estabelece que o poder público deve assegurar condições para que a acessibilidade de fato aconteça nas diferentes práticas da vida social, compreendendo também os bens culturais (Brasil, 2015). Apesar disso, precisamos tratar para além da produção de livros em braile ou disponibilização de arquivos digitais como também a construção de práticas de mediação capazes de possibilitar experiências significativas de leitura a todos os leitores. Isso começa também na sala de aula, na formação inicial e continuada de professores, nos produtores culturais, na sociedade em geral empenhada neste comprometimento.

A acessibilidade à leitura se refere também ao conjunto de condições e recursos que garantem que todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas ou sensoriais, possam acessar, compreender e interagir com os conteúdos textuais.

Para pessoas com deficiência visual, essa acessibilidade se concretiza principalmente por meio de tecnologias assistivas, como o leitor de tela. Esse *software* transforma o texto digital em fala ou em *braille*, permitindo que o usuário navegue por sites, documentos, e-mails e aplicativos de forma autônoma, desde que esses materiais estejam estruturados de maneira adequada.

No entanto, o leitor de tela só funciona de fato quando os documentos digitais são acessíveis desde a sua origem. Isso significa que livros, artigos e processos em PDF precisam ter texto selecionável e não apenas imagens escaneadas; os sites precisam de títulos hierarquizados, descrições nas imagens e botões nomeados. Quando essas barreiras são ignoradas, o leitor de tela lê de forma desorganizada ou simplesmente não consegue acessar a informação.

A acessibilidade à leitura não depende, desta forma, só da tecnologia, mas também do compromisso de quem produz o conteúdo em seguir padrões de acessibilidade. Considerando tudo isso, é possível ao menos iniciar uma forma de garantir acessibilidade à leitura, assegurar o direito à informação, à educação e à cultura, e, por extensão, aos textos literários.

Para além de disponibilizar um arquivo digital, é necessário pensar na experiência completa do leitor, como defende Sasaki (2006), ao afirmar que a inclusão exige transformar as leituras para acolher a diversidade.

Assim, a oralização feita pelo leitor de tela aliada à mediação humana e a materiais em formatos acessíveis como audiodescrição e audiolivros, amplia as possibilidades de pertencimento à comunidade leitora e efetivam o direito à literatura defendido por Antônio Candido (2011).

Nesta mesma direção, Rildo Cosson (2014) chega à conclusão de que é necessário um movimento de inserção do sujeito às práticas sociais de leitura que o cercam. Para ele, "[...] o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Cosson, 2014, p. 12).

Essa compreensão desloca a simples decodificação do texto para a construção compartilhada de sentidos. Ler o texto literário, assim, corresponde muito além do domínio de habilidades técnicas da leitura. Implica no pertencimento a uma comunidade leitora interpretativa. Para as pessoas com deficiência visual, esse entendimento reforça a necessidade de espaços de leitura mediada, da oralização, dos *audibles*, dos livros sensoriais etc.

Do ponto de vista da inclusão, Romeu Kazumi Sassaki (2006) argumenta que uma sociedade que preza pela inclusão não consiste apenas em adaptar indivíduos às estruturas já existentes, mas transformar essas estruturas para acolher a diversidade humana. No contexto do construto literário, isso implica reconhecer que o desafio não está centrado em limitações possíveis do leitor com deficiência visual, e sim nas diversas barreiras impostas pelos modos tradicionais de circulação da produção cultural, dentre elas, a literatura.

Superar essas contradições implica ampliar suportes, diversificar práticas de mediação, reconhecer diferentes formas da experiência leitora, transformar didaticamente nossa formação de professores e uma postura mais ativa e pragmática na sociedade em relação ao alargamento de oportunização de espaços democráticos dos bens culturais.

A partir dessas contribuições teóricas, percebemos que a acessibilidade literária ultrapassa uma dimensão técnica para assumir um caráter ético e político. Democratizar a leitura literária significa assegurar que todos os sujeitos leitores, independentemente de suas limitações físicas, possam participar e desfrutar da experiência estética que esta arte proporciona. Assim, a mediação de leitores em contexto hospitalar deixa de construir uma prática complementar e passa a representar uma possibilidade de estratégia concreta de efetivação do direito à literatura, preparando o caminho para a discussão das potencialidades da poesia, por exemplo, como é o caso do objeto aqui tratado como *corpus*, para experiências de leitura compartilhada e acessível.

A poética de Manoel de Barros e a mediação de leitura em contexto hospitalar

Depois de reconhecer a literatura como direito humano e compreender a mediação leitora como uma prática de democratização do acesso aos bens culturais, passamos à reflexão sobre quais características de determinadas obras favorecem tais experiências de leitura acessível.

Nem toda produção literária oferece as mesmas possibilidades de mediação, uma vez que a escolha requer seleção intencional, análise do público a que se destina, adequação temática, dentre outros requisitos que o mediador precisa lançar mão para que o objetivo seja de fato alcançado.

Algumas narrativas, por exemplo, dependem da visualidade da escrita ou das ilustrações ou de estruturas narrativas extensas, enquanto outras convidam o leitor/ouvinte naturalmente à oralidade, à escuta e à construção imaginativa das cenas narradas. Com a poesia, o cenário já se apresenta um pouco mais próximo disso apenas pelo gênero literário em si, com estruturas ritmadas, musicalidade das construções, tom e versos curtos, ainda que encadeados de forma interligada a outros mais longos ou mesmo nos casos de apresentação híbrida com a prosa.

É nesse sentido que a poesia de Manoel de Barros se destaca em nosso interesse de objeto de análise e apresentação de proposta leitora. Sua escrita não exige do leitor/ouvinte uma compreensão linear dos acontecimentos. Seus poemas valorizam a palavra em sua dimensão sensível, sonora e imaginativa, permitindo que a experiência estética aconteça pela escuta, pelo ritmo e pelas

imagens produzidas pela linguagem como um brincar com as palavras, como o poeta mesmo propõe. Essa característica torna sua obra especialmente sugestiva para práticas nessa intencionalidade de mediação da leitura destinada a pessoas com deficiência visual.

O sujeito lírico dos poemas em questão apresenta elementos da natureza reconhecíveis ao leitor, propondo de forma universal o convite à uma infância de brincadeiras e descobertas, de ressignificação das palavras e dos objetos tidos como desimportantes do cotidiano.

Os poemas manoelinos convidam ao reconhecimento de um terreno comum a qualquer leitor, apesar de inspirados a um cenário pantaneiro talvez perceptível nas tessituras de cenários e referências à fauna e à flora. Em seus poemas, os objetos cotidianos, os pássaros, as árvores, os rios deixam de ser apenas elementos descritivos para se converterem em matéria de poesia, de imaginação, que transcende um local limitado ou geográfico, e profundamente imagético.

A palavra poética convida ao deslocamento do olhar comum e acostumado sobre as coisas e atribui novos significados e possibilidades de identificação. Como observa Antônio Candido (2011, p. 176), a literatura responde a uma necessidade universal de fabulação e humanização, permitindo ao sujeito reorganizar sua experiência do mundo e consigo mesmo. Na poesia de Manoel de Barros, essa possibilidade humanizadora manifesta-se justamente pela valorização do pequeno, do ínfimo, do inútil, do quase imperceptível, do descartado, do invisível.

Essa dimensão estética aproxima-se da compreensão de Michèle Petit (2009), para quem a leitura oferece aos sujeitos espaços simbólicos de reconstrução de si, especialmente em momentos de fragilidade. Em ambiente hospitalar, onde o cotidiano frequentemente é marcado por procedimentos médicos, limitações físicas, comprometimento emocional, e por vezes pela solitude, a literatura pode constituir um meio de suspensão dessa realidade sufocante e imediata, ampliando as possibilidades de imaginação e conforto.

Assim, a poesia apresenta uma vantagem sobre as narrativas: sua brevidade permite leituras integrais em poucos minutos, respeitando o ritmo dos pacientes e as interrupções próprias do ambiente hospitalar.

Como amostra de uma intervenção de prática de leitura nesta proposta, tomemos o poema a seguir da obra “Meu quintal é maior que o mundo” (2015):

> Eu não vou perturbar a paz
>
> De tarde um homem tem esperanças.
> Está sozinho, possui um banco.
> De tarde um homem sorri.
> Se eu me sentasse a seu lado
> Saberia de seus mistérios
> Ouviria até sua respiração leve.
> Se eu me sentasse a seu lado
> Descobriria o sinistro
> Ou doce alento da vida
> Que move suas pernas e braços.
>
> Mas, ah! eu não vou perturbar a paz que ele depôs na praça, quieto (Barros, 2015, p. 25).

Que experiência de alento pode ser descobrir na poesia a identificação com sua própria forma de estar no mundo. Pela tarde ainda possuir esperança em si, apesar de apenas ser ele o único a passar pela experiência de dor, pois a solitude disso independe da vontade de qualquer ente ou familiar. Isso é condição da vida.

E, talvez, pela própria poesia, este homem ou mulher, que recebe o afago externo do mediador de leitura, seja também o doador de humanização e empatia de volta para o outro. Pois quando o mediador de leitura se senta ao lado do leito do enfermo, pode realmente, como é expresso em versos, conhecer desses mistérios guardados pelo sujeito outro diante de si.

É como o sujeito lírico diz: *Se eu me sentasse a seu lado / Descobriria o sinistro / Ou doce alento da vida* (Barros, 2015, p. 25).

A partir da experiência de recepção leitora deste poema, o mediador precisa estar atento a algumas possibilidades tecnológicas a contribuir, como, por exemplo, configurar o leitor de tela para a recepção de poesia pelo paciente.

Para que a pessoa com deficiência visual tenha uma boa experiência ao ouvir o poema pelo leitor de tela, são necessários alguns ajustes simples. O primeiro passo é escolher um leitor de tela gratuito, como NVDA (*nonvisual desktop access* – acesso à área de trabalho não visual), para computador; ou o *talkback* (termo em inglês que em livre tradução pode significar "responder grosseiramente"), que é um leitor de tela do google para celular ou tablet com sistema android, desenvolvido para auxiliar pessoas cegas ou com baixa visão. Depois de instalar, ajustar a velocidade de fala.

Para poesia, o ideal é usar uma velocidade mais lenta do que a usada para ler notícias. Isso ajuda a perceber o ritmo, as pausas e as repetições do poema. No NVDA, é possível aumentar ou diminuir a velocidade pressionando as teclas NVDA mais as setas de controle.

O segundo passo é configurar a pontuação. Muitos leitores de tela vêm ajustado para pular vírgulas e pontos, para serem mais rápidos. Mas na poesia isso atrapalha, porque a pontuação faz parte do sentido. Por isso, a indicação é que o paciente/leitor, ou seu mediador, entre nas configurações do NVDA e marque a opção para ler "Toda a pontuação". Assim o leitor de tela irá oralizar as vírgulas, os pontos e as quebras de linha.

No poema de Manoel de Barros, essa pausa entre *De tarde um homem tem esperanças* (Barros, 2015, p. 25) e *Está sozinho, possui um banco* é fundamental para entender o texto. Ativar também a leitura de linhas em branco ajuda a perceber quando uma estrofe termina e outra começa.

Por último, o arquivo do poema precisa estar em um formato acessível. Os melhores formatos são DOCX e TXT, porque o leitor de telas consegue ler sem erros. Se for PDF, ele precisa ter texto e não apenas imagem. Essa necessidade está prevista na Lei Brasileira de inclusão – LBI número 13.146 de 2015, no artigo 63 –, que trata da acessibilidade de conteúdos digitais. O decreto número 9.296, de 2018, também reforça que a tecnologia assistiva deve garantir a autonomia do sujeito.

Dessa forma, ao configurar o leitor de tela para ler poesia, garantimos o que diz a Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949 de 2009, Artigo 30: "[...] o direito de participar da vida cultural e de ter acesso à leitura em igualdade de condições."

Ainda nesta mesma obra do poeta, tomemos o poema "O fotógrafo":

O fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre
as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a *Nuvem de calça.*
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakovski - seu criador.
Fotografei a *Nuvem de calça* e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal (Barros, 2015, p. 115).

A partir da experiência de recepção leitora, o trecho final de *O fotógrafo,* de Manoel de Barros, mostra como a poesia pode ir além da imagem. Quando o leitor de tela oraliza versos como *Fotografei o sobre* (Barros, 2015, p. 115) e *Nuvem de coque* (Barros, 2015, p. 115), a pessoa com deficiência visual não precisa ver a cena. Ela constrói o sentido pela sonoridade e pela imaginação.

O verso: *Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva* (Barros, 2015, p. 115) ganha força na escuta, porque o ritmo cria uma imagem mental mesmo sem o recurso visual.

Para que essa experiência aconteça de forma plena, é essencial que o poema esteja em formato acessível como DOCX ou TXT. O leitor de tela precisa conseguir ler todas as palavras, inclusive a referência *BARROS, 2015, p.115*.

Isso garante autonomia para o leitor voltar, pausar e refletir sobre cada verso. Dessa forma, cumprimos o que diz a Lei Brasileira de inclusão, LBI nº 13.146 de 2015, Artigo 42, que assegura o direito à cultura. Assim, a tecnologia utilizada em favor da poesia abre portas para que todos possam adentrar nas significações e possibilidades de sentido.

Em *O Fotógrafo,* de Manoel de Barros, narra uma madrugada em que o sujeito lírico tenta fotografar coisas que não podem ser vistas. Ele capta por sua lente o silêncio, o perfume de jasmim, o perdão no olho de um mendigo e até *o sobre* de uma casa. O poema brinca com a ideia de que a fotografia não precisa registrar apenas o que é visível. Ela pode captar sensações, sentimentos e até mesmo ausências.

No final, o poeta fotografa a nuvem de coque andando de braços com Maiakovski. Assim, o texto mostra que a poesia transforma o olhar e nos ensina a enxergar o mundo com outros sentidos além da visão.

Assim como todos os demais poemas do autor, o leitor/ouvinte necessita lançar mão de um esforço imaginativo, não apenas quanto a uma possível correspondência ao mundo reconhecível, mas principalmente a uma linguagem sensível e inventada para expressar a emoção e a significação possível de acordo com o repertório emocional também do sujeito receptor desta poesia.

Como fotografar o silêncio? Como pensar a existência de uma forma a ser captada em fotografia? O que realmente o sujeito lírico pretende expressar ou questionar em nós? São esses estranhamentos sensíveis que o leitor/ouvinte de Manoel de Barros é convidado a adentrar. Essas portas rompidas, do comum e familiar, tantas vezes repetido, passa a abrir também a porta da acessibilidade à beleza estética que todo leitor precisa se perceber necessitado também.

Dessa forma, a poesia de Manoel de Barros se torna um espaço democrático de leitura, pois não exige apenas o olhar, mas, principalmente, a escuta e a imaginação. Quando o leitor deficiente visual acessa esses poemas por meio do leitor de tela e/ou da leitura em voz alta, também é convidado a *fotografar o silêncio* e *fotografar o sobre*, construindo sentimentos a partir da oralidade.

Para tornar a experiência ainda mais fascinante, é importante associar a leitura à audiodescrição de elementos que aparecem no poema: como as roupas do bêbado que o silêncio carregava; os objetos, como a máquina fotográfica; os animais, como a lesma pregada na pedra; e os cenários, como a aldeia na madrugada.

Essa descrição detalhada dos elementos visuais transforma a poesia em uma experiência sensorial completa, permitindo que a beleza inventada pelo poeta chegue aos ouvidos e à imaginação das pessoas com deficiência visual com riqueza de detalhes e possibilidades de percepção e atribuição de sentidos por si mesmo.

Para não fechar a reflexão

A análise da poesia de Manoel de Barros, especialmente dos poemas “Eu não vou perturbar a paz” e “O fotógrafo”, evidencia que a acessibilidade na literatura vai além da simples adaptação de formato. Trata-se de garantir o direito à fruição estética, à imaginação e à interpretação.

O uso de tecnologias assistivas, como o leitor de tela e a leitura em voz alta, possibilitam que pessoas com deficiência visual vivenciem os estranhamentos e as invenções de linguagem propostas pelo autor.

Além disso, a audiodescrição se mostra uma ferramenta essencial para ampliar essa experiência. Descrever roupas, objetos, animais e ambientes presentes ou sugeridos nos poemas faz com que eles ganhem camadas de sentimento e se tornem ainda mais fascinantes para o ouvinte. Quando se descreve o bêbado carregado pelo silêncio, por exemplo, ou a lesma na pedra, cria-se uma ponte entre o texto e a imaginação, permitindo uma recepção mais completa.

Assim, fica claro que a poesia manoelina, por trabalhar com o não visível, com o som da emoção e com o inusitado, é naturalmente acessível ao leitor/ouvinte. Ao promovermos a acessibilidade digital dos textos literários aliada à audiodescrição, estamos cumprindo um dever legal previsto na LBI e na Convenção da ONU, mas também um dever ético e humano: o de reconhecer que a arte pertence a todos.

Portanto, investir em materiais acessíveis, na leitura em voz alta e na formação de mediadores que saibam fazer audiodescrição é fundamental para que a leitura continue sendo um instrumento de humanização, inclusão e transformação social.

Referências

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: O ESTADO DO CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2022 - 2026)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Juliana de Souza de Jesus[1]
Hellen Jaqueline Marques[2]

Resumo
A efetivação da Educação Especial Inclusiva ultrapassa a garantia de acesso à escola e requer um trabalho pedagógico que assegure a apropriação do conhecimento pelos estudantes público-alvo. Questiona-se: quais concepções de trabalho do professor são apresentadas nas teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2022 e 2026? O estudo objetiva analisar essas concepções, identificando tendências, contradições e lacunas na organização do trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. O levantamento no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto identificou 68 produções; 29 atenderam ao recorte temporal e nove constituíram o corpus final. Os resultados evidenciam fragilidades na formação docente, na articulação entre profissionais e na organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que a pesquisa sistematiza tendências e lacunas, contribuindo para a compreensão da produção científica recente sobre o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva.

Palavra-chave: Educação Especial; Estado do Conhecimento; Trabalho Pedagógico; Inclusão Escolar; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

A análise da produção do conhecimento acerca do trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva, a partir do mapeamento de teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2022 e 2026, constitui o objeto deste Estado do Conhecimento. O exame da literatura acadêmica recente possibilita compreender como o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da inclusão escolar vem sendo problematizado no país, bem como identificar concepções e lacunas presentes na produção científica sobre a temática. Tal análise assume relevância diante do desafio de compreender a inclusão para além do acesso e da permanência dos estudantes na escola, considerando também as condições de participação no processo educativo e de apropriação do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na formação intelectual e cultural dos sujeitos, possibilitando o acesso à cultura e contribuindo para uma formação humana ampla (Gramsci, 2001). A garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, portanto, não se restringe à matrícula ou à permanência na escola comum, mas envolve as condições concretas de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. Essa compreensão encontra fundamento na Pedagogia Histórico-Crítica, que atribui centralidade ao conhecimento sistematizado e à intencionalidade do trabalho educativo. Ao discutir

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNISEB) e Pós-graduada em Psicopedagogia (UCDB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Bolsista CAPES. E-mail: professora.juliana2014@gmail.com. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação (GEPEFE/UFMS).
[2] Doutora em Educação Escolar. 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 (UFMS). E-mail: hellen.marques@ufms.br.

a relação entre as formas de organização do ensino e os conteúdos escolares, Saviani (2025, p. 65) afirma que "[...] as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos." Desse modo, pensar o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva implica considerar não apenas estratégias, recursos e adaptações, mas sua articulação com os conhecimentos que se pretende ensinar e com as condições oferecidas para sua apropriação pelos estudantes.

A problemática deste estudo situa-se justamente na relação entre a garantia formal da inclusão escolar e a efetivação de um trabalho pedagógico que assegure o acesso ao conhecimento. Embora a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum represente uma conquista importante, interessa compreender como a produção acadêmica tem concebido o trabalho do professor nesse processo e qual lugar atribui ao ensino, à aprendizagem e à mediação pedagógica.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não pode ser explicado exclusivamente pelas condições biológicas do indivíduo, uma vez que as relações sociais e culturais e as mediações estabelecidas no processo educativo desempenham papel fundamental na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1997).

Diante dessa problemática, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: quais concepções de trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva são veiculadas nas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros entre 2022 e 2026? A partir dessa questão, o estudo tem como objetivo analisar como a produção do conhecimento, expressa em teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2022 e 2026, concebe o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva, identificando tendências, contradições e lacunas acerca da organização do trabalho pedagógico**.**

A análise ancora-se, ainda, na compreensão de que o trabalho educativo não se desenvolve isoladamente das condições históricas e sociais em que se realiza. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, as condições objetivas e subjetivas constituem dimensões relacionadas na compreensão da realidade educacional. Nesse sentido, o trabalho pedagógico pode ser compreendido como uma prática social intencional, historicamente situada e atravessada pelas condições concretas nas quais professores e estudantes participam do processo educativo. Essa perspectiva possibilita analisar as produções acadêmicas para além da descrição de práticas ou recursos, interrogando as concepções de trabalho, ensino, aprendizagem e inclusão que as fundamentam.

A relevância acadêmico-científica deste estudo reside na sistematização e análise da produção recente sobre o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva. O mapeamento das teses e dissertações produzidas no Brasil no período investigado permite reconhecer os temas que têm mobilizado os pesquisadores, os referenciais presentes nas investigações e os aspectos ainda pouco explorados no campo. A pesquisa também encontra aproximação com a práxis profissional da pesquisadora na escola pública comum, experiência que suscitou inquietações acerca da formação docente, da organização do trabalho pedagógico e das contradições presentes no cotidiano da educação inclusiva. Ao reunir e analisar essa produção, o estudo contribui para a compreensão de como o conhecimento científico acerca do trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva vem sendo constituído no período de 2022 a 2026.

Análise dos resultados do estado do conhecimento

Com o propósito de compreender o estado do conhecimento acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes público-alvo da Educação Especial, realizou-se um mapeamento da produção acadêmica brasileira para catalogar estudos correlatos. Entende-se por estado do conhecimento a modalidade de pesquisa de caráter bibliográfico dedicada a mapear, inventariar e analisar o panorama das produções científicas sobre determinado tema em um recorte temporal (Romanowski; Ens, 2006).

A metodologia do Estado do Conhecimento compreendeu distintas fases. Em um primeiro momento, foram definidos os descritores mais alinhados ao tema, etapa que exigiu diferentes tentativas de combinação dos termos para conferir maior precisão à busca. O levantamento foi desenvolvido no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OasisBR), considerando teses e dissertações que abordassem a educação inclusiva, a educação especial, trabalho do professor, trabalho pedagógico, concepções na teoria histórico-cultural e psicologia histórico-cultural.

Para a delimitação e a recuperação do acervo, estruturou-se uma estratégia de busca combinada, utilizando operadores booleanos (*AND*, *OR*) e aspas como delimitadores de precisão para expressões exatas. A sintaxe da busca foi organizada em três eixos temáticos e conceituais integrados:

1. Eixo Temático Central (Campo da Inclusão): "Educação Inclusiva" *AND* "Educação Especial", exigindo a presença concomitante de ambos os conceitos para garantir o recorte na intersecção entre o campo geral e a modalidade;
2. Eixo da Práxis Pedagógica (Objeto de Investigação): "trabalho docente" OR "formação do professor" *OR* "trabalho pedagógico" *OR* "Concepções", ampliando o espectro de captura para os estudos focados na atuação, na formação ou nas ideias dos sujeitos educativos;
3. Eixo Teórico-Metodológico (Aporte Conceitual): "Teoria Histórico-Cultural" *OR* "Psicologia Histórico-Cultural", assegurando que a seleção contemplasse pesquisas fundamentadas nos pressupostos vygotskianos e na tradição marxista do desenvolvimento humano.

Em um primeiro momento, visando a investigação do panorama geral da produção sobre o tema na plataforma, aplicaram-se os filtros de idioma Português e tipo de documento (Dissertação ou Tese), sem limitação de recorte temporal, o que retornou um total de 68 trabalhos. Subsequentemente, a fim de circunscrever a análise às produções mais recentes e apreender as discussões contemporâneas sobre o objeto de estudo, aplicou-se o filtro temporal para o período de 2022 a 2026. Com a inserção desse novo critério, o corpus de dados primários de busca foi refinado para 29 trabalhos (teses e dissertações), os quais seguiram para as etapas de triagem e análise detalhada dos resumos.

Para a consolidação do corpus final de análise, aplicou-se um fluxo sistemático de filtragem, orientado por critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, consideraram-se: Trabalhos cadastrados como Teses ou Dissertações no acervo da BDTD no idioma português; Defendidos dentro do recorte temporal recente (2022 a 2026); Estudos cujo foco central investigativo estivesse diretamente voltado às concepções do trabalho docente, práticas pedagógicas e mediação do professor na Educação Especial/Inclusiva, sob o aporte teórico-metodológico da Teoria/Psicologia Histórico-Cultural. Critérios de Exclusão: Estudos duplicados na plataforma de busca; Trabalhos focados exclusivamente em políticas públicas internacionais/estrangeiras (sem relação com o contexto educacional brasileiro); Pesquisas cujo objeto central residia no aluno, nas mães/famílias, ou no diagnóstico isolado da deficiência, em detrimento da análise da atuação e concepção docente; Trabalhos voltados apenas a produtos educacionais isolados (como glossários) ou focados estritamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) / Tecnologia Assistiva / Mídia sem discussão da centralidade da práxis pedagógica docente.

Desse modo, partindo-se do mapeamento amplo de 68 trabalhos, aplicou-se o filtro temporal de 2022 a 2026, obtendo-se 29 registros na busca bruta. Após a leitura criteriosa dos resumos e a aplicação dos critérios de exclusão, 19 trabalhos foram excluídos e um registro repetido foi retirado, resultando em 9 estudos que atenderam ao objetivo da pesquisa e constituíram a análise final.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos selecionados no portal OASISBR, teses e dissertações.

Total de produções acadêmicas que apareceram	Produções acadêmicas corte temporal 2022 - 2026	Produções acadêmicas selecionadas pela leitura flutuante
68	29	9

Fonte: Elaborada pela autora 2026.

Também organizamos em um quadro as informações sobre os trabalhos acadêmicos selecionados para uma melhor visualização (Quadro 1). A partir dos dados apresentados na Tabela 1, observa-se que as pesquisas se dedicam à análise da concepção do trabalho do professor, da produção do conhecimento sobre o tema e do mapeamento das teses e dissertações produzidas no Brasil no período investigado.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no portal OASISBR 2022 – 2026.

Autor	Trabalho	Objetivo	Programa/Linha de pesquisa	ANO	Local
1.Lorenzini, Vanir Peixer (Tese)	Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar	Apreender as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular.	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalho Pedagógico, Formação Docente, Práticas Educativas e Educação Especial no contexto escolar.	2022	Florianópolis - SC
2.Morais, Bratislene Assunção De (Dissertação)	A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na visão do professor de sala de recurso multifuncional: uma análise sob a perspectiva histórico-cultural.	Identificar, relacionar e analisar, com base na teoria histórico-cultural, a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos.	2022	Goiânia - GO
3.Magalhães, Tamara França de Almeida (Tese)	A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência.	Investigar as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência, compreendendo que as concepções sobre esta condição podem potencializar ou dirimir as barreiras atitudinais que se colocam frente a deficiência na sociedade.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.	2022	Nova Iguaçu - RJ

4.Santos, Fabrícia Maria Dos (Dissertação)	Práticas pedagógicas docentes na educação básica em Duque de Caxias: as dificuldades e barreiras para educação inclusiva	Investigar quais têm sido os principais desafios encontrados nas realidades vividas pelos professores da escola da Educação Básica na rede municipal, no que diz respeito às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva vislumbrando a garantia efetiva da Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares de ensino.	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Prática e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.	2025	Ponta Grossa - PR
5. Oliveira, Angela do Nascimento Paranha de (Tese)	A questão didático-pedagógica no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil	Contribuir para essa análise, visando ao primeiro nível de ensino da Educação Básica e considerando o trabalho pedagógico realizado nas salas tanto comum quanto de recursos multifuncionais para o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.	Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Educação Especial e Processos Inclusivos.	2024	Vitória - ES
6. Santos, Ruth Mary Pereira dos (Dissertação)	A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)	Analisar a concepção de aprendizagem escolar que constitui a referida política. Apreender a concepção de aprendizagem no discurso da Política; identificar as teorias pedagógicas correlatas a essa concepção; e, evidenciar, por meio das teorias pedagógicas identificadas, a concepção de educação expressa na PNEEPEI.	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Pesquisa Trabalho Educação e Política.	2022	Florianópolis - SC
7. Melgaço, Dâmaris Alcídia da Costa (Dissertação)	Concepções de deficiência presentes na práxis educativa dos educadores de uma "escola inclusiva" no sudoeste mineiro	Analisar criticamente as concepções de deficiência dos professores e gestores de uma escola referência em Educação Inclusiva no interior do estado de Minas Gerais.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp). Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil.	2024	Campinas - SP

8. Rosa, Elcy Aparecida Silva (Dissertação)	A educação especial expressa no currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR): algumas reflexões	Analisa a Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro do currículo da rede municipal de Cascavel (PR).	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UNIOESTE). História da Educação.	2023	Cascavel - PR
9. Santos, Kátia Cilene Lopes dos (Dissertação)	Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais para alunos com deficiência intelectual	Analisar detalhadamente como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental enxergam seu próprio trabalho no contexto da educação inclusiva.	Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Profei da Universidade Estadual da Paraíba,. Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.	2024	Campina Grande - PB

Fonte: Autoria própria 2026.

Os dados da Tabela 2 evidenciam a predominância de dissertações entre as produções selecionadas. Dos nove trabalhos que constituíram o corpus da pesquisa, seis são dissertações e três são teses, correspondendo, respectivamente, a 66,7% e 33,3% do total.

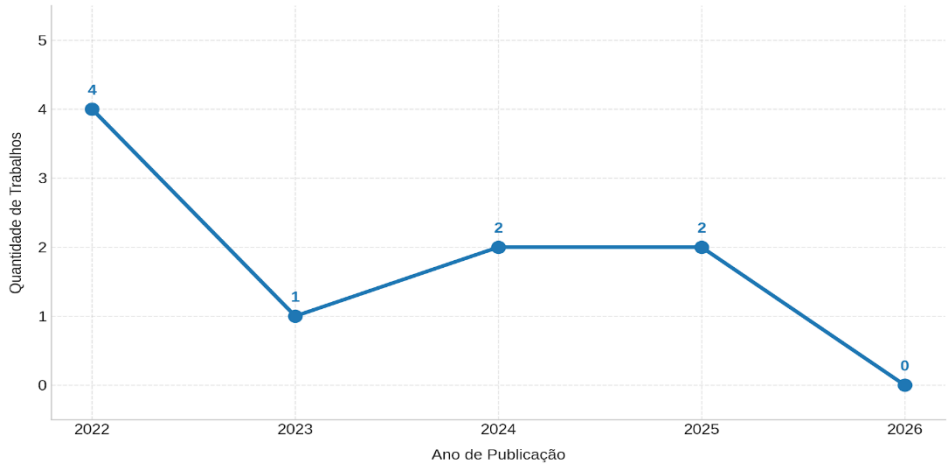
Tabela 2 – Teses e dissertações selecionadas pelo portal OASISBR 2022 – 2026.

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Tese	3
Dissertação	6
Total	9

Fonte: Própria autora (2026).

Em relação à distribuição temporal das produções, observa-se que os trabalhos selecionados se concentram entre 2022 e 2025, não havendo produção selecionada em 2026, conforme apresentado no Gráfico 1.

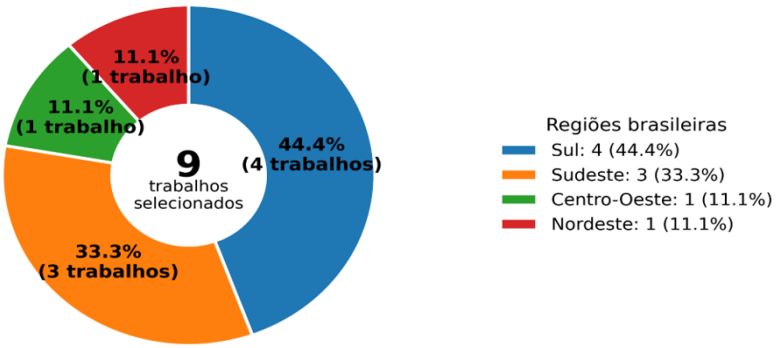
Gráfico 1 – Gráfico de pesquisa temporal por ano de produção 2022 – 2026.



Fonte: Dados da pesquisa mapeados pela autora e arte gráfica gerada via Inteligência Artificial (2026).

A distribuição temporal das produções acadêmicas selecionadas entre 2022 e 2026 demonstra uma maior concentração de publicações no início do período analisado, registrando o seu pico em 2022 com 4 trabalhos mapeados (Lorenzini; Morais; Magalhães; Santos, R.). Nos anos subsequentes, observa-se uma redução e estabilização na produção, com apenas 1 estudo identificado em 2023 (Rosa) e 2 pesquisas em 2024 (Melgaço; Santos, K.). Esse mesmo patamar manteve-se em 2025, com a seleção de duas produções (Santos, F.; Oliveira), ao passo que o ano de 2026 não registrou nenhum trabalho que atendesse aos critérios do recorte final delimitado. A análise das cidades de origem dos 9 trabalhos selecionados revela uma concentração nas regiões Sul e Sudeste, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição regional dos acadêmicos selecionados



Fonte: Dados da pesquisa mapeados pela autora e arte gráfica gerada via Inteligência Artificial (2026).

Análise geográfica da origem das nove pesquisas selecionadas evidencia uma visível concentração espacial no eixo Sul-Sudeste, que juntas somam mais de 77% da produção mapeada. A Região Sul lidera o mapeamento com quatro trabalhos (44,4%), distribuídos entre Florianópolis/SC com dois estudos, Ponta Grossa/PR com um e Cascavel/PR com um. Em seguida, a Região Sudeste engloba três pesquisas (33,3%), representadas pelas cidades de Nova Iguaçu/RJ, Vitória/ES e Campinas/SP, com uma produção cada. Por fim, as regiões Centro-Oeste e Nordeste registram uma participação pontual, contando com um trabalho cada (11,1%), originados em Goiânia/GO e Campina Grande/PB, respectivamente, enquanto a Região Norte não apresentou ocorrências no levantamento realizado (0,0%).

Análise dos resultados do estado do conhecimento

A leitura das nove produções selecionadas evidencia que o debate sobre o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva se desenvolve a partir de diferentes objetos e contextos educacionais. Apesar dessa diversidade, os estudos convergem em um aspecto central: o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola comum, por si só, não assegura sua participação e, sobretudo, a apropriação do conhecimento escolar**.** Nesse processo, formação docente, organização do trabalho pedagógico, articulação entre os profissionais e condições institucionais aparecem como elementos que interferem diretamente na efetivação da inclusão (Lorenzini, 2022; Magalhães, 2022; Morais, 2022; Santos, 2022; Santos, 2025).

A formação do professor constitui uma das questões mais recorrentes no conjunto das produções analisadas. Os estudos apontam fragilidades tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente diante das demandas relacionadas à organização do ensino na perspectiva inclusiva. Em Santos (2025), por exemplo, 75% das professoras participantes afirmaram não possuir formação continuada específica em Educação Especial. A esse dado somam-se dificuldades

relacionadas à disponibilidade de materiais didáticos, ao apoio pedagógico e ao tempo destinado ao planejamento.

Nessa mesma direção, Morais (2022) evidencia que a formação docente ainda apresenta fragilidades quanto à concepção do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual e à organização do trabalho pedagógico na perspectiva histórico-cultural. Para a autora, a aprendizagem depende da mediação docente e da articulação entre os professores da classe comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, superando práticas centradas apenas no diagnóstico e nas limitações dos estudantes.

Outro aspecto recorrente refere-se à articulação entre o professor classe comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Oliveira (2024) demonstra que o trabalho colaborativo favorece o planejamento, o acompanhamento e a aprendizagem dos estudantes, porém ainda existem dificuldades relacionadas à ausência de tempo para planejamento conjunto, à falta de definição das atribuições dos profissionais e à insuficiência de recursos institucionais. Esses resultados indicam que o AEE ainda permanece, em muitos contextos, desvinculado do trabalho desenvolvido na sala comum, dificultando a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se às concepções de aprendizagem presentes nas políticas públicas de Educação Especial. Santos (2022) analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e identifica que a aprendizagem é concebida com centralidade no estudante, sendo frequentemente dissociada do ensino. A autora demonstra que a política enfatiza a utilização de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade como principais mediadores da aprendizagem, fundamentando-se em pressupostos da Pedagogia da Escola Nova, da Pedagogia Tecnicista e do construtivismo.

Entretanto, Santos (2022) problematiza essa concepção ao afirmar que a aprendizagem não pode ser reduzida ao uso de recursos e tecnologias, pois a apropriação do conhecimento exige mediação pedagógica intencional e sistematização do ensino. A autora destaca que a eliminação das barreiras e a organização de ambientes acessíveis são condições importantes, mas insuficientes quando não articuladas ao trabalho docente e ao acesso aos conhecimentos escolares.

As pesquisas também revelam desafios relacionados ao currículo escolar. Santos (2024) evidencia que professores dos anos finais do Ensino Fundamental encontram dificuldades para definir quais conhecimentos devem ser ensinados aos estudantes com deficiência intelectual e como organizar processos de flexibilização curricular sem comprometer o acesso ao currículo comum. A autora ressalta que flexibilizar o currículo não significa reduzir conteúdos, mas reorganizar estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Lorenzini (2022) demonstra que a permanência de concepções médico-pedagógicas e capacitistas são parte do trabalho desenvolvido na Educação Especial continua centrado nas limitações individuais dos estudantes e na utilização de recursos especializados, reduzindo a centralidade do ensino e do conhecimento escolar. De maneira semelhante, Magalhães (2022) identifica que concepções capacitistas permanecem presentes na Educação Superior, produzindo barreiras atitudinais que dificultam a participação das pessoas com deficiência. A autora demonstra, contudo, que processos de formação continuada podem contribuir para transformar essas concepções e favorecer práticas mais inclusivas.

Quanto às características da produção científica, observa-se predominância de pesquisas qualitativas, desenvolvidas por meio de estudos de caso, entrevistas e análises documentais. Também foi identificada concentração geográfica das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, que representam sete dos nove trabalhos selecionados, enquanto o Centro-Oeste e o Nordeste apresentam apenas um estudo cada e a Região Norte não possui pesquisas no conjunto analisado. Esse resultado evidencia desigualdades na produção do conhecimento sobre o tema e indica a necessidade de ampliação de pesquisas em contextos ainda pouco investigados.

De modo geral, as principais lacunas identificadas referem-se à necessidade de aprofundar estudos sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado, as condições objetivas de trabalho docente, os efeitos das políticas de formação continuada e as concepções de aprendizagem presentes nas políticas públicas. Também se observa a escassez de pesquisas que acompanhem as trajetórias escolares dos estudantes e que analisem, de forma mais densa, os impactos das práticas pedagógicas na apropriação dos conhecimentos escolares.

Considerações Finais

As análises realizadas permitem compreender o trabalho do professor na Educação Especial Inclusiva implica ultrapassar a compreensão da inclusão como simples garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. A presença desses estudantes no espaço escolar representa uma conquista histórica importante, mas os trabalhos analisados evidenciam que essa presença, por si só, não assegura participação no processo educativo nem apropriação dos conhecimentos escolares. A questão que se coloca, portanto, não é apenas se o estudante está incluído na escola, mas em que parâmetros o ensino é organizado para que ele tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Nesse movimento, as produções analisadas evidenciam diferentes concepções de trabalho do professor. Em parte dos estudos, o trabalho docente aparece relacionado à mediação pedagógica, à intencionalidade do ensino, ao planejamento e à organização de condições que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Em outros, porém, observa-se uma tendência de deslocamento da centralidade do ensino para recursos, adaptações, tecnologias, diagnósticos ou características individuais dos estudantes. Esse conflito revela uma das principais contradições identificadas no levantamento: ao mesmo tempo em que se reconhece o direito à educação inclusiva, nem sempre o conhecimento escolar e o trabalho pedagógico ocupam posição central nas formas pelas quais essa inclusão é concebida.

A discussão acerca do Atendimento Educacional Especializado também expressa essa contradição. As pesquisas mostram que a articulação entre o professor da classe comum e os profissionais do AEE pode favorecer o planejamento, o acompanhamento e a aprendizagem dos estudantes, mas também revelam situações em que esses trabalhos permanecem fragmentados. Quando o atendimento especializado se desenvolve de maneira desvinculada do ensino realizado na classe comum, corre-se o risco de responsabilizar determinados profissionais ou espaços pela escolarização dos estudantes com deficiência, quando o processo educativo deveria constituir uma responsabilidade articulada no interior da escola.

Outro aspecto que atravessa as produções refere-se à formação dos professores. As fragilidades apontadas na formação inicial e continuada não podem ser analisadas isoladamente das condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. A falta de tempo para planejamento coparticipativo, a insuficiência de recursos, as dificuldades de articulação entre profissionais e o apoio institucional limitado demonstram que os desafios da Educação Especial Inclusiva não podem ser reduzidos à preparação individual do professor. A organização do trabalho docente é atravessada por condições objetivas que tanto podem ampliar quanto restringir as possibilidades de realização de um ensino intencional e comprometido com a aprendizagem.

As questões curriculares identificadas nas pesquisas também permitem problematizar os sentidos atribuídos à inclusão. A flexibilização curricular, quando compreendida como simples redução de conteúdo ou diminuição das expectativas de aprendizagem, pode produzir formas de inclusão que mantêm os estudantes afastados dos conhecimentos escolares. O desafio evidenciado nas produções consiste justamente em construir formas de organização do ensino que considerem as especificidades dos estudantes sem transformar essas diferenças em justificativa para limitar seu

acesso ao currículo. Sob essa perspectiva, reconhecer as singularidades dos sujeitos não significa restringir suas possibilidades de aprendizagem, mas organizar mediações capazes de favorecer sua participação no processo educativo.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, esses achados reforçam a compreensão de que o trabalho educativo possui caráter intencional e que o desenvolvimento humano se constitui por meio das relações sociais e das mediações culturais. Assim, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, adaptações e estratégias de acessibilidade são importantes, mas não substituem a mediação do professor nem o ensino sistematizado. O que se evidencia é que tais recursos adquirem sentido pedagógico quando articulados aos conhecimentos que se pretende ensinar e às condições criadas para que os estudantes possam deles se apropriar.

Nesse sentido, a questão central desta pesquisa encontra resposta na constatação de que as concepções de trabalho do professor presentes nas teses e dissertações analisadas se constituem em um campo marcado por tensões. De um lado, identificam-se perspectivas que compreendem o professor como mediador e organizador do ensino, reconhecendo a centralidade do conhecimento e da aprendizagem no processo de inclusão. De outro, permanecem concepções que fragmentam o trabalho pedagógico, deslocam a responsabilidade pelo ensino para recursos ou serviços especializados e mantêm interpretações centradas nas limitações dos estudantes. Essas diferentes perspectivas revelam que o próprio significado da inclusão escolar continua em disputa na produção acadêmica investigada.

O Estado do Conhecimento realizado também evidencia lacunas importantes. Ainda são reduzidos os estudos que investigam de forma mais aprofundada os efeitos das práticas pedagógicas sobre a apropriação dos conhecimentos escolares, as condições concretas de realização do trabalho docente e as relações entre o ensino desenvolvido na classe comum e no Atendimento Educacional Especializado. A concentração das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste também demonstra que a produção sobre o tema se distribui de maneira desigual no território brasileiro, deixando contextos educacionais ainda pouco investigados.

As delimitações da própria pesquisa precisam igualmente ser consideradas. O levantamento foi realizado em uma base específica, dentro do recorte temporal de 2022 a 2026 e com critérios de seleção que resultaram em nove produções analisadas. Por essa razão, os resultados não pretendem representar a totalidade das pesquisas brasileiras sobre Educação Especial Inclusiva, mas evidenciar tendências e contradições presentes no conjunto investigado. Além disso, por se tratar de um Estado do Conhecimento, a análise incide sobre a produção acadêmica e não diretamente sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Essas limitações, entretanto, também indicam possibilidades para novas investigações. Torna-se pertinente ampliar estudos que acompanhem o trabalho pedagógico em contextos escolares concretos, investigando como professores organizam o ensino, quais conhecimentos são selecionados, como se estabelecem as mediações pedagógicas e de que maneira os estudantes público-alvo da Educação Especial se apropriam desses conhecimentos. Também se mostram necessárias pesquisas em regiões ainda pouco representadas e estudos que aprofundem as relações entre formação docente, currículo, Atendimento Educacional Especializado e condições objetivas de trabalho.

Desse modo, a principal contribuição deste estudo não está apenas em apresentar um panorama das produções acadêmicas localizadas no período analisado, mas em evidenciar uma contradição que atravessa o debate sobre a Educação Especial Inclusiva: a distância que pode existir entre a garantia formal do direito à inclusão e a efetivação de condições pedagógicas que assegurem o direito ao conhecimento. Essa questão recoloca o trabalho do professor no centro da discussão e permite compreender que uma escola efetivamente inclusiva não se define somente pela presença de

todos em seu interior, mas pelas possibilidades concretas de participação, aprendizagem e desenvolvimento que consegue produzir.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. v. 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LORENZINI, Vanir Peixer. **Trabalho pedagógico da educação especial**: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na universidade**: revendo conceitos de deficiência. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

MELGAÇO, Dâmaris Alcídia da Costa. **Concepções de deficiência presentes na práxis educativa dos educadores de uma "escola inclusiva" no sudoeste mineiro**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

MORAIS, Bratislene Assunção de. **A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na visão do professor de sala de recurso multifuncional**: uma análise sob a perspectiva histórico-cultural. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de. **A questão didático-pedagógica no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Elcy Aparecida Silva. **A educação especial expressa no currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel**: algumas reflexões. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SANTOS, Fabrícia Maria dos. **Práticas pedagógicas docentes na educação básica em Duque de Caxias**: as dificuldades e barreiras para educação inclusiva. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

SANTOS, Kátia Cilene Lopes dos. **Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais do Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. **A concepção de aprendizagem escolar na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (2008–2016)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997

PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Julio Cesar Floriano dos Santos[1]
Gleice Kelly Rojas Guilherme [2]
Sandra Novais Sousa [3]

Resumo
O artigo tem como objetivo discutir a pertinência dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica, para compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada. Como procedimento metodológico foi realizada revisão de literatura, tendo como fonte autores e obras que abordam os sentidos que os sujeitos conferem às suas experiências, por meio de histórias de vida e narrativas. Os resultados apontam que a pesquisa biográfica se apresenta como uma possibilidade de compreender os processos formativos a partir das trajetórias docentes, reconhecendo os professores como sujeitos que produzem conhecimentos sobre suas experiências e práticas profissionais. Conclui-se que a escolha da pesquisa biográfica como método epistêmico-metodológico não constitui uma preferência subjetiva, mas uma exigência epistemológica decorrente da própria natureza do objeto investigado, pois questões relacionadas à significação e à experiência requerem instrumentos capazes de acessar a perspectiva individual e social dos sujeitos.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica; Formação continuada; Autoformação docente.

Introdução

Compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada exige uma abordagem capaz de atravessar as experiências vividas e atribuir sentido aos significados construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Mais do que identificar quais formações foram realizadas ou quais resultados produziram, interessa compreender como essas experiências são apropriadas, reinterpretadas e incorporadas pelos próprios docentes. É justamente nessa perspectiva que a pesquisa biográfica se mostra pertinente, pois toma as narrativas como possibilidade de compreender os processos de constituição dos sujeitos e os sentidos que atribuem ao vivido.

Conforme Delory-Momberger (2012), por meio dos processos de biografização, os indivíduos organizam, interpretam e dão significado às suas experiências, inscrevendo-as em suas histórias de vida e de trabalho. Assim, a escolha pela pesquisa biográfica não decorre apenas de uma opção metodológica, mas da compreensão de que o objeto investigado pode ser melhor apreendido a partir das narrativas produzidas pelos próprios professores sobre suas experiências formativas.

---

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: julio.santos@ufms.br.

[2] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: gleice.guilherme@ufms.br.

[3] Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: sandra.novais@ufms.br.

A Rede Municipal de Ensino (Reme) produz um discurso oficial sobre sua própria formação continuada: metas definidas, competências esperadas, certificações emitidas. Essas expectativas, no entanto, não são idênticas ao que os professores constroem sobre o que essas experiências significam para eles. A distância entre o que é ofertado institucionalmente e o que é vivido subjetivamente é precisamente o que as pesquisas sobre formação de professores que utilizam fontes subjetivas pretendem investigar, ancoradas em autores como Nóvoa e Finger (2010), os quais defendem que a formação docente não pode ser compreendida como um processo meramente externo ou transmissivo, pois ela se constitui na articulação entre a experiência profissional e a reflexão sobre o percurso de vida, sendo o professor sujeito ativo na produção dos sentidos de sua própria formação.

É nesse ponto que a escolha pela pesquisa biográfica deixa de ser uma preferência pessoal para se tornar uma necessidade epistemológica. Quando a pergunta de pesquisa incide sobre significação, isto é, sobre o que os sujeitos fazem com as experiências que atravessam suas trajetórias, o dispositivo investigativo precisa alcançar dimensões que questionários, escalas de avaliação ou observações externas dificilmente contemplam. Como argumenta Bolívar (2002), a narrativa não se configura apenas como mais uma abordagem qualitativa, mas como um modo específico de produção de conhecimento, sustentado por pressupostos epistemológicos próprios e por critérios de validação distintos daqueles herdados da tradição positivista.

Conforme a pesquisa biográfica reclama outros critérios, em lugar do modo de cientificidade dominante na modernidade, supera o contraste estabelecido entre objetividade e subjetividade, para basear-se nas evidências originárias do mundo da vida. Pensando desta forma, o artigo tem como objetivo discutir a pertinência dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica, no campo da educação, para compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada. Parte-se da ruptura que essa perspectiva representa em relação ao paradigma científico dominante, ao deslocar o foco da explicação externa dos fenômenos para a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas trajetórias.

Nesse horizonte, o conceito de biografização e suas categorias analíticas, conforme Delory-Momberger (2012), são mobilizados como via de acesso à experiência docente, permitindo analisar como os sujeitos organizam e atribuem sentido ao vivido em suas narrativas. Em diálogo com Ferrarotti (1988), compreende-se que a narrativa não se reduz a um relato individual, mas expressa a mediação entre sujeito e estrutura social, inscrevendo a experiência singular em condições históricas mais amplas. O estudo também apresenta evidências da consolidação desse campo na pesquisa educacional brasileira, especialmente a partir da valorização das narrativas como modo legítimo de produção de conhecimento.

Entendemos que os dispositivos de pesquisa e compreensão baseados na biografização, sobretudo por considerar diferentes modos de expressão da experiência, como histórias de vida, autobiografias, biografias e relatos orais, articulam-se em um campo epistemológico amplo, que consideramos como espaço biográfico. “O espaço biográfico, no âmbito da pesquisa educacional, permite aos sujeitos compreenderem e refletirem sobre si mesmos a partir de suas narratividades e seus processos de formação” (Santos; Bard; Sousa, 2024, p. 4). Consideramos como modos de produção do conhecimento no espaço biográfico os termos que utilizaremos referindo-se ao seu autor referência: pesquisa biográfica-narrativa (Bolívar, 2002); método biográfico (Ferrarotti, 1988); pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2012). Nesta pesquisa utilizaremos o termo pesquisa biográfica de forma generalista para problematizar o campo epistemológico, e as nomenclaturas próprias para referir-se às ideias ou autores referenciados anteriormente.

Conforme enfatizado por Bolívar (2002), as tensões metodológicas inerentes ao trabalho com narrativas não podem ser ignoradas, sob pena de comprometer a consistência da investigação. Dessa forma, na próxima seção abordaremos as especificidades e as tensões enfrentadas pelas pesquisas que se aproximam desse campo epistemológico.

Do silêncio à narrativa: a emergência de outros modos de explicar e compreender a experiência humana

"¿De nobis ipsis silemus?" (Bolívar, 2002).

A epígrafe que abre esta seção consta no título de um artigo publicado por Bolívar (2002), no qual o autor inicia sua reflexão acerca da epistemologia da pesquisa biográfica-narrativa recuperando o lema que abre a segunda edição da Crítica da Razão Pura[4], atribuído à tradição baconiana: *de nobis ipsis silemus*, sobre nós mesmos, calamos. Esse princípio não se limita a uma formulação filosófica, mas expressa um fundamento epistemológico do modelo científico moderno, no qual a objetividade é associada à neutralização da subjetividade. Nesse paradigma, quanto mais o sujeito se apaga do processo de produção do conhecimento, mais científico ele se torna.

O problema desse modelo, quando aplicado às ciências humanas e sociais, é que ele exige a eliminação justamente daquilo que constitui seu principal objeto de investigação: as intencionalidades, os sentidos e as experiências dos sujeitos que constroem a realidade social. Investigar a formação continuada de professores sob esse imperativo significaria reduzir esse fenômeno a variáveis mensuráveis, como carga horária de formação, índices de satisfação ou impactos em indicadores de aprendizagem, deixando em segundo plano aquilo que lhe confere significado: a maneira como os professores interpretam, atribuem sentidos e ressignificam essas experiências ao longo de suas trajetórias profissionais.

A ruptura com o imperativo positivista, sintetizado por Bolívar (2002) na tradição que silencia o sujeito na produção do conhecimento, não ocorreu de forma abrupta. Trata-se de um deslocamento histórico e epistemológico progressivo no campo das ciências humanas e sociais, sustentado por diferentes matrizes teóricas que reorientam a compreensão da experiência humana. Dilthey (2010) ao estabelecer a distinção entre explicação (*Erklären*) e compreensão (*Verstehen*), defende que os fenômenos humanos não podem ser reduzidos a relações causais, pois exigem acesso à experiência vivida (*Erlebnis*), marcada pela singularidade e pela historicidade dos sujeitos. Husserl, por sua vez, ao formular a crítica à ciência moderna, evidencia o afastamento em relação ao mundo da vida (*Lebenswelt*), indicando que toda produção de conhecimento se ancora em um solo experiencial anterior à formalização científica.

É nesse horizonte que se consolida a legitimidade da investigação biográfica, não como uma concessão metodológica à subjetividade, mas como reconhecimento epistemológico de que determinados objetos de investigação, como a experiência docente, apenas se tornam inteligíveis quando acessados por meio das narrativas que os sujeitos constroem sobre si e sobre suas práticas. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524), "a pesquisa biográfica tem como objeto os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, evidenciando como os sujeitos dão forma às suas experiências e produzem sentido para os acontecimentos de sua existência".

Nessa direção, consideramos que o espaço biográfico se estrutura a partir de um pluralismo metodológico que inclui diferentes modalidades de expressão da experiência. Conforme Medeiros e Aguiar (2018), esse campo abrange a biografia, entendida como a escrita da vida do outro; a autobiografia, relacionada à escrita de si pelo próprio sujeito em posição investigativa; e as histórias de vida, caracterizadas como narrativas em que o sujeito reconstrói sua trajetória a partir da memória e da experiência vivida. Nesse contexto, Bolívar (2002) argumenta que a narrativa não apenas expressa a experiência humana, mas também participa de sua constituição, uma vez que narrar implica organizar acontecimentos dispersos em uma configuração temporal dotada de sentido.

Assim, a pesquisa com professores decorre de uma implicação central: o acesso à formação continuada como experiência vivida só é possível por meio das narrativas que os docentes produzem

[4] *De nobis ipsis silemus* significa "sobre nós mesmos, silenciamos". A expressão, retomada por Bolívar (2002), critica a exclusão da subjetividade na produção do conhecimento científico.

sobre ela. O discurso institucional sobre a formação e os sentidos atribuídos pelos professores a essas experiências não são equivalentes, e sua distinção constitui condição metodológica fundamental para a consistência da investigação. Bolívar (2002) corrobora com esse argumento ao resgatar a distinção proposta por Jerome Bruner entre dois modos fundamentais de conhecimento: o modo paradigmático, ou lógico-científico, e o modo narrativo, ou literário-histórico.

O modo paradigmático busca leis universais, categorias abstratas e relações causais entre variáveis. Seu critério de validade é a prova lógica, a replicabilidade e a generalização. O conhecimento que produz é proposicional, descontextualizado e deliberadamente avesso à singularidade, pois o que importa é o que casos individuais têm em comum, não o que os diferencia. Bolívar (2002) chama atenção para um equívoco frequente: o modo paradigmático não é exclusivo da pesquisa quantitativa. Ele domina também grande parte da pesquisa qualitativa convencional, quando esta procede por análise temática de categorias, agrupando falas de sujeitos diferentes sob conceitos comuns. Nesse movimento, a estrutura singular de cada discurso é fragmentada e o sentido que o sujeito confere à sua própria experiência é substituído pela interpretação categorial do pesquisador.

O modo narrativo, por contraste, parte da premissa de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis, e que sua riqueza de sentido não pode ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas. O conhecimento narrativo se organiza por meio de tramas temporais que capturam intencionalidades, dilemas, contradições e transformações, dimensões que a lógica das categorias inevitavelmente achata. Seu critério de validade não é a prova empírica, mas a verossimilhança, a coerência interna e a capacidade de tornar inteligível uma experiência particular de modo que ressoe além dela.

Essa distinção não é apenas teórica. Ela tem consequências metodológicas concretas para esta pesquisa. Investigar como professores significam a formação continuada por meio de um questionário de múltipla escolha, ou mesmo por meio de uma análise temática de entrevistas que agrupa respostas em categorias predefinidas, seria operar no modo paradigmático sobre um objeto que exige o modo narrativo. A pergunta sobre significação, ou seja, o que essa formação significou para este professor, em sua trajetória, com sua história, só pode ser respondida por instrumentos que preservem a singularidade do relato e a complexidade da experiência.

Isso não significa, como alerta o próprio Bolívar (2002), que os dois modos sejam incompatíveis ou que a escolha pelo narrativo implique abandono de qualquer rigor analítico. Os dois modos são complementares e irredutíveis entre si. O que a opção pelo modo narrativo exige é que a singularidade de cada trajetória não seja sacrificada em nome de generalizações que, ao buscar o que todos os professores têm em comum, percam exatamente o que torna cada narrativa uma fonte legítima de conhecimento.

A distinção entre modos de produção do conhecimento constitui um elemento central para a compreensão dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica. Ao problematizar os limites do paradigma lógico-científico, diferentes autores têm evidenciado que a produção de conhecimento nas ciências humanas não pode ser reduzida à busca por regularidades e explicações causais, especialmente quando o objeto de investigação envolve experiências humanas situadas. Nesse sentido, torna-se necessário explicitar as diferenças entre o modo paradigmático de conhecimento e o modo narrativo, uma vez que essa distinção sustenta a legitimidade epistemológica da abordagem adotada neste estudo.

A síntese apresentada na Quadro 1 permite visualizar essas diferenças de forma articulada, evidenciando os deslocamentos epistemológicos implicados na virada narrativa.

Quadro 1 – Modos de Conhecimento Científico

Característica	Modo Paradigmático (lógico-científico)	Modo Narrativo (literário-histórico)
Foco	Estudo da conduta humana orientado à busca de regularidades e leis gerais	Construção de saberes singulares a partir de experiências biográficas
Método	Procedimentos lógicos e explicativos vinculados à tradição positivista	Abordagens hermenêuticas, interpretativas e narrativas
Discurso	Enunciados objetivos, abstratos e despersonalizados	Expressão de intenções, ações, experiências e histórias situadas
Conhecimento	Explicativo, causal, voltado à generalização, previsão e controle	Interpretativo, voltado à compreensão de sentidos e à verossimilhança
Forma	Proposicional, estruturada em categorias e leis, com apagamento do sujeito	Temporal e situada, com presença de metáforas, imagens e múltiplas vozes

Fonte: elaborado pelos autores (2026) com base em Bolívar (2002), Delory-Momberger (2012) e Ferrarotti (1988).

A leitura do quadro evidencia que a diferença entre os dois modos de conhecimento não se limita a aspectos técnicos ou metodológicos, mas envolve pressupostos epistemológicos distintos sobre o que significa conhecer em ciências humanas. Enquanto o paradigma lógico-científico tende à generalização e ao apagamento da subjetividade, o modo narrativo reconhece a centralidade da experiência e da linguagem na constituição do conhecimento. Essa oposição, entretanto, não deve ser compreendida como hierarquia, mas como distinção de regimes de inteligibilidade, sendo o segundo particularmente pertinente para investigações que tomam a experiência docente como objeto.

No interior das pesquisas do espaço biográfico, a diversidade de modalidades e procedimentos metodológicos expressa a própria complexidade do campo, que não se organiza a partir de um único modelo de coleta de dados, mas de diferentes formas de acesso à experiência vivida. Conforme Delory-Momberger (2012), o foco da investigação biográfica não está apenas nos relatos em si, mas nos processos de biografização, isto é, na forma como os sujeitos organizam e atribuem sentido às suas experiências ao longo do tempo.

Nesse contexto, torna-se pertinente sistematizar as principais modalidades e técnicas mobilizadas nesse campo de pesquisa.

Quadro 2 – Modalidades e Técnicas da Pesquisa Biográfica

Categoria	Descrição / Exemplos
Biografia	Escrita da vida do outro, frequentemente voltada a sujeitos históricos ou sociais, incluindo trajetórias silenciadas
Autobiografia	Escrita da própria vida pelo sujeito; comum em abordagens de pesquisa-formação, nas quais o pesquisador também é sujeito da investigação
Histórias de Vida	Narrativas que reconstroem trajetórias ao longo do tempo, articulando memória, experiência e contexto social
Narrativas de Formação	Recortes de experiências formativas vividas em contextos educativos específicos
Técnica predominante	Entrevistas narrativas, entrevistas de história de vida, entrevistas compreensivas ou reflexivas
Técnicas complementares	Análise documental (cartas, diários, fotografias, memoriais e registros escolares)

Técnicas coletivas	Ateliês (auto)biográficos, círculos narrativos, dispositivos coletivos de produção de narrativas e vídeo-fonografias

Fonte: elaborada pelos autores (2026) com base em Medeiros e Aguiar (2018), Delory-Momberger (2012) e Ferrarotti (1988).

Com base nos autores apresentados no Quadro 2, observa-se que a sistematização apresentada evidencia que o espaço biográfico se estrutura a partir de um pluralismo metodológico, no qual diferentes formas de produção de dados não se constituem como técnicas isoladas, mas como modos de acesso à experiência vivida. Em diálogo com Ferrarotti (1988), compreende-se que essas modalidades não reduzem o sujeito a um informante, mas o reconhecem como produtor de sentido, cuja narrativa articula dimensões individuais e sociais da experiência.

Dessa forma, as tabelas não funcionam apenas como recurso descritivo, mas como elemento analítico que contribui para explicitar os fundamentos epistemológicos que sustentam a pesquisa biográfica, reforçando sua pertinência para a investigação dos processos de formação continuada de professores.

As narrativas docentes ganham espaço: a consolidação e os desafios de interpretar sem silenciar a pesquisa biográfica no Brasil

Delory-Momberger (2012) oferece ferramentas conceituais para operacionalizar a pesquisa biográfica no campo da educação, sobretudo a partir do conceito de biografização: a atividade permanente pela qual os sujeitos atribuem sentido às suas experiências, organizando acontecimentos, escolhas e aprendizagens em uma trama temporal dotada de coerência.

A biografização não é um produto acabado que o pesquisador vai coletar. É um processo que ocorre no próprio ato de narrar. Quando um professor narra sua trajetória formativa, ele não simplesmente descreve o que aconteceu: ele interpreta, seleciona, reorganiza, estabelece relações entre passado e presente e projeta futuros possíveis. A formação continuada ofertada pela REME, portanto, só pode ser compreendida em sua dimensão real se investigada por essa via, não pelo que foi planejado institucionalmente, mas pelo que foi incorporado, ressignificado ou recusado nas trajetórias singulares de cada professor.

Delory-Momberger (2012) identifica categorias analíticas que permitem ao pesquisador acessar esse processo com rigor. Os esquemas de ação revelam as atitudes recorrentes do sujeito diante das situações que enfrenta ao longo da vida: um professor pode ter um esquema de ação progressivo, de exploração constante de novas possibilidades formativas; outro pode ter um esquema de espera, entregando-se às circunstâncias impostas pela instituição. Os *topoi* ou motivos recorrentes são os temas centrais que organizam o relato e funcionam como chaves de interpretação da experiência. A vocação para o magistério, o sacrifício pela profissão ou a desvalorização do trabalho docente são exemplos de *topoi* que frequentemente estruturam narrativas de professores. A gestão biográfica, por sua vez, diz respeito à negociação permanente entre os projetos pessoais do sujeito e as restrições impostas pelo contexto social e institucional em que atua.

No caso de professores em formação continuada, essas categorias permitem identificar, por exemplo, como um professor narra a relação entre uma determinada formação continuada e suas próprias concepções sobre os saberes da profissão, construídos ao longo de anos de prática em sala de aula. Essa tensão entre o saber institucional ofertado na formação e o saber da experiência acumulado na trajetória docente dificilmente emerge em avaliações de satisfação ou em observações externas. Ela aparece na narrativa, quando o professor se coloca como sujeito ativo de sua própria história profissional e não apenas como destinatário de uma política formativa.

Delory-Momberger (2012) também chama atenção para o caráter performativo da narrativa: o ato de narrar não apenas descreve a experiência passada, mas a reconfigura no presente. Um

professor que narra sua trajetória de formação está, simultaneamente, revisitando o passado e reinterpretando-o à luz do que é hoje. Isso tem implicações diretas para o modo como as entrevistas biográficas devem ser conduzidas: não como coleta de informações sobre eventos passados, mas como espaço de produção de sentido, no qual pesquisadores e professores constroem juntos uma compreensão mais profunda das experiências vividas.

A pertinência da pesquisa biográfica para investigar a formação docente encontra respaldo sólido na produção acadêmica nacional. Medeiros e Aguiar (2018) realizaram um mapeamento sistemático de 1.158 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do Ceará, identificando 114 trabalhos que declararam utilizar o método biográfico e de histórias de vida. Os resultados revelam uma consolidação significativa: a formação de professores é a segunda área temática mais frequente, respondendo por 30,5% das produções mapeadas, ficando atrás apenas da história da educação. A entrevista narrativa é a técnica de coleta predominante, presente em 106 dos 114 trabalhos analisados.

Esses dados confirmam que a escolha por pesquisa biográfica para investigar a formação docente tem respaldo em uma tradição investigativa consolidada. Não se trata de uma opção periférica ou experimentalista, mas de um caminho percorrido por inúmeros pesquisadores que reconhecem, em consonância a esta pesquisa, que perguntas sobre trajetórias, identidades e significados exigem instrumentos capazes de acessar a perspectiva singular e subjetiva dos sujeitos.

Medeiros e Aguiar (2018) apontam, porém, uma tensão relevante que esta pesquisa precisa enfrentar. O aporte teórico predominante nas produções analisadas é de origem europeia, com autores como Delory-Momberger, Josso, Nóvoa e Ricoeur, enquanto as histórias narradas são brasileiras, situadas em contextos locais específicos. Os autores identificam algo que se pode chamar de uso subversivo do método: fontes conceituais europeias aplicadas para dar visibilidade a histórias que a academia tradicional tenderia a apagar, como: a educação de mulheres; a educação do campo; e os saberes de comunidades populares. A caixa de ferramentas é europeia, mas as histórias são locais.

Para esta pesquisa, essa tensão impõe uma responsabilidade interpretativa clara: as categorias de Delory-Momberger, como esquemas de ação, *topoi* e gestão biográfica, não podem ser aplicadas como grades rígidas sobre as narrativas dos professores da REME. Elas são instrumentos de escuta, não de enquadramento. O risco de aplicá-las mecanicamente é produzir exatamente o tipo de análise que o método narrativo critica: reduzir a singularidade da experiência a categorias que já foram decididas antes de o sujeito falar.

Medeiros e Aguiar (2018) identificam ainda outra limitação nas produções analisadas: apenas 12 dos 114 trabalhos utilizaram o método como dispositivo de formação ou autoformação docente, sendo que a maioria o empregou exclusivamente como instrumento de pesquisa. Essa distinção é relevante para este trabalho: a entrevista biográfica narrativa com professores alfabetizadores não é apenas um procedimento de coleta de dados. Como indica Delory-Momberger (2012), ela constitui um duplo espaço heurístico, pois enquanto o professor narra, ele também investiga sua própria trajetória, e esse processo tem potencial formativo que não pode ser desconsiderado.

A opção pela pesquisa biográfica não resolve todos os problemas: ela cria alguns novos. Bolívar (2002) afirma que é preciso nomear o déficit metodológico que acompanha esse modo de investigar desde sua emergência, questionando como garantir validade, generalização e fidedignidade em uma pesquisa que, por princípio, recusa os critérios da ciência convencional. Essa questão não é retórica, ela coloca o pesquisador diante de um dilema real, que o autor descreve com precisão. Se o pesquisador respeita integralmente o discurso do sujeito narrador, sua perspectiva *emic*, interna e singular, corre o risco de produzir um relato que não vai além do que o próprio sujeito já sabe sobre si mesmo, tornando supérflua qualquer tarefa analítica. Se, ao contrário, impõe ao material biográfico categorias externas derivadas da teoria, perspectiva *etic*, interpretativa e contextual, corre o risco de

expropriar a voz dos sujeitos, substituindo o sentido que eles constroem pela interpretação do pesquisador.

Esse dilema não tem resolução fácil. Bolívar (2002) propõe o que chama de visão binocular: a capacidade de manter simultaneamente o retrato da realidade interna do sujeito e a inscrição dessa realidade em um contexto histórico, social e institucional mais amplo. As narrativas dos professores não existem no vácuo, elas são produzidas em um contexto específico (REME), com suas políticas de formação continuada, suas condições de trabalho, suas tensões entre o prescrito e o vivido. Ignorar esse contexto seria cair no psicologismo, apagar as singularidades dos sujeitos em nome do contexto seria retornar ao modo paradigmático que o método narrativo pretende superar.

Para esta pesquisa, essa tensão se traduz em exigências metodológicas concretas. A entrevista biográfica narrativa precisa ser conduzida de modo que o pesquisador efetivamente siga o narrador, sem colonizar o discurso do professor com perguntas que já pressupõem as respostas. As categorias analíticas de Delory-Momberger devem ser aplicadas após a narrativa, não antes dela, como ferramentas de interpretação e não de triagem. E o informe final da pesquisa deve ser, ele mesmo, narrativo: não um relatório que apresenta os dados como evidências de categorias previamente estabelecidas, mas um texto que reconstrói uma compreensão coerente a partir das vozes dos professores, sem apagá-las.

Há ainda outro problema que Bolívar (2002) nomeia e que esta pesquisa não pode ignorar: o risco do textualismo radical, a postura que sacraliza o discurso dos sujeitos como se as palavras fossem por si mesmas transparentes e dispensassem qualquer análise interpretativa. As narrativas dos professores sobre a formação continuada são construções sociais, elas não refletem diretamente a experiência, mas a reconstroem discursivamente de acordo com os sentidos disponíveis em seu contexto cultural e profissional. O pesquisador que se limita a transcrever e apresentar essas narrativas sem interpretá-las não está sendo mais fiel aos sujeitos, pois está renunciando à sua função analítica.

O equilíbrio entre respeitar a voz dos sujeitos e exercer o papel interpretativo do pesquisador é, portanto, o desafio central desta investigação. Não há fórmula metodológica que resolva esse equilíbrio de antemão: ele precisa ser negociado, reflexivamente, ao longo de todo o processo de pesquisa.

Considerações Finais

A escolha pela pesquisa biográfica para investigar como professores significam a formação continuada não é uma decisão metodológica secundária. É uma posição epistemológica que define o que pode ser conhecido sobre esse objeto e de que modo esse conhecimento pode ser produzido. Argumentou-se ao longo deste texto que a natureza do problema, a significação que sujeitos constroem sobre suas experiências, impõe a opção pelo modo narrativo de conhecimento, tal como definido por Bruner e sistematizado por Bolívar (2002). O modo paradigmático, mesmo em suas versões qualitativas, não está equipado para acessar a singularidade das trajetórias docentes sem desfigurá-la. O modo narrativo, por contraste, reconhece que os professores são produtores de conhecimento sobre sua própria formação, e que esse conhecimento só se torna acessível pela via da narração.

O conceito de biografização de Delory-Momberger (2012) oferece as ferramentas analíticas para operar com esse modo de investigar: ele permite compreender como os professores reconstroem e atribuem sentido às experiências formativas em suas trajetórias, identificando os esquemas de ação, os motivos recorrentes e as negociações entre projetos pessoais e restrições institucionais que estruturam cada narrativa. Medeiros e Aguiar (2018) confirmam que esse caminho metodológico tem tradição consolidada na pesquisa educacional brasileira, especialmente no campo da formação de professores. Ao mesmo tempo, os dados desses autores revelam tensões que esta pesquisa precisará

enfrentar: a predominância de referenciais teóricos europeus sobre objetos locais e o risco de utilizar o método apenas como instrumento de coleta, desconsiderando seu potencial formativo.

O maior desafio, porém, permanece o que Bolívar (2002) identifica como déficit metodológico: a necessidade de construir uma análise que preserve a singularidade das vozes dos professores sem sacralizar seus discursos; que inscreve as narrativas em seu contexto histórico e institucional sem apagar suas especificidades; que exerça o papel interpretativo do pesquisador sem expropriar o sentido que os sujeitos constroem sobre suas próprias trajetórias. É com esse conjunto de exigências, tensões e possibilidades que as pesquisas do campo biográfico se propõem a escutar e analisar, com rigor e responsabilidade epistemológica, o que os professores têm a dizer sobre a formação que viveram, buscando, dessa forma, contribuir para a produção de conhecimento sobre a Educação.

Referências

BACON, Francis. **Novum organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. v. 1.

SANTOS, Julio Cesar Floriano; BARD, Raquel Quintina Pereira; SOUSA, Sandra Novais. Constituição da identidade docente em suas práticas cotidianas: diálogos entre Certeau e os métodos do espaço biográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-20, abr. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25249/19752. Acesso em 02 ago. 2026.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): TEIAS DE SIGNIFICAÇÃO, IDENTIDADES E POLÍTICAS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Lenine Ferreira da Silva[1]
Maria Aparecida Lima dos Santos[2]

Resumo
A discussão apresentada contribuiu para problematizar os processos pelos quais currículo e formação de professoras/es participam da produção de determinados modos de ser docente, evidenciando que tais significados são sempre contingentes e construídos em disputas discursivas. Por meio de análise inicial das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem as Diretrizes para a Formação de Professoras/es e a partir de autoras e autores que pesquisam currículo e formação docente, foi possível estabelecer algumas relações que se fazem importantes para a compreensão das formas de constituição e organização desses elementos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Políticas educacionais; Racionalidade neoliberal; Perspectiva pós-fundacional.

Introdução

Currículo e formação de professoras/es são focos constantes de políticas públicas com o argumento de melhorar a qualidade da educação de todo o país e expressam epistemologias e concepções de cada época ou de cada grupo que em determinado momento as articulam e as constroem. É a partir de uma fantasia de crise (Macedo, 2016) que se defende a centralidade curricular atribuída ao currículo, articulando-se a formação de professoras/es em um discurso de responsabilização docente pelo fracasso do sistema.

Considerando a necessidade de problematizar sentidos de qualidade e de formação docente que circulam de forma naturalizada em documentos curriculares nacionais, empreendemos uma análise preliminar das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024, diretrizes que balizam a formação inicial docente no Brasil desde 2019. Evidencia-se, nesse percurso, o deslocamento discursivo de uma lógica estritamente pautada no enfoque por competências para uma concepção mais ampla de formação, sem que se exclua, contudo, a persistente influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

A partir dessa discussão, busca-se reiterar que a produção curricular e a formação docente constituem processos mutuamente implicados e em constante ressignificação, atravessados por relações de poder que visam hegemonizar determinados sentidos em detrimento do silenciamento de outras possibilidades.

As políticas de formação de professoras/es em sua relação com as políticas de currículo articulam-se na produção de modos de ser e fazer na profissão docente, tornando-se espaços de disputa pela definição de saberes considerados legítimos. Embora legitimadas pelo discurso de uma pretensa qualidade da educação, tais políticas operam por meio da padronização, do controle e da regulação do trabalho docente.

---

[1]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande (PPGEdu/CPCG/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEH/UFMS. E-mail: lefise@gmail.com.
[2]Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS), coordenadora do grupo de estudo GEPEH/UFMS. E-mail: maria.lima-santos@ufms.br.

Fundamentado nas contribuições de autoras que investigam currículo e formação docente (Dias, 2008; Frangella; Oliveira, 2017; Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011), pretende-se evidenciar como ambos os campos se articulam na produção de concepções sobre o trabalho docente, o conhecimento escolar e as finalidades da educação. A investigação faz parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação, a qual se encontra vinculada ao projeto intitulado "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses (2025/2027)", financiado pela Fundect.

O texto, assim, propõe refletir sobre a relação entre formação de professoras/es e currículo, abordados como campos de pesquisas, considerando não apenas os conteúdos e suas formas de organização, mas também as identidades que eles projetam e ajudam a construir. Afinal, ao selecionar conhecimentos, narrativas e representações, os currículos produzem sentidos sobre quem somos e sobre quem podemos ser.

Além desta seção introdutória e das considerações finais, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira, busca-se compreender as relações estabelecidas entre currículo e formação de professoras/es, considerando seus processos de construção e suas relações nesta produção. Na segunda, intenta-se analisar os discursos constituídos por essa relação, compreendendo-os como tentativa discursiva de fixação de significados acerca da educação e da docência.

O currículo na construção de políticas de formação de professoras/es: uma relação de mão-dupla

A aproximação entre o campo do currículo e o da formação de professoras/es se estabelece de maneira articulatória. Currículo e formação constituem-se conjuntamente em um processo de disputa de sentidos. As autoras Frangella e Oliveira (2017) destacam que, nas políticas educacionais recentes, currículo e formação são frequentemente apresentados como blocos independentes, ora o currículo aparece como foco, ora a formação docente é tomada como eixo. Entretanto, essa separação é analisada como artificial, pois ambos integram um mesmo processo de definição, seleção e atuação sobre os conhecimentos escolares.

Ao mesmo tempo, no trabalho cotidiano de professoras/es o currículo continua sendo produzido e ressignificado; são elas(es) que traduzem as orientações oficiais em práticas pedagógicas, selecionam saberes, articulam experiências e adaptam o proposto às realidades concretas das crianças, produzindo, assim, também o currículo. Dias (2008) destaca, neste sentido, o contexto das práticas como local de reinterpretação, ressignificação e produção de textos e discursos curriculares, que são apropriados por outros contextos de produção. Assim, a compreensão da escola como espaço de produção de saberes docentes amplia a análise ao evidenciar que a docência não se limita à execução de prescrições curriculares.

> O contexto da prática, constituído pelas escolas, e os sujeitos que nela participam de modo direto, também são importantes contextos de produção de políticas, embora muitas vezes sejam vistos como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos. Neles são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares. (Dias, 2008, p. 217).

Macedo (2016) amplia a discussão sobre a elaboração de políticas curriculares, considerando que estas não são elaboradas por um único ator, como o Estado, e depois apenas implementadas pelas escolas. Para a autora, elas são produzidas por múltiplos sujeitos e instituições que disputam sentidos continuamente. Assim, currículo é entendido como um processo político de negociação e produção de significados, e não como um documento acabado.

Frangella e Oliveira (2017) corroboram esta afirmação, ao destacarem o conceito de rede de políticas, formulado por Stephen Ball, destacando que tais políticas não são apenas iniciativa do

Estado, mas resultado de interações complexas entre diferentes atores sociais, instituições e discursos, que operam em níveis locais, nacionais e internacionais.

> Discurso, longe de ser algo restrito ao campo da fala e da escrita, é compreendido como uma arena na qual ocorrem, em meio às disputas entre os diferentes grupos de interesse, tentativas de objetivação do real. Uma vez que o acesso ao mundo não é direto, mas mediado pela linguagem que extrapola a função de representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, o discurso ocupa lugar instituinte na produção de toda ordem social. (Senna; Gabriel, 2021, p. 46).

O currículo e a formação docente, neste contexto, são ambos objetos de disputa na construção das políticas educacionais contemporâneas**,** sendo articulados para sustentar determinados projetos de escola e de sociedade. Nesta disputa, apresenta-se uma rede de produção de sentidos que busca hegemonizar padrões em torno de um projeto de educação.

O termo profissionalização docente circula nas políticas educacionais sem um significado estável**,** sendo constantemente preenchido por diferentes discursos. As autoras Senna e Gabriel (2021), ao analisarem duas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professoras/es, dos anos de 2015 e 2019, apontam "que o significante profissional é mobilizado com sentidos particulares diferentes, traduzindo assim as disputas entre grupos de interesses e perspectivas teóricas que atravessam os debates no campo" (Senna; Gabriel, 2021, p. 53). Assim, a identidade docente não está estabelecida de forma única e permanente. Ela depende das disputas em torno de sua significação; essas disputas acontecem inclusive no campo das políticas públicas.

Outro significante central nessa disputa é o de qualidade da educação, apresentado por Macedo (2016) como justificativa para a construção de currículos padronizados.

> Ao longo dos últimos 20 anos, um dos significantes nodais que tem justificado as tentativas de centralização curricular é o de *qualidade da educação*. Esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. (Macedo, 2016, p. 9).

A centralização ou padronização de um currículo nacional também se articula ao discurso sobre a crise que enfrenta o sistema educacional brasileiro. Segundo Macedo (2016), a defesa da centralização curricular costuma ser sustentada por um discurso permanente de crise da educação**.** Dados estatísticos sobre desempenho escolar, evasão ou avaliações são mobilizados para construir a ideia de que o sistema educacional está em crise e que, por isso, seria necessário implantar um currículo nacional padronizado. A autora chama atenção para o caráter performativo desse discurso, que produz legitimidade para determinadas reformas.

> No Brasil, a crise do sistema é descrita por falas genéricas, acompanhadas de dados estatísticos que expõem a ineficiência da escola, como, por exemplo, índice de abandono, defasagem série-idade e resultados em avaliações nacionais e internacionais. Como panaceia para resolver a crise, se propõe, nos três casos, um currículo nacional padronizado. (Macedo, 2016, p. 9).

Segundo Frangella e Oliveira (2017, p. 27), "[...] as reformas educacionais têm sido compreendidas como elemento fulcral para o alcance da melhoria educacional". Sobre esta reorganização curricular, segundo as autoras, tem-se atribuído uma positividade, como se tais mudanças por si só pudessem alterar a situação educacional.

As professoras e professores muitas vezes são apresentados como os responsáveis pela qualidade da educação. Assim, sua formação e os currículos nacionais são objeto de mudanças a partir dessa justificativa, mas o que se verifica é uma subalternização da formação docente a uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas, o que acaba por inviabilizar a reflexão de sua própria condição de docente.

> As reformas educacionais que se têm dado no bojo da globalização baseiam-se em programas e projetos que imbuídos de elaboradas intenções gerenciais, didáticas e formativas normalmente se colocam como tábuas de salvação da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. (Marchelli, 2017, p. 214).

As políticas curriculares buscam definir o que deve ser ensinado, a forma de organização dos conteúdos e as competências a serem desenvolvidas, criando demandas para a formação docente, que passa a formar professoras/es para compreender, interpretar e desenvolver esses conteúdos. De acordo com Marchelli (2017), as mudanças com a aprovação da BNCC em 2017, geraram mudanças também na política de formação de professoras/es, a qual passa a ser articulada em torno da produção de um determinado perfil profissional, alinhado às competências e habilidades privilegiadas pelo currículo nacional.

Porém, Frangella e Oliveira (2017, p. 22) apontam que tal movimento não pode ser analisado como mera relação de causalidade, mas "incidem em deslocamentos discursivos que operam processos de significação outra, tanto para o currículo como para a formação, numa luta política pela hegemonia dessas significações produzidas".

Um olhar sobre as Diretrizes de formação de professoras/es

No texto introdutório da BNCC, o documento é apresentado como essencial para a transformação do quadro de desigualdades presentes na Educação Básica brasileira, uma vez que influenciaria a elaboração dos currículos, a formação inicial e continuada dos educadores, os processos de avaliação e a produção de materiais didáticos (Brasil, 2018). A relação estabelecida com a formação de professoras/es se consolida com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 também expressa a relação direta com a BNCC, apresentada como o principal eixo estruturante da formação. Essa afirmação pode ser evidenciada a partir do próprio documento.

> Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (Brasil, 2019, p. 2).

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica de 2019, permite compreender como as políticas recentes de formação docente no Brasil buscam intensificar a racionalidade das competências**,** reafirmando um modelo tecnicista, prescritivo e regulatório tanto para a formação inicial quanto para os currículos das licenciaturas.

Ao aproximar currículo e formação docente a partir de uma lógica de padronização: procura estabilizar sentidos sobre o que professoras/es devem saber, como devem agir, quais desempenhos devem demonstrar, quais evidências devem ser medidas e como esses elementos devem orientar os cursos de formação. Segundo Torres (2024, p. 6), "[...] como tentativa de controle sobre a formação docente, em torno da BNC-Formação são articuladas significações associadas à defesa do desempenho docente, da prática reduzida como mola propulsora da formação em antagonismo à teoria".

A BNC-Formação ao instituir a dimensão do conhecimento profissional elenca como uma das habilidades necessárias à formação de professoras/es, "dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetivos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo" (Brasil, 2019, p. 15). A formação de professoras/es, com base em um currículo prescritivo, negligencia a memória histórica e cultural, e concentra a atividade prática do sujeito na condição de aprendizagem.

Valoriza-se um fazer técnico em detrimento de um saber cultural e político, promovendo um ensino voltado para as competências individuais e para as demandas do mercado de trabalho, para a "empregabilidade" (Silva, 2008). "A BNC-Formação confere centralidade à prática no documento, ressaltando em sua narrativa que o professor precisa *saber fazer*, ou seja, precisa ser um profissional capaz de *aplicar* os conhecimentos ditos *teóricos* em seu fazer docente" (Santos; Andrade, 2021, p. 153-154).

A Pedagogia das Competências é um dos principais pilares do projeto neoliberal e neoconservador que fundamenta as reformas educacionais em curso. Ao articular o currículo às demandas do mercado e às avaliações padronizadas, o que se institui são mecanismos de controle sobre o trabalho docente fundamentados nos princípios de eficiência e da qualidade provenientes da lógica empresarial. Nesse contexto, na realização do trabalho escolar destacam-se metas, objetivos e finalidades predeterminadas, sustentado por uma lógica prescritiva que busca adequar a educação às demandas da sociedade e em especial do mercado de trabalho.

A relação entre avaliação, competência e qualidade da formação docente se expressa no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

> Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:
> XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demostrem evidências de melhoria na qualidade da formação; (Brasil, 2019, p. 4).

De acordo com Torres (2024, p. 6), com a BNC-Formação "busca-se produzir uma normativa que tenciona operar uma profunda centralidade curricular e uma homogeneização, de modo a suprimir ao máximo as possibilidades de fugas interpretativas". Porém, as políticas não são encerradas com sua publicação; elas tensionam discussão e movimentos em prol da construção ou desconstrução de determinados sentidos.

Segundo Lopes (2008) as políticas curriculares, ao propor a articulação entre conteúdos e competências, revelam um projeto político de educação. Esse mesmo projeto busca definir também a formação docente**,** pois formações alinhadas ao discurso oficial são necessárias para sustentar essa forma de organizar o conhecimento.

O currículo de formação fundamentado em competências busca estabilizar determinados sentidos sobre a docência, articulando-a às demandas sociais, econômicas e políticas contemporâneas. Entretanto, tais sentidos não se apresentam como fixos ou definitivos, mas como resultado de disputas

discursivas que procuram hegemonizar determinadas concepções de formação, conhecimento e profissão docente. Nesse contexto, o currículo não se reduz aos textos normativos, aos objetivos ou às competências prescritas, mas, "como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia" (Santos; Andrade, 2021, p. 148).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2019, é possível identificar em seu discurso uma concepção mais humanista, crítica e emancipatória na formação dos futuros profissionais da educação, o que poderia sinalizar uma rearticulação dos discursos que buscam hegemonizar políticas de formação de professoras/es.

Porém, é possível ainda identificar a influência do currículo nacional para a realização dessa formação e a tentativa de fixar um modelo nacional de docente considerado desejável, ou seja, as políticas curriculares de formação continuam produzindo discursivamente um determinado modo de ser professoras/es.

Essa produção de um perfil de docente fica evidente no Art. 10 ao elencar o perfil do egresso, dentre os incisos, destaca-se:

> II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular; (Brasil, 2024, p. 7).

O inciso reforça a relação entre currículo e formação, possibilitando perceber que o currículo nacional permanece como conhecimento obrigatório na formação inicial. Segundo Frangella e Oliveira (2017, p. 29), "há que se pensar estratégias para que se atinja qualidade e daí a defesa de uma centralização curricular, tal como temos acompanhado com o investimento na formulação da Base Nacional Comum Curricular e a articulação com a formação de professores". As articulações de tais políticas produzem sentidos sobre currículos, formação e docência que se pretende hegemonizar, sentidos estes que estão sempre em disputa, sendo retomados e ressignificados com as mudanças promovidas por novas políticas ou contextos educacionais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 ainda cria mecanismos de controle e regulação para garantir a formação considerada desejável. Configura-se assim como um mecanismo de governança do Estado, que faz do seu objeto sujeitos deste processo ao aprenderem a autogovernar-se diante das avaliações, processos e índices.

Corazza (2001) aponta como os currículos, atravessados pela governamentalidade neoliberal, produzem sujeitos voltados à gestão de si mesmos, deslocando para o sujeito individual responsabilidades que também são de ordem política e social. Tal governamentalidade não age por meio da coerção ou da imposição, mas por meio de ações que levam à constituição de um sujeito que passe a agir sobre si mesmo de acordo com objetivos e com racionalidade neoliberal. Desta forma, conduz condutas para a constituição deste sujeito. Trata-se de uma "razão do capitalismo contemporâneo". Ou seja,

> O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra "capitalismo". O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e

> dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Torres (2024) ao analisar o Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, que fundamenta as novas Diretrizes para a formação de professoras/es, aponta que esta

> [...] confere ênfase ao núcleo II que corresponde à aprendizagem tanto dos conteúdos que constituem objeto de ensino do futuro professor, definidos em documento nacional de orientação curricular da educação básica, leia-se atualmente a BNCC, quanto dos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico dos conteúdos, ou seja, como ensiná-los, o que parece se assemelhar/aproximar ao normatizado na/pela BNC-Formação. (Torres, 2024, p. 16-17).

De acordo com Torres (2024), a nova política pode ser entendida como resultado de articulações discursivas entre elementos e demandas diferentes e dispersas em torno de um objetivo em comum.

> Como investimento político-curricular que busca superar os tensionamentos entre a defesa da retomada das DCN/2015 e a manutenção da BNC-Formação, as prescrições curriculares para a formação de professores, assentadas nesta atual normativa, tendem a ser projetadas como (tentativas de) resposta consensual e (talvez) definitiva à pretensa ausência de qualidade da educação/formação. (Torres, 2024, p. 17).

A qualidade anunciada pela normativa não pode ser compreendida como um sentido único ou consensual, mas como um significante em permanente disputa. Ao apresentar à suposta ausência de qualidade da educação e da formação docente, produz-se o efeito discursivo de que seria possível estabilizar, de maneira definitiva, os sentidos de uma boa formação.

Porém, tal intenção revela-se impossível, uma vez que toda política curricular é contingente e resulta de disputas por significação. Desse modo, mais do que solucionar uma crise preexistente, a política participa da própria produção dos sentidos de qualidade, legitimando determinados conhecimentos, práticas e identidades docentes em detrimento de outros. Toda tentativa de fixação de sentido ou acordo estável é conflitante e frágil, pois de acordo com Lopes e Macedo (2011) os sentidos são sempre contingentes. Mesmo que políticas de formação ou de currículo se apresentem como democráticas e necessárias, permanecerá a lógica de abertura para contestação.

Lopes e Macedo (2011) descrevem o currículo como uma prática discursiva, o que significa dizer que, "é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentido" (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Neste sentido também constrói significado do que é ser professoras/es.

Desconstrói-se, assim, a ideia do currículo como um simples texto, ao contrário, ele legitima o que ensinar, quais conhecimentos são válidos, quais grupos terão visibilidade, podendo reproduzir desigualdades ou promover transformações, ao modo que produz formas de pensar e de ser, definindo o que é norma e o que é o outro.

Lopes e Macedo (2011, p. 92), defendem que "saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre". Neste sentido o currículo também não é fixo, ele faz parte da própria luta pela produção de significados, pela legitimação ou deslegitimação de saberes e conhecimentos, sendo assim, uma produção cultural. "O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo" (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Considerações Finais

As discussões desenvolvidas permitem compreender o currículo e a formação docente como produções discursivas constituídas nas disputas políticas em torno da educação, que buscam estabilizar sentidos sobre o que significa ensinar, aprender e ser professoras/es. Nessa perspectiva, ambos participam da produção de sentidos sobre o trabalho docente, o conhecimento, a qualidade e as finalidades da educação. Assim, currículo e formação de professoras/es operam de maneira articulada na disputa pela hegemonia de diferentes projetos de educação e sociedade.

Novos contornos vêm sendo estabelecidos para a formação inicial de professoras/es no Brasil a partir da aprovação e publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Apesar da normativa não representar uma ruptura com os processos anteriores, apresenta em seu texto um discurso que articula sentidos associados à formação humanística, crítica e democrática, porém, permanecem mecanismos que reafirmam a centralidade do currículo nacional para a Educação Básica, a BNCC, como referência de conhecimentos e objetivos necessários para a formação docente.

Tais alterações, mesmo não sendo profundas, possibilitam a construção de novos significados para a formação de professoras/es. Significados contingentes e precários, mas que podem estabelecer outros modos de ser e de agir, outras possibilidades que emergem das disputas pela hegemonia dos sentidos acerca da docência e da formação de professoras/es, poderíamos compreender como uma outra possibilidade discursiva na tentativa de padronização e fixação de sentidos sobre a educação e a docência.

Com isso, amplia-se a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais não como textos que encerram significados, mas como espaços de permanente disputa pela definição do que conta como currículo, docência e formação de professoras/es. Assim, os documentos curriculares constituem espaços de disputa e negociação de significados, nos quais os sentidos permanecem sempre contingentes, provisórios e abertos a novas rearticulações.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jul. 2026.

CORAZZA, Sandra. Governamentalidade moral do currículo nacional. *In:* CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas Pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-96.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. *In:* LOPES, Alice Casimiro *et al*. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 215-232.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? *In:* FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (org.). **Currículo e Formação de Professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42.

LOPES, Alice Casimiro. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o Ensino Médio. *In:* LOPES, Alice Casimiro et al. **Políticas educativase as dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189-213.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives,** v. 24, n. 26, p. 1–23, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2075. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf . Acesso em: 28 jul. 2026.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas de currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betaniade (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 211-233.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; ANDRADE, Juliana Alves de. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. *In:* GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 43-60.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. Formação profissional docente: um significante vazio em disputa. *In:* GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 43-60.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Wagner Nobrega. A formação de professores em disputa: problematização acerca do Parecer CNE/CP nº 4 de 2024. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. e71641, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71641. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/71641 . Acesso em: 12 jul. 2026.

O TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA FIGURA DO PROFESSOR NO JORNAL CORREIO DO ESTADO (2008–2019)

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Matheus Felipe Machado Andreu[1]

Resumo
Este trabalho investiga as representações do trabalho e da profissão docente construídas pelo jornal **Correio do Estado**, Mato Grosso do Sul, entre 2008 e 2019, período marcado pela expansão da cultura digital, pela intensificação das tecnologias educacionais e pela implementação de políticas voltadas à formação docente, como o PNE, PEE-MS e a BNCC. Parte-se do pressuposto de que a imprensa não apenas registra acontecimentos, mas participa ativamente da produção de sentidos sobre a docência, contribuindo para legitimação de determinadas concepções sobre trabalho, formação e as práticas educativas do professor. Fundamentada na História Cultural, a investigação mobiliza o conceito de representação de Roger Chartier, articulado às noções de campo jornalístico, Pierre Bourdieu. Dialoga-se, ainda, com autores que discutem cultura digital, plataformização e dataficação da educação. Metodologicamente, constitui-se um estudo qualitativo de caráter documental, cujo corpus será constituído a partir do levantamento sistemático de matérias publicadas no periódico período delimitado.

Palavras-chave: Trabalho docente; Representações; Imprensa regional; Cultura digital; História da Educação.

Introdução

As primeiras décadas do século XXI foram marcadas por profundas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que reconfiguraram diferentes dimensões da vida cotidiana. A expansão da internet, a popularização dos dispositivos móveis, o desenvolvimento das plataformas digitais e a crescente circulação de informações em ambientes conectados modificaram as formas de comunicação, produção do conhecimento, interação social e organização do trabalho.

A cultura digital constitui, nesse sentido, um processo histórico que ultrapassa a dimensão técnica das tecnologias. Trata-se de um conjunto de práticas, linguagens, formas de sociabilidade e modos de produção e circulação da informação que reorganizam a experiência social contemporânea. Conforme discutem André Lemos (2002) e Henry Jenkins (2009), a convergência entre diferentes mídias, associada à intensificação dos fluxos informacionais e à participação cada vez mais ativa dos sujeitos nos ambientes digitais, redefiniu as fronteiras entre produção, circulação e consumo de conteúdos, transformando significativamente os espaços tradicionais de comunicação e produção de conhecimento. Nesse contexto, instituições historicamente consolidadas, como a escola, a universidade e a imprensa, passaram a atuar em um ambiente comunicacional marcado pela conectividade permanente, pela circulação acelerada de informações e pela integração entre diferentes plataformas midiáticas.

A consolidação da cultura digital também inaugurou novas formas de organização social fundamentadas na coleta, processamento e circulação massiva de dados. Conforme argumentam Silveira (2017) e Zuboff (2020), a expansão das plataformas digitais produziu novas racionalidades de gestão, monitoramento e controle das atividades humanas, atribuindo centralidade aos dados como recurso estratégico para a organização das relações sociais, econômicas e institucionais.

---

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na linha de pesquisa Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças e ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativa e Tecnologia Educacional. Mestre peça Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Educação. Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: matheus.andreuprf@gmail.com.

Ao longo da década de 2010, intensificaram-se debates relacionados à inovação pedagógica, à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ao desenvolvimento de competências digitais e à necessidade de reorganização das práticas escolares diante das novas formas de produção e circulação do conhecimento.

No Brasil, esse movimento encontrou respaldo em importantes marcos normativos que orientaram a organização da educação nacional e estadual. Destacam-se, nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (2017), documentos que passaram a enfatizar a integração das tecnologias digitais aos processos educativos, a inovação pedagógica, a formação continuada e a construção de competências necessárias à participação dos estudantes em uma sociedade progressivamente mediada pelas tecnologias digitais. Ainda que possuam finalidades distintas, esses instrumentos normativos expressam um mesmo contexto histórico, no qual a cultura digital passa a constituir um elemento estruturante das políticas educacionais e das expectativas dirigidas às instituições escolares.

A ampliação das demandas por inovação, atualização permanente, domínio das tecnologias digitais e adaptação às novas dinâmicas comunicacionais produziu mudanças nas expectativas em torno da atuação dos professores, indicando que as transformações da cultura digital não incidiram apenas sobre os processos de ensino, mas também sobre a própria compreensão social do trabalho e da profissão docente. É nesse cenário de mudanças estruturais que se insere a presente pesquisa, interessada em compreender de que maneira tais transformações passaram a ser representadas nos discursos produzidos pela imprensa regional sul-mato-grossense.

O trabalho docente constitui uma atividade historicamente construída, marcada por múltiplas dimensões que ultrapassam a transmissão de conhecimentos. Envolve saberes específicos, relações sociais, processos de formação, práticas pedagógicas, responsabilidades institucionais e formas particulares de interação entre professores, estudantes, comunidade escolar e Estado. Nessa perspectiva, compreender a docência implica reconhecê-la como uma profissão cuja constituição resulta de processos históricos, sociais e culturais, permanentemente atravessados por disputas em torno de sua identidade, de suas atribuições e de seu reconhecimento social.

As contribuições de Tardif (2002) evidencia que o trabalho docente se caracteriza pela mobilização de diferentes saberes construídos ao longo da formação acadêmica, da experiência profissional e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A docência, portanto, não se reduz à aplicação de métodos ou conteúdos previamente definidos, mas constitui uma atividade intelectual complexa, desenvolvida em permanente diálogo com os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais se insere.

Deste modo, a profissão docente também se constitui como uma construção social continuamente submetida a processos de regulamentação, valorização, reconhecimento e redefinição de suas funções. Nóvoa (1992) destaca que a profissionalização docente resulta de disputas históricas relacionadas à formação, à autonomia e à construção de uma identidade profissional coletiva. Dubar (2005), por sua vez, demonstra que as identidades profissionais não são fixas, mas produzidas nas interações entre trajetórias individuais, instituições e transformações sociais. Assim, compreender a profissão docente implica reconhecer que sua identidade é permanentemente reconstruída em função das mudanças ocorridas na sociedade e das novas expectativas atribuídas ao exercício da docência.

Nessa perspectiva, o jornal não é concebido nesta pesquisa como mero repositório de informações ou registro neutro dos acontecimentos. Ao contrário, compreende-se que os meios de comunicação participam ativamente da produção de representações sociais, atribuindo significados aos sujeitos, às práticas e aos acontecimentos históricos. Sob a perspectiva da História Cultural, Roger Chartier (1990) demonstra que as representações constituem formas historicamente construídas de classificação, interpretação e apropriação do mundo social. Longe de refletirem passivamente a

realidade, elas produzem modos específicos de perceber, compreender e organizar as experiências coletivas, influenciando as maneiras pelas quais determinados grupos, instituições e práticas passam a ser reconhecidos socialmente.

Entretanto, a capacidade da imprensa de produzir representações encontra-se relacionada à posição que ocupa no interior das relações sociais. Nesse aspecto, as contribuições de Pierre Bourdieu (2005) permitem compreender o jornalismo como um campo dotado de relativa autonomia, estruturado por disputas internas entre agentes que competem pela imposição de critérios de noticiabilidade e por lógicas próprias de hierarquização dos acontecimentos. Essa autonomia, contudo, é sempre relativa: o campo jornalístico mantém-se permeável às pressões exercidas pelos campos político e econômico, que atuam sobre os critérios de seleção, produção e circulação das notícias.

A escolha do jornal **Correio do Estado** como fonte documental desta pesquisa não decorre apenas de sua disponibilidade ou abrangência regional, mas de sua relevância histórica na constituição do espaço público sul-mato-grossense. Fundado na década de 1950, quando o atual estado de Mato Grosso do Sul ainda integrava o então Estado de Mato Grosso, o periódico consolidou-se ao longo das décadas como um dos principais veículos de comunicação da região Centro-Oeste, acompanhando transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que marcaram a história regional. Sua trajetória confunde-se, em diversos momentos, com a própria constituição da esfera pública estadual, tornando-se um importante mediador dos debates que envolveram diferentes segmentos da sociedade.

Ao longo de sua história, o **Correio do Estado** ampliou significativamente sua circulação e consolidou-se como referência na cobertura jornalística regional, assumindo papel relevante na divulgação de acontecimentos relacionados à política, economia, cultura e educação. No campo educacional, o periódico passou a acompanhar debates sobre políticas públicas, condições de trabalho, movimentos docentes, reformas educacionais, resultados de avaliações externas, formação de professores e demais temas vinculados ao cotidiano escolar, constituindo um acervo documental de expressiva relevância para a compreensão das transformações da educação em Mato Grosso do Sul.

A partir dos anos 2000, acompanhando as mudanças promovidas pela cultura digital, o jornal passou a atuar também em ambientes digitais, incorporando novas formas de circulação das informações e ampliando sua presença para além da edição impressa. Essa inserção em um ecossistema de convergência midiática, conforme discutido anteriormente, evidencia que o **Correio do Estado** não permaneceu restrito ao suporte físico, mas passou a integrar um sistema comunicacional caracterizado pela articulação entre diferentes plataformas, ampliando o alcance e a velocidade de circulação dos discursos produzidos sobre os acontecimentos regionais.

Sob a perspectiva da História Cultural, entretanto, o interesse desta pesquisa não reside em reconstruir a história institucional do periódico, nem em verificar a veracidade factual das notícias por ele publicadas. O jornal é compreendido como uma fonte histórica capaz de revelar as representações produzidas sobre o trabalho e a profissão docente em determinado contexto histórico. As notícias, reportagens, editoriais e artigos de opinião constituem registros das formas pelas quais determinados acontecimentos foram selecionados, interpretados e apresentados ao público, permitindo analisar os sentidos atribuídos à docência e às transformações educacionais em circulação naquele momento histórico.

Ao privilegiar um periódico de circulação regional, a pesquisa parte do pressuposto de que as representações sobre o trabalho docente não são produzidas exclusivamente em escala nacional, mas também se constituem em contextos historicamente situados, atravessados por especificidades políticas, culturais e educacionais próprias. Nesse sentido, investigar o **Correio do Estado** permite compreender como discursos mais amplos acerca da cultura digital, da inovação educacional e da

profissão docente foram apropriados, reinterpretados e colocados em circulação na realidade sul-mato-grossense, contribuindo para a construção de sentidos sobre a docência em âmbito regional.

Partindo dessas considerações, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão: como o jornal **Correio do Estado** representou o trabalho e a profissão docente diante das transformações provocadas pela cultura digital e pelas políticas educacionais?

Como desdobramentos dessa questão central, busca-se compreender quais sentidos foram atribuídos ao trabalho e à profissão docente nesse contexto de transformações, quais imagens do professor foram colocadas em circulação pelo periódico e em que medida tais representações dialogaram com os discursos produzidos pelas políticas educacionais e pelas mudanças decorrentes da cultura digital. Ao investigar essas questões, pretende-se contribuir para a História da Educação ao analisar a imprensa regional como espaço de produção, circulação e disputa de representações sobre a docência, evidenciando os processos históricos que conformaram determinadas compreensões acerca do trabalho e da profissão docente em Mato Grosso do Sul no início do século XXI.

O trabalho docente na sociedade contemporânea

A História da Educação brasileira tem ampliado, nas últimas décadas, o interesse por investigações que buscam compreender a constituição histórica da profissão docente, as políticas educacionais e os processos de escolarização em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse movimento, consolidaram-se importantes pesquisas dedicadas à formação de professores, às instituições escolares, às reformas educacionais, à profissionalização docente e às políticas públicas, contribuindo significativamente para o fortalecimento desse campo de investigação.

Dessa forma, a renovação promovida pela História Cultural ampliou as possibilidades analíticas da pesquisa histórica ao incorporar categorias como representação, apropriação e práticas culturais, permitindo compreender que os fenômenos educacionais não se restringem às dimensões institucionais ou normativas, mas também são constituídos pelos significados produzidos e compartilhados socialmente. Nessa perspectiva, os discursos, as imagens e as representações sobre a docência tornam-se elementos fundamentais para compreender como determinados sentidos acerca do trabalho e da profissão docente são historicamente construídos, apropriados e legitimados.

Apesar dos avanços observados na produção acadêmica, ainda são relativamente menos frequentes os estudos que investigam a constituição dessas representações a partir da imprensa regional, especialmente em contextos marcados pelas transformações decorrentes da cultura digital e pela implementação de políticas educacionais que redefiniram expectativas sobre o trabalho docente. Grande parte das pesquisas privilegia documentos normativos, legislação educacional, arquivos institucionais ou narrativas produzidas pelos próprios sistemas de ensino, permanecendo em segundo plano os meios de comunicação enquanto espaços de produção e circulação de sentidos sobre a docência.

Essa constatação revela uma possibilidade de contribuição para a História da Educação. Ao tomar a imprensa regional como fonte histórica, a pesquisa desloca o olhar para um espaço de mediação entre políticas públicas, sociedade e educação, reconhecendo que os jornais não apenas registram acontecimentos, mas também selecionam temas, atribuem relevância a determinados eventos, constroem narrativas e participam da produção de representações sobre sujeitos, instituições e práticas sociais. Nesse sentido, compreender como o trabalho e a profissão docente foram representados pelo jornal **Correio do Estado** significa investigar uma dimensão ainda pouco explorada da história recente da educação em Mato Grosso do Sul.

A escolha por analisar essas representações também responde a uma questão historiográfica relevante. Trata-se de um período em que a expansão da cultura digital, associada à implementação de políticas educacionais voltadas à inovação, à formação docente e à incorporação das tecnologias

digitais ao cotidiano escolar, produziu novas demandas, expectativas e debates públicos acerca da docência.

A relevância da investigação, contudo, ultrapassa a análise de um periódico específico ou de um momento pontual da educação brasileira. As representações que circulam sobre a docência influenciam a forma como a profissão é percebida, valorizada e debatida socialmente; compreendê-las historicamente permite reconhecer sua complexidade e evitar leituras simplificadoras sobre o trabalho e a profissão docente.

Percurso metodológico

A presente pesquisa insere-se no campo da História da Educação e adota como perspectiva de investigação os pressupostos da História Cultural, compreendendo que os fenômenos educacionais são historicamente produzidos por meio de práticas, discursos e representações que atribuem significados aos sujeitos, às instituições e às experiências sociais. Nessa perspectiva, o interesse da investigação concentra-se na análise das representações do trabalho e da profissão docente produzidas pelo jornal **Correio do Estado**, considerando-as como construções históricas relacionadas ao contexto das transformações educacionais e da expansão da cultura digital.

Trata-se de uma pesquisa histórica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental de fontes jornalísticas. Conforme Mattar e Ramos (2024), a pesquisa qualitativa tem como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade, explorando-os e descrevendo-os por diversas perspectivas, com ênfase nos significados e nas interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências. A pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa, envolvendo a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico.

No âmbito da análise documental, os autores destacam que documentos são fontes valiosas de dados, compreendendo "[...] registros públicos, documentos pessoais, documentos visuais, artefatos e materiais físicos, e documentos/artefatos produzidos pelos participantes ou pelos pesquisadores" (Mattar; Ramos, 2024, p. 14). Especificamente, registros públicos como "matérias publicadas em jornais e revistas" constituem um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais.

A opção por essa abordagem decorre da compreensão de que os jornais constituem documentos produzidos em contextos específicos, atravessados por escolhas editoriais, interesses, disputas simbólicas e formas particulares de representar a realidade social. Assim, as matérias publicadas não serão tomadas como reflexos imediatos dos acontecimentos, mas como registros historicamente situados que expressam modos de interpretar, selecionar e dar visibilidade a determinados temas relacionados à educação e à docência.

Do ponto de vista historiográfico, a investigação fundamenta-se na História Cultural, especialmente nas contribuições de Roger Chartier (1990), para quem as representações constituem formas de construção da realidade social, produzidas em contextos históricos específicos e apropriadas de maneiras distintas pelos diferentes grupos sociais. Essa perspectiva permite compreender que as representações do trabalho e da profissão docente veiculadas pela imprensa não apenas descrevem acontecimentos, mas participam da produção de sentidos acerca da docência, contribuindo para a constituição de determinadas imagens sociais sobre o professor e seu papel na sociedade.

A pesquisa também dialoga com estudos contemporâneos sobre cultura digital, plataformização e transformações do trabalho, utilizando essas contribuições como referências para a contextualização histórica do período investigado. Entretanto, tais referenciais não constituem o objeto central da investigação, mas oferecem elementos interpretativos para compreender o contexto em que as representações da docência foram produzidas e difundidas pelo periódico analisado.

Desse modo, a metodologia proposta articula a análise histórica da imprensa regional com a perspectiva da História Cultural, buscando compreender como as representações do trabalho e da profissão docente foram construídas, difundidas e ressignificadas em Mato Grosso do Sul entre 2008 e 2019. Essa opção metodológica orienta todas as etapas da pesquisa, desde a constituição do corpus documental até a interpretação histórica das fontes.

O objeto desta pesquisa consiste nas representações do trabalho e da profissão docente produzidas e veiculadas pelo jornal **Correio do Estado** entre os anos de 2008 e 2019. Considera-se que tais representações constituem construções históricas produzidas em determinado contexto social e cultural, expressando modos de compreender, interpretar e atribuir significados à docência em um período marcado por importantes transformações educacionais e pela expansão da cultura digital.

Para fins metodológicos, distingue-se, nesta investigação, as categorias trabalho docente e profissão docente. Entende-se por trabalho docente o conjunto de representações relacionadas às atividades desenvolvidas pelos professores, às condições de trabalho, às práticas pedagógicas, à formação continuada, ao uso de tecnologias, às políticas educacionais e às demais dimensões que incidem diretamente sobre o exercício da docência. Já a categoria profissão docente compreende as representações relativas à identidade profissional, à valorização social do magistério, à carreira, ao reconhecimento público da profissão, às expectativas sociais atribuídas ao professor e aos processos históricos de profissionalização da docência.

Essas categorias possuem finalidade analítica e não classificatória. Durante o desenvolvimento da pesquisa, poderão apresentar aproximações, interseções e complementaridades, uma vez que determinadas matérias poderão mobilizar simultaneamente aspectos relacionados ao trabalho e à profissão docente. Nesses casos, a análise privilegiará a compreensão das representações construídas pelo periódico, considerando o contexto histórico de produção das notícias e os sentidos atribuídos à docência.

A constituição das categorias analíticas será orientada por um processo de leitura exploratória e sistemática do corpus documental. Inicialmente, as matérias selecionadas serão organizadas em grandes eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa, tais como formação docente, políticas educacionais, tecnologias digitais, condições de trabalho, valorização profissional, carreira docente e identidade profissional. Contudo, essas categorias não serão compreendidas como estruturas rígidas ou previamente encerradas.

A leitura do conjunto documental poderá indicar recorrências, deslocamentos e novas categorias emergentes, permitindo que a organização analítica dialogue com as especificidades das fontes históricas. A pesquisa histórica (ou histórico-documental), por sua vez, procura "[...] compreender fatos do passado a partir de fontes diversas, tais como: relatórios, registros públicos, documentos governamentais, jornais, músicas, poesia, folclore, filmes, fotos, diários, cartas, artefatos, entrevistas e questionários" (Mattar; Ramos, 2024, p. 16). Nesse sentido, a análise de fontes jornalísticas insere-se na tradição da pesquisa documental, na qual o pesquisador "[...] precisa apenas descobrir as vozes na biblioteca para libertá-las para seu uso analítico" (Glaser; Strauss, 2006, *apud* Mattar; Ramos, 2024, p. 18).

As matérias jornalísticas não serão tomadas como relatos neutros ou espelhos da realidade, mas como produções inseridas em contextos históricos determinados, atravessadas por critérios editoriais, interesses institucionais, disputas de interpretação e formas particulares de narrar os acontecimentos. Dessa forma, cada publicação será analisada considerando tanto seu conteúdo quanto as condições históricas de sua produção e circulação.

Essa perspectiva dialoga com os estudos de Luca (2005), para quem a imprensa deve ser compreendida simultaneamente como fonte e objeto da pesquisa histórica, exigindo que o historiador considere aspectos relacionados à materialidade do periódico, às condições de produção da notícia, ao perfil editorial, ao público leitor e às intencionalidades presentes na construção do discurso

jornalístico. De modo complementar, as contribuições de Capelato (1988) reforçam que os jornais não apenas registram acontecimentos, mas participam ativamente da constituição da vida pública, produzindo interpretações, selecionando temas e conferindo visibilidade diferenciada aos fatos sociais.

Reconhecem-se, igualmente, os limites inerentes à fonte utilizada. As representações identificadas nas páginas do **Correio do Estado** correspondem às narrativas produzidas e veiculadas por esse periódico, não podendo ser generalizadas para a sociedade sul-mato-grossense como um todo. Contudo, justamente por constituir um importante ator na mediação das informações e dos debates públicos, o jornal oferece condições privilegiadas para compreender como determinados sentidos sobre o trabalho e a profissão docente foram produzidos, difundidos e legitimados no espaço público regional.

A constituição do corpus documental será realizada de forma sistemática, buscando assegurar transparência, rigor metodológico e coerência com os objetivos da pesquisa. Considerando a amplitude do acervo do jornal **Correio do Estado** no período compreendido, a seleção das matérias não ocorrerá por leitura cronológica integral do periódico, mas mediante um protocolo de busca documental estruturado em etapas sucessivas.

Na primeira etapa, será realizado um levantamento exploratório das publicações por meio de mecanismos de busca disponíveis no acervo digital do periódico, utilizando combinações de palavras-chave (*strings* de busca) relacionadas ao objeto da investigação. As *strings* serão construídas a partir de termos diretamente associados ao trabalho e à profissão docente, bem como às políticas educacionais e às transformações da cultura digital que compõem o contexto histórico da pesquisa. Entre os descritores iniciais destacam-se: “professor”, “docente”, “magistério”, “carreira docente”, “formação continuada”, “tecnologias educacionais”, “TIC”, “Plano Nacional de Educação”, “PNE”, “Plano Estadual de Educação”, “BNCC”, “valorização docente”, “condições de trabalho”, “profissionalização”, “rede estadual”, “Secretaria de Estado de Educação” e outros termos que poderão ser incorporados durante a fase exploratória, conforme as especificidades identificadas no acervo.

Quadro 1 – Critérios de busca

Base de dados: Jornal Correio do Estado
Período: 2008 a 2019
Idioma: Português
Palavras-chaves: “professor”, “docente”, “magistério”, “carreira docente”, “formação continuada”, “tecnologias educacionais”, “TIC”, “Plano Nacional de Educação”, “PNE”, “Plano Estadual de Educação”, “BNCC”, “valorização docente”, “condições de trabalho”, “profissionalização”, “rede estadual”, “Secretaria de Estado de Educação”.
Critérios de inclusão: Serão selecionadas matérias que tratem do trabalho e da profissão docente, abrangendo temas como formação, condições de trabalho, políticas educacionais, identidade profissional, carreira, tecnologias e valorização docente.
Critérios de exclusão: Serão excluídas matérias sem relação direta com o objeto da pesquisa, como notas administrativas, conteúdos publicitários, classificados, agendas e registros em que a docência seja apenas incidental.

Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Concluído o levantamento inicial, as matérias recuperadas serão submetidas a critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Serão incluídas aquelas que abordem diretamente

aspectos relacionados ao trabalho ou à profissão docente, tais como formação, exercício profissional, condições de trabalho, políticas educacionais, identidade profissional, uso de tecnologias, carreira, valorização docente e demais temas correlatos. Serão excluídas matérias em que a figura do professor apareça apenas de forma incidental, notas administrativas sem relação com o objeto da pesquisa, conteúdos publicitários, classificados, agendas, republicações e demais registros que não contribuam para a análise das representações da docência.

As matérias selecionadas constituirão o corpus documental da investigação e serão organizadas em uma base de dados construída especificamente para esta pesquisa. Cada documento será catalogado mediante ficha documental padronizada, contendo informações como data de publicação, seção do jornal, título da matéria, autoria (quando identificada), página, palavras-chave utilizadas na recuperação do documento, síntese do conteúdo, categoria temática provisória e observações pertinentes ao processo analítico. Esse procedimento permitirá a rastreabilidade das fontes e favorecerá a sistematização das etapas posteriores da investigação.

Após a catalogação, será realizada uma leitura exploratória de todo o corpus documental, com a finalidade de identificar recorrências, permanências, deslocamentos e temas emergentes relacionados às representações do trabalho e da profissão docente. Essa leitura inicial possibilitará o refinamento das categorias analíticas anteriormente definidas, permitindo que a organização do corpus resulte tanto dos pressupostos teóricos da pesquisa quanto das especificidades evidenciadas pelas próprias fontes.

Constituído o corpus documental, as matérias selecionadas serão submetidas a um processo de leitura analítica orientado pelos pressupostos da História Cultural, compreendendo que as representações constituem construções históricas produzidas em contextos sociais específicos e atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e diferentes formas de atribuição de sentido. Nessa perspectiva, o interesse da investigação não reside apenas na identificação dos temas abordados pelo periódico, mas na compreensão de como o trabalho e a profissão docente foram representados, quais significados lhes foram atribuídos e de que maneira tais representações dialogam com o contexto histórico em que foram produzidas.

A análise será desenvolvida em duas etapas complementares, a primeira consistirá em uma leitura analítica individual das matérias que compõem o corpus documental, buscando identificar os elementos constitutivos das representações presentes em cada publicação. Nessa etapa, serão observados aspectos como o tema central da matéria, os sujeitos que ocupam lugar de fala, os acontecimentos noticiados, as escolhas vocabulares, os enquadramentos narrativos, os conceitos mobilizados, as imagens da docência produzidas pelo texto e os silêncios ou ausências que também participam da construção dos sentidos históricos.

Na segunda etapa, será realizada uma análise transversal do conjunto documental. O objetivo será identificar recorrências, permanências, deslocamentos e mudanças nas representações do trabalho e da profissão docente ao longo do período investigado. Essa leitura permitirá compreender como determinados discursos se fortalecem, se transformam ou perdem centralidade em função das mudanças políticas, educacionais, tecnológicas e sociais.

Ao final desse processo, as representações identificadas serão articuladas às categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa, possibilitando compreender como o jornal **Correio do Estado** produziu e difundiu determinados sentidos acerca do trabalho e da profissão docente em Mato Grosso do Sul durante o período delimitado pela investigação.

A contextualização histórica das representações terá como referência as principais políticas educacionais que incidiram sobre a educação básica no período investigado, especialmente o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos não constituem objeto direto da investigação, mas serão compreendidos como marcos normativos que contribuíram para redefinir

expectativas, responsabilidades e demandas relacionadas ao trabalho e à profissão docente, compondo o cenário histórico em que as narrativas jornalísticas foram produzidas.

De forma complementar, a pesquisa dialogará com autores que analisam as transformações da cultura digital contemporânea, compreendendo que tais contribuições auxiliam na interpretação das mudanças observadas nas representações da docência ao longo do período. As reflexões de Lemos (2002) e Lévy (1999) sobre cultura digital e de Silveira (2017) acerca da plataformização, da dataficação e do colonialismo de dados, de Zuboff (2020) sobre o capitalismo de vigilância e de Crary (2023) sobre as transformações das temporalidades do trabalho e da vida social serão mobilizadas como referenciais interpretativos capazes de iluminar aspectos do contexto histórico investigado.

Assim, o percurso metodológico delineado busca assegurar coerência entre o problema de investigação, os objetivos propostos, a constituição do corpus documental e os procedimentos de análise histórica, articulando a análise da imprensa regional às contribuições da História da Educação e da História Cultural de modo a responder ao problema de pesquisa com consistência historiográfica.

Considerações Finais

Espera-se que a pesquisa contribua para ampliar as discussões no campo da História da Educação acerca das representações do trabalho e da profissão docente produzidas pela imprensa regional. Pretende-se produzir uma análise historicamente fundamentada que evidencie as formas pelas quais a docência foi representada em um contexto de transformações educacionais e sociotécnicas, contribuindo para o aprofundamento dos estudos sobre imprensa, educação e profissão docente.

Considerando a implementação de marcos normativos já citados anteriormente, espera-se também observar deslocamentos temporais nas representações veiculadas pelo periódico, com possível intensificação de temas relacionados à formação continuada, às competências digitais e à avaliação de desempenho docente nos momentos de maior repercussão dessas políticas. A análise transversal do corpus poderá indicar, ainda, silenciamentos significativos, temas ou dimensões do trabalho docente sistematicamente ausentes ou pouco explorados pela cobertura jornalística, os quais serão tão relevantes para a interpretação histórica quanto os temas mais recorrentes.

Referências

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**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto: EDUSP, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CORREIO DO ESTADO. **Acervo do jornal Correio do Estado**. Campo Grande: Grupo Correio do Estado, 2008-2019.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. p260

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Tudo sobre tod@s**: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ENTRE VOZES: MULHERES DA UFMS EM DIÁLOGO

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Miriam Brum Arguelho[1]
Mariana Gomes de Lima[2]
Isabel Silva Rodrigues dos Santos[3]

Resumo
Este artigo analisa a primeira etapa do projeto Entre Vozes: Escuta de Mulheres da UFMS, buscando compreender os processos formativos construídos na iniciação científica e no estágio de docência na Educação Superior. A análise considera estudos teóricos, curadoria de referenciais, elaboração colaborativa de roteiros, registros das atividades e o relato da bolsista de iniciação científica. Os feminismos orientam a centralidade das narrativas de mulheres da universidade, enquanto a educomunicação sustenta práticas de diálogo, participação e produção do programa em articulação com a comunicação pública universitária. A experiência evidencia percursos formativos distintos: na iniciação científica, a participação nas etapas da pesquisa favorece a aproximação da estudante com a produção do conhecimento; no estágio de docência, conhecimentos profissionais e acadêmicos são mobilizados diante das especificidades da Educação Superior. O Entre Vozes constitui espaço de encontro desses percursos e de escuta e circulação das narrativas de mulheres da universidade.

Palavras-chave: Formação pela pesquisa; Iniciação científica; Estágio de docência; Educomunicação; Comunicação pública.

Introdução

Os processos educativos não se restringem aos espaços escolares. Eles também se constituem nas múltiplas formas de produzir, compartilhar e atribuir sentidos à cultura. As universidades públicas reúnem uma diversidade de trajetórias, experiências e saberes produzidos por mulheres que atuam na pesquisa, na gestão, na docência, na comunicação e em diferentes espaços institucionais. Apesar de sua relevância, essas narrativas nem sempre alcançam visibilidade ou integram os processos de comunicação pública da universidade.

É nesse contexto que surge o Entre Vozes: Escuta de Mulheres da UFMS, projeto que articula educomunicação, feminismos e comunicação pública da universidade com o propósito de produzir uma série de episódios em formato de podcast dedicados à escuta dessas mulheres, valorizando suas trajetórias acadêmicas, profissionais e institucionais como parte da memória universitária e da produção coletiva do conhecimento. O projeto integra as ações do Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LINDECult/CNPq) e está vinculado ao projeto de pesquisa Estudos Culturais, linguagens plurais e relações de poder: investigações interdisciplinares sobre saberes descoloniais, interculturalidade e marcadores sociais das diferenças, coordenado pelo professor Fabio da Silva Sousa (in memoriam), a cuja trajetória acadêmica este trabalho presta homenagem.

Embora o projeto esteja em desenvolvimento, sua primeira etapa reuniu experiências de formação pela pesquisa, envolvendo a iniciação científica e o estágio de docência, o que justifica a presente análise. Esse processo compreendeu a definição da proposta editorial, a revisão de literatura, a curadoria de referenciais teóricos, a elaboração colaborativa dos roteiros, a seleção das participantes

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. miriam.arguelho@ufms.br.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. profmarianalima22@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. isabel_rodrigues@ufms.br.

e o diálogo institucional estabelecido com a Agência de Comunicação Social e Científica da UFMS (Agecom).

Essa interlocução ampliou as possibilidades inicialmente previstas para o projeto, orientando sua adaptação para o formato de um programa de comunicação pública da universidade.

Este artigo analisa a primeira etapa de desenvolvimento do Entre Vozes, compreendida entre os estudos teóricos, a construção colaborativa dos roteiros e a definição da proposta editorial do programa. Busca compreender como esse processo pode constituir um espaço de formação pela pesquisa, articulando iniciação científica, estágio de docência, produção colaborativa do conhecimento e autoria feminina. Nessa perspectiva, a educomunicação não é tomada como um recurso metodológico acessório, mas como fundamento da organização do trabalho, orientando práticas de diálogo, escuta, participação e produção compartilhada.

A opção por desenvolver um programa centrado nas narrativas de mulheres também possui caráter epistemológico. Historicamente, diferentes experiências femininas permanecem sub-representadas ou ocupam posição secundária na produção e circulação do conhecimento científico. Ao priorizar essas vozes, o projeto busca contribuir para a criação de espaços de participação e construção de processos comunicativos mais plurais, reconhecendo que a comunicação pública da universidade também se realiza pelo compartilhamento de histórias, experiências e saberes produzidos por seus diferentes sujeitos.

A análise organiza-se em três movimentos: inicialmente, discute os referenciais feministas e educomunicativos que orientam as escolhas do projeto; em seguida, analisa a experiência formativa construída na iniciação científica; por fim, aborda o estágio de docência na Educação Superior e suas aproximações com a comunicação e a produção midiática.

Feminismos e educomunicação: fundamentos da construção do Entre Vozes

Esta seção apresenta os referenciais que orientam as escolhas epistemológicas e comunicacionais do Entre Vozes. Os feminismos oferecem elementos para compreender a centralidade atribuída às experiências e narrativas das mulheres, enquanto a educomunicação contribui para pensar as formas pelas quais essas vozes são escutadas, colocadas em diálogo e inseridas em processos de produção e circulação do conhecimento. A aproximação entre essas perspectivas não pretende constituí-las como objeto central da investigação, mas situá-las como fundamentos das escolhas realizadas ao longo do projeto.

A concepção do Entre Vozes parte do entendimento de que produzir conhecimento e comunicar a ciência são processos atravessados por relações de poder. A escolha de colocar as mulheres no centro das narrativas não responde apenas ao interesse em ampliar sua visibilidade, mas constitui uma decisão epistemológica que reconhece suas experiências como produtoras de conhecimento e como parte da memória institucional da universidade. Nessa perspectiva, a escuta deixa de ser compreendida apenas como um procedimento de pesquisa ou de comunicação e passa a constituir um posicionamento ético e político diante da produção do conhecimento.

Essa compreensão dialoga com os feminismos contemporâneos, especialmente com autoras como bell hooks (2013), Lélia Gonzalez (2020), Kimberlé Crenshaw (2002) e Patricia Hill Collins (2019), cujas contribuições evidenciam que os processos de invisibilização das mulheres não podem ser compreendidos de forma homogênea. O conceito de interseccionalidade permite analisar como gênero, raça, classe, território e outras formas de diferenciação social atravessam as oportunidades de participação, reconhecimento e produção do conhecimento, produzindo desigualdades também no interior das instituições acadêmicas.

Ao propor a escuta de mulheres que atuam em diferentes espaços da universidade, o projeto não busca representar uma categoria feminina única ou universal. Ao contrário, procura reconhecer a pluralidade de trajetórias, saberes e experiências que constituem a vida universitária, compreendendo

que essas narrativas ampliam as possibilidades de interpretar a instituição e de fortalecer sua comunicação com a sociedade.

No contexto do Entre Vozes, a escuta assume uma dimensão ética, política e relacional. Não se trata apenas de registrar narrativas, mas de construir um espaço de diálogo no qual as participantes são reconhecidas como interlocutoras e produtoras de conhecimento. Essa compreensão aproxima a pesquisa das epistemologias feministas, que reconhecem as experiências vividas como parte da produção científica, e desloca a comunicação de uma lógica de transmissão para uma perspectiva baseada no diálogo, na participação e na construção compartilhada de sentidos.

É nesse ponto que os feminismos dialogam com a educomunicação, área situada na interface entre comunicação e educação e voltada à construção de práticas democráticas, dialógicas e participativas em diferentes espaços educativos.

Como afirma Soares (2013, p. 169),

> Compreende-se a educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, assim como programas e produtos de comunicação [...] (Soares, 2013).

O diálogo entre comunicação e educação foi amplamente desenvolvido por Paulo Freire (2014), que compreende a prática educativa como um processo dialógico. Para o autor, a educação se concretiza na relação entre sujeitos que compartilham a palavra, o pensamento e a realidade, sendo a comunicação parte da produção coletiva do conhecimento.

Para Freire,

> Nesta comunicação que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas. (Freire, 2014, p. 91).

No Brasil, o campo da Educomunicação ganhou sistematização acadêmica a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), especialmente pelos estudos coordenados por Ismar de Oliveira Soares. A aproximação entre educação e comunicação, entretanto, já vinha sendo construída por diferentes pesquisadores latino-americanos.

Entre eles, destaca-se Mário Kaplún, cuja produção atribui à comunicação um papel importante nos processos de educação popular. Ao defender práticas comunicativas participativas e problematizadoras, o autor compreende a comunicação como parte dos processos de aprendizagem e de transformação social, contribuindo para a consolidação desse debate na América Latina.

Essa compreensão é retomada por Soares (2013), ao definir a Educomunicação como um campo interdisciplinar voltado à qualificação dos processos comunicativos em contextos educativos. Em diálogo com Freire (2014), entende-se que a prática educomunicativa se constitui na reflexão, no diálogo e na construção coletiva de significados, aproximando comunicação e educação em um mesmo processo formativo.

É nesse horizonte que o Entre Vozes se insere. Ao colocar as narrativas femininas no centro da produção do programa, a proposta utiliza o podcast como espaço de diálogo, participação e autoria. A elaboração colaborativa dos roteiros, a construção coletiva das entrevistas e a definição compartilhada dos temas organizam a comunicação como processo de produção de conhecimento e não apenas como circulação de conteúdo.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, essa proposta foi apresentada à Agência de Comunicação Social e Científica da UFMS (Agecom), que reconheceu seu potencial educativo e sua contribuição para a comunicação pública da universidade. A partir desse diálogo, a equipe foi convidada a adaptar a proposta inicial para o formato de um programa da Rádio Educativa UFMS 99.9, ampliando as possibilidades de circulação das narrativas produzidas e sua inserção nos canais institucionais de comunicação.

A inserção do Entre Vozes na Rádio Educativa aproxima o projeto da comunicação pública universitária e cria outras possibilidades de circulação para as narrativas produzidas. A centralidade das vozes das mulheres, nesse contexto, orienta tanto o conteúdo dos episódios quanto as escolhas realizadas em sua elaboração.

Essa perspectiva repercute também na organização do trabalho entre as integrantes da equipe. A construção dos roteiros pressupõe leitura, discussão, negociação de sentidos e tomada de decisões sobre aquilo que será perguntado e sobre as condições de escuta das participantes. Desse modo, a dimensão educomunicativa não aparece apenas no produto que se pretende veicular, mas no próprio processo de sua elaboração. É nesse percurso que a produção do Entre Vozes passa a se relacionar diretamente com as experiências formativas analisadas nas seções seguintes.

Processos formativos na construção do Entre Vozes

A dimensão formativa do Entre Vozes pode ser compreendida também a partir da experiência vivida na iniciação científica, que envolveu diferentes etapas de estudo, curadoria e elaboração dos roteiros. A narrativa produzida ao longo desse processo evidencia como o ingresso na pesquisa foi acompanhado por uma aproximação gradual com a produção do conhecimento científico e com outras formas de atuação na universidade.

A análise desta dimensão formativa incorpora também o relato escrito produzido pela bolsista de iniciação científica sobre sua experiência no projeto. O registro reúne suas percepções sobre o ingresso na pesquisa, os estudos realizados, a participação nas reuniões de orientação e o processo de elaboração colaborativa dos roteiros. Ao longo desta seção, esses registros são mobilizados para compreender o percurso formativo a partir da perspectiva da própria estudante.

Os excertos apresentados a seguir foram extraídos do relato escrito produzido pela bolsista no âmbito da pesquisa, em 2026.

> Quando ingressei na iniciação científica, imaginava que seria algo mais distante da minha realidade. Sempre enxerguei o PIBIC como um grande desafio e não sabia exatamente o que esperar dessa experiência. Com o passar do tempo, essa visão foi mudando. Percebi que a pesquisa é construída de forma gradual, com estudo, orientação, diálogo e dedicação. Participar do Entre Vozes ampliou meu olhar sobre a universidade e me mostrou que a produção do conhecimento pode acontecer de diferentes formas.

Essa aproximação com a pesquisa ocorreu por meio de leituras, reuniões de orientação, oficinas, discussões e participação na elaboração dos roteiros.

> As atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram importantes para que eu compreendesse melhor como acontece o processo de pesquisa. Os textos estudados serviram de base para participar das discussões e da construção dos roteiros com mais segurança. Como foi minha primeira experiência em um projeto de iniciação científica, as orientações recebidas e as trocas realizadas durante todo o processo foram fundamentais.

A primeira etapa concentrou-se na leitura e na curadoria de materiais relacionados aos eixos temáticos previstos para o programa. Foram estudados artigos, matérias, vídeos e outros conteúdos sobre mulheres na gestão, mulheres na mídia, mulheres e o cuidado, mulheres na ciência e ecofeminismo. As leituras foram acompanhadas pela elaboração de fichamentos e registros dos principais conceitos e questões discutidos.

No eixo Mulheres na Gestão, por exemplo, o estudo sobre interseccionalidade possibilitou discutir como gênero, raça e classe atravessam as trajetórias de mulheres em posições de liderança. No eixo Mulheres na Mídia, as leituras abordaram misoginia nos ambientes digitais, educação midiática e a influência das plataformas na circulação das informações.

As discussões sobre mulheres e cuidado problematizaram a associação histórica entre as mulheres e as responsabilidades relacionadas ao cuidar, enquanto o estudo do ecofeminismo aproximou as desigualdades de gênero das discussões sobre natureza, trabalho e modos de vida. Essa curadoria orientou a definição dos temas e das questões posteriormente incorporadas aos roteiros.

O relato evidencia uma dimensão importante da iniciação científica: a aprendizagem da leitura acadêmica como prática orientada de pesquisa. O contato com os referenciais não ocorreu de forma isolada, mas acompanhado por orientações, discussões e pela possibilidade de relacionar os conceitos estudados às questões investigadas no projeto.

Para uma estudante em sua primeira experiência de iniciação científica, esse acompanhamento contribui para que a leitura deixe de ser apenas uma atividade de apropriação de conteúdos e passe a integrar um percurso de investigação, no qual se aprende a selecionar informações, estabelecer relações entre autores e problemas e mobilizar os estudos realizados nas decisões da pesquisa.

A passagem das leituras para a elaboração dos roteiros representou outro momento do processo formativo. A construção dos dois primeiros roteiros, dedicados aos temas Mulheres na Gestão e Mulheres na Mídia, ocorreu de forma colaborativa, por meio de reuniões e discussões da equipe. Nesse processo, os referenciais estudados foram mobilizados na formulação de perguntas que possibilitem às convidadas falar sobre suas trajetórias e experiências, mantendo relação com os objetivos do projeto.

> Como era minha primeira experiência participando da produção de um podcast, tudo era novidade para mim. Foi nesse momento que comecei a perceber como aquilo que havíamos estudado poderia orientar a construção das perguntas e das conversas. As reuniões e as trocas realizadas durante o processo ajudaram a compreender que a elaboração do roteiro também faz parte da pesquisa.

Os roteiros foram organizados a partir de uma apresentação inicial do projeto e de blocos de perguntas voltados às trajetórias e aos temas específicos de cada episódio. A intenção foi construir uma conversa aberta às experiências das participantes, sem perder de vista os referenciais que orientaram a preparação do programa. Esse movimento permitiu aproximar estudo teórico, produção midiática e comunicação pública da universidade.

Nesse percurso, a orientação também cumpre a função de criar condições para uma autonomia que se constrói gradualmente. Os fichamentos, as conversas sobre os textos e a definição dos eixos temáticos oferecem referências para que a estudante avance da compreensão das leituras para sua utilização na pesquisa. Essa passagem pode ser observada quando conceitos discutidos nos estudos sobre interseccionalidade, mulheres na mídia, cuidado e ecofeminismo passam a orientar a formulação das perguntas dos episódios. A aprendizagem se realiza, portanto, no movimento entre ler, discutir, selecionar, relacionar e produzir.

A experiência também produziu mudanças na compreensão sobre o lugar da pesquisa na formação universitária:

> Participar de um projeto que une pesquisa, educomunicação e protagonismo feminino me fez perceber que a pesquisa pode ir além dos textos acadêmicos. Compreendi que a universidade também pode criar espaços para compartilhar histórias, experiências e conhecimentos de maneiras diferentes. Foi uma experiência que me permitiu viver situações que ainda não havia experimentado durante a graduação.

A narrativa permite perceber uma mudança na forma como a estudante compreende a própria pesquisa. Se inicialmente a iniciação científica era percebida como uma atividade distante de sua experiência universitária, sua participação nas diferentes etapas do projeto possibilitou reconhecer a pesquisa como prática que envolve estudo, escolhas, interlocução e produção. Esse deslocamento interessa particularmente à análise porque indica que a formação científica não ocorre apenas pela apropriação de procedimentos de investigação, mas também pela possibilidade de ocupar uma posição mais ativa diante da produção do conhecimento. No Entre Vozes, essa participação se expressa na passagem da leitura para a elaboração das perguntas, na discussão dos temas e na construção compartilhada dos roteiros.

Até o momento analisado neste artigo, foram concluídos dois roteiros e iniciada a organização do programa para sua posterior produção. Ainda que se trate de uma etapa inicial, o percurso permite observar que a iniciação científica não se limitou ao cumprimento de atividades previstas em um plano de trabalho. A participação nas leituras, nas discussões e na construção dos roteiros possibilitou o contato com decisões teóricas, metodológicas e comunicacionais próprias do desenvolvimento de uma pesquisa.

Estágio de docência na Educação Superior: entre comunicação, formação e produção midiática

Esta seção desloca a análise da formação pela iniciação científica para outro momento do percurso: o estágio de docência na Educação Superior. Embora as duas experiências ocorram em posições formativas distintas, ambas participam da construção do Entre Vozes e permitem observar como pesquisa, docência e comunicação se encontram no desenvolvimento do projeto. No caso do estágio, interessa compreender especialmente como uma trajetória profissional já constituída na Educação Básica, na linguagem e na comunicação é mobilizada diante das demandas da docência universitária.

O estágio de docência na Educação Superior constitui outra dimensão formativa presente no percurso analisado. Realizado no âmbito do Mestrado em Comunicação da UFMS, com carga horária de 40 horas, o estágio envolveu a participação em disciplinas de graduação, em diferentes cursos e modalidades de oferta. Na modalidade a distância, esteve vinculado à disciplina Educação, Mídias e Tecnologias. Presencialmente, compreendeu atividades nas disciplinas Políticas Educacionais, do curso de Artes Visuais, e Currículo e Educação, do curso de Pedagogia. O plano de estágio previa o acompanhamento das aulas, a mediação das práticas de aprendizagem, o apoio pedagógico aos estudantes e o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados.

A experiência possui características relacionadas à trajetória acadêmica e profissional da estagiária. Graduada em Letras e em Jornalismo, professora da Rede Estadual de Ensino e mestranda em Comunicação, ela chega ao estágio com experiências provenientes da docência, dos estudos da linguagem e da comunicação. O estágio não representa, portanto, uma iniciação à atividade docente, mas uma experiência de formação para a docência na Educação Superior, na qual conhecimentos construídos em diferentes momentos de sua trajetória são colocados em relação com o ensino, a pesquisa e a produção midiática.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2017), para quem a formação de professores deve ser pensada como formação profissional, construída na relação com a profissão, com outros professores e com os espaços nos quais a docência se realiza. Ao discutir a formação docente,

o autor aproxima universidade, profissão e investigação e reconhece os professores como sujeitos de sua formação. Nessa perspectiva, a experiência profissional anterior não é deixada à margem do estágio, mas participa das formas pelas quais a docência é compreendida e exercida em outro contexto formativo.

No caso da Educação Superior, essa discussão assume contornos próprios. Cunha (2009) chama a atenção para os diferentes lugares de formação do professor universitário e para o papel ocupado pela pós-graduação nesse processo. A formação para a docência universitária envolve questões que não se confundem com a formação para a pesquisa, ainda que ambas se encontrem no espaço da pós-graduação. Essa relação permite compreender o estágio de docência como um dos espaços em que conhecimentos profissionais, pedagógicos e acadêmicos podem ser colocados em diálogo com situações concretas de ensino.

Durante o período do estágio, essa aproximação ocorreu em diferentes experiências de produção de podcasts com estudantes da graduação. Na disciplina Políticas Educacionais, do curso de Artes Visuais, foi realizada uma oficina de criação de roteiros e técnicas para produção de podcasts, vinculada ao projeto de extensão Tá na escola, tá na mídia – Educação digital e midiática na Educação Básica. A atividade envolveu discussão sobre produção sonora, elaboração de roteiros e uma visita aos estúdios da Rádio Educativa UFMS.

Nesse contexto foi lançado o Podiscutir, proposta voltada à produção de podcasts pelos estudantes.

Figura 1 – Oficina de roteiros de podcast

Fonte: Acervo das autoras (2026).

Figura 2 – Visita técnica à Rádio Educativa UFMS

Fonte: Acervo das autoras (2026).

No curso de Pedagogia, a participação ocorreu na disciplina Currículo e Educação, com a produção da série Tá na escola, tá na mídia. O trabalho envolveu a orientação e a revisão de mais de vinte roteiros elaborados pelos estudantes e resultou na gravação de 23 episódios. Além do acompanhamento da escrita e da produção, passou-se a discutir a criação de um fluxo para a circulação desses materiais no meio acadêmico, de modo que as produções realizadas no contexto da disciplina pudessem alcançar outros espaços da universidade.

As atividades realizadas nas disciplinas colocaram em relação planejamento, acompanhamento dos estudantes, orientação da escrita, elaboração de devolutivas e produção de conteúdos em diferentes linguagens. A formação em Letras e Jornalismo e a experiência profissional na Educação Básica atravessaram esse trabalho, especialmente nas situações em que conhecimentos da comunicação precisavam dialogar com os objetivos formativos das disciplinas e com as produções realizadas pelos estudantes.

A elaboração dos podcasts também colocou questões relacionadas à docência na Educação Superior. Produzir um roteiro implica selecionar conteúdos, organizar argumentos, considerar os interlocutores e decidir como determinado conhecimento será comunicado. Na orientação dos estudantes, essas decisões passaram a integrar o trabalho docente, aproximando produção acadêmica, linguagem, comunicação e mediação pedagógica.

A experiência de orientar a produção dos roteiros acrescenta uma dimensão importante ao estágio. A mestranda não participa apenas da realização de uma oficina ou da apresentação de conhecimentos vinculados à sua formação em comunicação. Ao acompanhar as produções dos estudantes, ler os textos, propor ajustes e discutir as escolhas realizadas, assume atividades próprias do trabalho docente na Educação Superior. Nesse movimento, os conhecimentos trazidos do Jornalismo, das Letras e da Educação Básica são reorganizados diante de novas situações de ensino, ao mesmo tempo em que a experiência universitária produz outras questões sobre sua própria prática profissional.

As atividades ocorreram concomitantemente à construção do Entre Vozes. A participação na elaboração dos roteiros do programa se desenvolveu, portanto, em um período no qual a estagiária acompanhava experiências de produção de podcasts na graduação, orientava a escrita de roteiros e participava das discussões sobre sua circulação. No Entre Vozes, esses conhecimentos passam a dialogar com a pesquisa de iniciação científica e com a construção de um programa dedicado à escuta das mulheres da universidade.

Essa simultaneidade permite observar dois processos formativos que ocupam lugares distintos no desenvolvimento do projeto. Na iniciação científica, a estudante de graduação aproxima-se da pesquisa por meio das leituras, da curadoria, das discussões e da elaboração dos roteiros. No estágio de docência na Educação Superior, a mestranda participa da mediação das aprendizagens, da orientação das produções e das decisões relacionadas à comunicação dos conhecimentos produzidos pelos estudantes. Os dois percursos se encontram na construção do Entre Vozes, colocando em diálogo pesquisa, docência e comunicação.

Considerações Finais

Este artigo analisou a primeira etapa de desenvolvimento do Entre Vozes, concentrando-se no percurso construído entre os estudos teóricos, a curadoria dos referenciais, a elaboração colaborativa dos roteiros e a definição da proposta editorial do programa. Mais do que descrever esse processo, buscou compreender seu potencial formativo para os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa.

A experiência evidencia dois movimentos formativos distintos. Na iniciação científica, a participação nas leituras, discussões, decisões e elaboração dos roteiros favoreceu uma aproximação gradual com a pesquisa e com a produção do conhecimento. No estágio de docência, a atuação nas

disciplinas de graduação colocou conhecimentos construídos na Educação Básica, nas Letras e no Jornalismo em relação com as especificidades da docência na Educação Superior.

Ao colocar as narrativas de mulheres da universidade no centro da proposta, o Entre Vozes também amplia os espaços de circulação de conhecimentos produzidos por essas mulheres, reconhecendo suas trajetórias como parte da memória institucional e da comunicação pública da universidade.

Nesse percurso, feminismos, educomunicação e produção de podcasts não constituem o objeto central da investigação, mas os referenciais e as mediações que orientam a construção do projeto. São eles que sustentam as escolhas epistemológicas, metodológicas e comunicacionais realizadas pela equipe, possibilitando a articulação entre pesquisa, formação e comunicação.

Considerados em conjunto, os dois percursos mostram movimentos formativos diferentes. Para a bolsista, o projeto representa a entrada em uma experiência sistemática de pesquisa e a possibilidade de reconhecer-se como participante da produção do conhecimento. Para a mestranda, o estágio coloca uma trajetória profissional já construída diante das especificidades da docência na Educação Superior. O encontro dessas experiências no Entre Vozes evidencia uma formação que não se organiza de maneira linear, mas se produz nas relações entre sujeitos que ocupam diferentes lugares na universidade e compartilham responsabilidades na construção do projeto.

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, este artigo analisa apenas sua primeira etapa. A produção, veiculação e recepção dos programas constituirão novos momentos da investigação, permitindo ampliar a compreensão sobre as contribuições do Entre Vozes para a formação pela pesquisa e para a comunicação pública da universidade.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. DOI: 10.7213/rde.v9i26.3664.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002. p. 199.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: LIMA, João Cláudio Garcia Rodrigues; MELO, José Marques de (org.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil 2012/2013**: memória. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM/SOCICOM), 2013. v. 4, p. 169-202.

VIDAS QUE NÃO CONTAM: INTERSECCIONALIDADE E O APAGAMENTO DA DEFICIÊNCIA NO CÁRCERE

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Naubia de Souza Machado[1]
Marcelo Victor da Rosa[2]

Resumo
O artigo, fruto das discussões da disciplina Interseccionalidade e Inclusão, teve como objetivo discutir as articulações entre interseccionalidade e inclusão na educação prisional, com ênfase no marcador social da deficiência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental de produções científicas e documentos relacionados à educação em prisões e à deficiência, buscando identificar como esse marcador aparece nas pesquisas e discussões sobre o contexto educacional prisional. Os resultados evidenciam um expressivo apagamento do marcador deficiência, seja pela escassez de estudos, seja pela ausência de abordagens interseccionais capazes de evidenciar as múltiplas vulnerabilidades vivenciadas por pessoas com deficiência privadas de liberdade. Essa invisibilidade expõe uma lacuna na produção científica e a persistência de lógicas de normalização que limitam o reconhecimento desses sujeitos nas políticas e práticas educacionais. O estudo reforça a urgência de ampliar o debate e desenvolver investigações que considerem a deficiência como elemento estruturante nas análises sobre desigualdades, interseccionalidades e garantia de direitos no cárcere.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Inclusão; Educação prisional; Deficiência; Invisibilidade social.

Introdução

O presente artigo é fruto da disciplina "Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Interseccionalidade e Inclusão", ministrada pelos professores Marcelo Victor da Rosa e Marina Brasiliano Salerno. No decorrer das aulas, buscou-se problematizar e contextualizar os dois principais conceitos trabalhados, interseccionalidade e inclusão, compreendendo-os não apenas como categorias teóricas, mas como ferramentas críticas para analisar as relações de poder e as formas de exclusão que atravessam os corpos e os sujeitos na contemporaneidade.

No campo dos estudos sobre interseccionalidade, tem-se que, de acordo com Kimberlé Crenshaw (1989), este referido campo do saber tenha como objetivo explanar de que maneira as diferenças existentes se entrelaçam. Isso implica reconhecer que diferenças relacionadas a gênero, raça, orientação sexual ou deficiência física não são situações isoladas, pois elas interagem entre si.

Crenshaw (2002) cita a questão das diferenças de gênero entre homens e mulheres, com seus respectivos discursos que reivindicam mais direitos, bem como denuncia os abusos gerados pela negação de tais direitos. Já Gabriela Kyrillos (2020) vai além e não aborda os direitos das mulheres de forma geral, discutindo também neste sentido as lutas das mulheres negras na sociedade contemporânea.

Na literatura, a temática da interseccionalidade também é discutida em suas articulações com o campo da educação. Thomas Cardoso e Maria Izabella Lima (2021) chamam atenção para o fato de

[1] Doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pedagoga, Pesquisador no Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq), E-mail: naubiakampos@gmail.com.
[2] Doutor em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professor associado II e atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação Faed/UFMS. É pesquisador no Impróprias: Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS). E-mail: marcelo.rosa@ufms.br.

que as instituições escolares tendem a acolher apenas sujeitos considerados normativos, isto é, aqueles que se ajustam aos padrões socialmente estabelecidos, revelando um evidente despreparo para receber, reconhecer e ensinar estudantes que não correspondem ao modelo de normalidade. Essa constatação aproxima-se diretamente do modo como os autores compreendem a própria lógica interseccional.

De acordo com Cardoso e Lima (2021), compreender a interseccionalidade implica reconhecer que "uma coisa não exclui a outra" (p. 234), sobretudo quando se trata das múltiplas camadas que constituem identidade e opressão. Essa formulação sintetiza a perspectiva interseccional ao evidenciar que marcadores como gênero, raça, classe, deficiência e território não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam produzindo experiências específicas de vulnerabilização.

No contexto prisional, essa leitura é essencial para superar análises fragmentadas que invisibilizam sujeitos atravessados por desigualdades acumuladas – como mulheres e homens negros com deficiência privados de liberdade. Ao afirmar que uma opressão não elimina a outra, mas se soma e se complexifica, Cardoso e Lima reforçam a urgência de pesquisas e práticas educacionais que reconheçam tais interseções, evitando o apagamento de experiências sistematicamente marginalizadas.

Nessa direção, Anete Abramowicz, Tatiane Rodrigues e Ana Cruz (2011) ressaltam que tanto a diferença quanto a diversidade, no campo da educação, são construções políticas, históricas e discursivas, e não características naturais dos sujeitos, evidenciando como certos marcadores são produzidos e administrados pelas próprias práticas institucionais.

No diálogo com esse conceito, Marcelo Victor da Rosa **e** Marina Brasiliano Salerno (2025), ressaltam que o discurso da inclusão muitas vezes se apresenta como neutro e benevolente, mas pode reproduzir mecanismos de normalização e silenciamento das diferenças. Inspirados por autores pós-críticos, os autores propõem pensar a inclusão não apenas como acesso ou presença, mas como reconhecimento das múltiplas identidades e desigualdades que atravessam os sujeitos**.**

Rosa e Salerno (2025) identificam que, mesmo entre os estudantes de pós-graduação, persistem "[...] ações capacitistas ou erros de leitura/abordagem interseccional" (p. 5) nas práticas educativas. Essa observação revela que o discurso aparentemente neutro e benevolente da inclusão pode mascarar modos sutis de normalização que ignoram as desigualdades estruturais e marginalizam sujeitos cujas vivências atravessam marcadores sociais como deficiência ou raça. A partir de uma perspectiva pós-crítica, os autores argumentam que a inclusão não deve se restringir à presença física, mas necessita incorporar o reconhecimento de identidades múltiplas e desigualdades interseccionais, evitando, assim, reforçar os mesmos padrões excludentes que pretende combater.

Dialogando com essa perspectiva, Adriana Piscitelli (2008) contribui ao discutir as noções de diferença e diversidade na educação, problematizando como os discursos educacionais constroem fronteiras entre o "normal" e o "outro". Já o estudo "Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo", (Sérgio Coutinho dos Santos, Daniela do Carmo Kabengele e Lorena Madruga Monteiro, 2022) aprofunda o debate ao relacionar o capacitismo com as políticas de morte e exclusão institucional, evidenciando como os corpos com deficiência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, são sistematicamente colocados à margem do direito à vida, à educação e à dignidade.

Dessa forma, os conceitos de interseccionalidade e inclusão, estudados na disciplina e aqui revisitados, constituem o eixo teórico que orienta a análise da educação prisional e da deficiência sob a ótica dos marcadores sociais da diferença, buscando compreender de que modo as políticas e práticas educativas podem tanto reproduzir quanto resistir às lógicas de exclusão que atravessam o sistema prisional.

Inclusão de pessoas com deficiência e educação prisional: corpos que o estado não conta

A educação prisional, situada entre políticas públicas e direitos humanos, é marcada por tensões entre uma perspectiva emancipadora e outra voltada ao controle da população encarcerada. Essa ambivalência é discutida por Foucault (1975), ao analisar o caráter disciplinar das instituições penais, e também por documentos como as Regras de Mandela (ONU, 2015) e a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que afirmam o direito à educação ao mesmo tempo em que o subordinam a lógicas de gestão e segurança.

No Brasil, apesar dos avanços normativos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e na Lei de Execução Penal (LEP) (Lei nº 7.210/1984), persistem desafios estruturais: falta de espaços adequados, ausência de formação específica para docentes, currículos pouco significativos e baixa participação das pessoas privadas de liberdade (Martha Marcondes; Pedro Marcondes, 2008).

No que se refere especificamente às pessoas com deficiência no cárcere, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) não apresenta recorte próprio, reflexo da ausência de padronização nacional na coleta de dados, que se inicia no boletim de ocorrência e atravessa todo o sistema de registros. A consequência é a invisibilidade estatística desse grupo, impedindo análises consistentes. O documento destaca sobretudo que a população encarcerada é majoritariamente masculina, negra, jovem e com baixa escolaridade.

Os relatórios do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen), produzido e disponibilizado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen), registram informações referentes às pessoas privadas de liberdade com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, embora a divulgação desses dados ocorra de forma irregular. No Relatório de Informações Penais (Relipen) – 1º semestre de 2024, constam 9.058 homens e 366 mulheres com deficiência (Senappen, 2024b). Entretanto, os ciclos subsequentes – 2º semestre de 2024 e 1º semestre de 2025 – não apresentam recorte visível sobre deficiência, dificultando a realização de análises interseccionais (Senappen, 2024c; 2025).

Dados complementares da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), referentes ao período de junho a dezembro de 2023, indicam 8.264 pessoas com deficiência privadas de liberdade, correspondentes a 1,04% da população encarcerada. Os dados revelam, ainda, que apenas 6,6% das unidades prisionais possuem acessibilidade completa, enquanto 84,9% não apresentam qualquer adequação (SNDPD, 2024).

A análise conjunta desses documentos mostra que, embora existam instrumentos formais para registro, a visibilidade pública dos dados é fragmentada e inconsistente. Essa lacuna estatística reforça que a deficiência ocupa posição marginal na estrutura burocrática do sistema prisional, impactando diretamente o planejamento e a implementação de políticas educacionais inclusivas.

No campo da educação prisional, tal invisibilidade opera como dispositivo político: impede diagnósticos, limita ações e naturaliza a exclusão. Em uma perspectiva interseccional, esse apagamento pode ser relacionado às discussões sobre necropolítica, compreendida a partir da produção de hierarquias entre vidas que merecem ser vividas e aquelas que podem ser sacrificadas (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022, p. 165). Nessa direção, argumenta-se que, ao privilegiar um corpo normativo e capaz, o sistema prisional pode produzir práticas pedagógicas que contribuem para a exclusão de pessoas com deficiência, evidenciando uma dimensão política na definição de quem pode – ou não – acessar processos de formação e reconhecimento.

Deficiência e educação prisional: um levantamento preliminar sob a perspectiva interseccional

De acordo com Kimberlé Crenshaw (1991), a interseccionalidade emerge como um conceito analítico que evidencia como diferentes eixos de opressão – como raça, gênero, classe e deficiência – não atuam de maneira isolada, mas se entrecruzam produzindo experiências específicas de desigualdade. Tal compreensão é aprofundada por Gabriela M. Kyrillos (2020), ao resgatar os antecedentes históricos e epistemológicos desse conceito, mostrando que ele nasce das lutas feministas negras e de uma crítica ao pensamento universalista das ciências sociais. Assim, compreender a interseccionalidade implica deslocar o olhar de uma perspectiva homogênea sobre os sujeitos para reconhecer a complexidade de suas posições sociais e dos sistemas de poder que os constituem.

Dessa forma, os conceitos de interseccionalidade e inclusão, estudados na disciplina e aqui revisitados, constituem o eixo teórico que orienta a análise da educação prisional e da deficiência sob a ótica dos marcadores sociais da diferença**,** buscando compreender de que modo as políticas e práticas educativas podem tanto reproduzir quanto resistir às lógicas de exclusão que atravessam o sistema prisional.

A discussão proposta por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), oferece uma base conceitual essencial para refletir sobre o meu objeto de análise para tese de doutorado "O discurso das pessoas em liberdade condicional ou egresso/a do sistema carcerário prisional de Mato Grosso do Sul: análise dos marcadores sociais da diferença na educação". As autoras problematizam o modo como a escola, e por extensão os espaços educativos situados nas prisões, produzem discursos que, sob o pretexto de valorizar a "diversidade", acabam reforçando identidades fixas e hierarquizadas. Essa perspectiva permite compreender como o discurso educativo, mesmo quando se apresenta como inclusivo, pode operar como um mecanismo de poder que normatiza e controla os sujeitos.

Nessa perspectiva, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 95) aproximam o campo da educação ao das instituições disciplinares analisadas por Michel Foucault, ao afirmarem que: "As crianças necessitam de autorização para ir ao banheiro, são tratadas como prisioneiras, e os prisioneiros como crianças." Tal comparação evidencia a presença dos mesmos dispositivos de poder que atravessam tanto a escola quanto a prisão, instaurando práticas de vigilância, controle e assujeitamento que moldam corpos e comportamentos. Desse modo, a reflexão das autoras contribui para a compreensão de como os processos educativos no contexto prisional participam da produção e reprodução das diferenças sociais.

A noção de "diversidade", nesse sentido, tende a funcionar como uma retórica de inclusão que mascara as relações de poder e as desigualdades que atravessam o campo educacional. Em contraposição, Abramowicz e suas coautoras (2011) propõem compreender a "diferença" como categoria política, relacional e histórica, sempre em movimento, produzida pelas práticas discursivas que classificam, normalizam e excluem.

Conforme discutem Cardoso e Lima (2021), tais processos geram formas sutis e contínuas de exclusão:

> Utilizada como uma ferramenta de manutenção da produção de corpos dóceis e generificados, produzindo e reproduzindo normas e práticas colonialistas, cristãs, heteronormativas e cisgêneras. De forma que, qualquer corpo fora do padrão é deslegitimado, violentado e, geralmente de muitas formas sutis, excluído desses espaços. Suas diferenças são utilizadas como forma de salientar a subalternidade, negando-lhes o espaço de representatividade e pertencimento (Cardoso; Lima, 2021, p. 232).

A crítica apresentada por Cardoso e Lima (2021) revela como processos de normalização operam de forma persistente nos espaços sociais, produzindo hierarquias que definem quais corpos

são reconhecidos como legítimos e quais são marcados como desviantes. Essa lógica se acentua no sistema prisional, um contexto historicamente estruturado para disciplinar, vigiar e silenciar diferenças. Assim, quando os autores apontam que sujeitos fora do padrão normativo são deslegitimados e excluídos, suas observações iluminam o modo como a deficiência, enquanto marcador social da diferença, é apagada das análises, dos registros institucionais e das práticas educacionais no cárcere.

A ausência de políticas específicas, de adaptações e de reconhecimento das singularidades desses sujeitos evidencia que a educação prisional continua ancorada em um ideal de corpo "adequado" ao regime disciplinar. Nesse sentido, a leitura interseccional proposta pelos autores é fundamental para compreender como múltiplas opressões se entrecruzam, produzindo vulnerabilidades acumuladas para pessoas com deficiência privadas de liberdade (Cardoso; Lima, 2021).

Diante do panorama levantado por mim em recente trabalho do estado da questão, observou-se que as produções acadêmicas sobre educação prisional e egressos do sistema carcerário concentram-se majoritariamente nos marcadores de gênero, classe, raça e sexualidade, revelando importantes avanços na compreensão das desigualdades sociais que atravessam o cárcere. Contudo, nota-se a ausência do marcador deficiência como elemento de análise, o que evidencia uma invisibilização persistente de determinados sujeitos no interior das instituições prisionais e dos discursos sobre educação.

Por estado da questão nos pautaremos aqui nos estudos de Silvia Maria Nobrega Therrien e Jacques Therrien (2004), que o definem "como o momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa" (Therrien; Therrien, p. 7, 2004).

Corpos que não contam: análise teórica e empírica da deficiência no cárcere

Para a constituição do referido levantamento, foram realizadas buscas em três importantes bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações; o Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que disponibiliza dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos publicados em eventos; e o Repositório da Universidade de Lisboa (ULisboa), que reúne, organiza, divulga e preserva a produção científica da instituição.

As buscas foram conduzidas utilizando quatro descritores, cujas combinações permitiram localizar estudos relacionados ao objeto desta pesquisa. Os descritores utilizados foram: 1) Marcadores sociais da diferença e prisão; 2) Egressos e sistema carcerário; 3) Egressos e prisão e Educação e prisão.

No total, foram localizados 7.189 trabalhos. A primeira etapa de seleção foi realizada por meio da leitura dos títulos e resumos, o que resultou em uma pré-seleção de 194 trabalhos. Em seguida, procedeu-se à leitura das introduções, metodologias e resultados, com foco específico na delimitação do objeto da presente investigação: os discursos de pessoas em liberdade condicional ou egressas do sistema prisional que tiveram acesso à educação escolar durante o cárcere.

Após essa análise mais criteriosa, foram selecionados os estudos que apresentavam efetiva relação com o tema da pesquisa, selecionamos 22 trabalhos (sendo quatro teses de doutorado e dezoito dissertações de mestrado). Os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos de 2011 a 2023.

Importa destacar que, nesse momento inicial de definição do objeto específico da investigação, o marcador "deficiência" não foi contemplado entre os descritores de busca. No entanto, a partir das discussões teóricas e críticas desenvolvidas na disciplina "Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Interseccionalidade e Inclusão", esta pesquisadora passou a reconhecer a relevância de

incluir a deficiência como categoria analítica, compreendendo-a como parte dos marcadores sociais da diferença que atravessam e complexificam as experiências de exclusão e inclusão no contexto prisional.

Trarei aqui um recorte desse levantamento que apresenta três trabalhos na área da Educação Prisional. No primeiro trabalho na área de educação, a dissertação de mestrado de Jane Maria Da Silva Nóbrega Medeiros (2016), "O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas", objetivou descrever e analisar a Educação a partir das vivências de mulheres em privação de liberdade. Os estudos e observações foram desenvolvidos na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May em Cuiabá com quatro reeducandas do sistema prisional. Foi observado que entre as mulheres privadas de liberdade, existe grande interesse na educação, não com o objetivo de somente remir a pena privativa de liberdade, como muitos imaginam, mas a educação que se revelou através do sentido maior foi o interesse em conhecer em aprender e mudar de vida.

O estudo evidencia que, embora a educação seja um direito garantido em lei, sua implementação no contexto feminino prisional permanece frágil, marcada pela falta de servidores, estruturas inadequadas e entraves de segurança. Como resultado, a escolarização torna-se mais privilégio do que direito. Ainda assim, para muitas mulheres privadas de liberdade, a educação representa uma possibilidade concreta de transformação e de reconstrução de suas condições de vida após a saída do cárcere.

O segundo trabalho na área de Educação foi a tese de doutorado "Sistema penitenciário federal: o encelamento do ensino", de Clayton da Silva Barcelos (2020), por meio do qual buscaram compreender como tem se efetivado a oferta de ensino no Sistema Penitenciário Federal (SPF), a partir da legislação e da prática, utiliza como recursos metodológicos a revisão de literatura sobre educação em prisões e a legislação que trata do direito à educação dos privados de liberdade. Os resultados apontam que a migração do ensino presencial para a modalidade não presencial no SPF, não se caracteriza como modalidade EAD, defendida no documento instituidor como tal, porque em sua operacionalidade foi adquirindo outros formatos, por interesses diversos.

Os desdobramentos analisados revelam que a organização do ensino no SPF segue uma lógica alinhada ao mercado liberal, priorizando a redução de gastos com educação – como a diminuição do número de docentes e o empobrecimento das práticas pedagógicas – e atendendo às demandas de segurança do sistema, justificadas pela presença de Organizações Criminosas (ORCRIMs). Esse movimento resulta no que Barcelos (2020) denomina "encelamento do ensino", processo que limita a circulação de professores e estudantes, restringe o acesso à sala de aula e esvazia as relações interpessoais essenciais ao processo educativo.

O terceiro na área de Educação, foi a dissertação intitulada "O ensino de graduação em unidades prisionais de regime fechado no Estado de Mato Grosso do Sul", defendida por Cinthia Caldeira Nogueira (2020), um dos propósitos foi socializar os resultados da investigação realizada sobre o ensino superior ofertado na modalidade a distância dentro das unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul, problematizando o direito de estudar e de se graduar dentro da prisão. Dos resultados encontrados ressalta-se que as condições de formação divergem dos anseios previstos em normativos nacionais e estaduais, assim como a falta de regularização para que a oferta ocorra dentro das unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul, comprometendo todo o processo formativo e acadêmico dos alunos, consequentemente a sua formação profissional.

A análise dos trabalhos identificados evidencia que, embora haja produções relevantes sobre educação prisional, nenhuma delas incorpora a deficiência como categoria analítica ou como marcador social capaz de tensionar as formas pelas quais sujeitos encarcerados vivenciam processos de inclusão e exclusão. As pesquisas concentram-se em temas como sentidos da educação, oferta de ensino, condições estruturais e direito à escolarização, mas silenciam sobre a presença – ou ausência – de pessoas com deficiência no sistema prisional.

Esse silêncio não é casual: ele revela um apagamento estrutural que atravessa tanto as práticas institucionais quanto as produções acadêmicas, produzindo uma dupla invisibilização desses sujeitos. Ao não considerar a deficiência como elemento constitutivo das desigualdades no cárcere, a literatura deixa de problematizar como o sistema prisional atende, negligencia ou normaliza corpos que fogem ao padrão hegemônico de capacidade.

Assim, o levantamento realizado reforça a urgência de pesquisas que adotem uma perspectiva interseccional capaz de iluminar a experiência de pessoas com deficiência privadas de liberdade, de modo a romper com a reprodução acadêmica desse apagamento e contribuir para a construção de políticas e práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. À luz dessa constatação e buscando aprofundar a análise sobre como a deficiência aparece – quando aparece – nos estudos sobre educação no cárcere, retornei aos repositórios visitados anteriormente, desta vez utilizando como descritores de busca "educação prisional e deficiência".

No Catálogo de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados treze trabalhos, número reduzido quando comparado ao volume total de produções disponíveis na base. Após a leitura dos resumos e das introduções, foram selecionados dois estudos que dialogavam de forma mais direta com o escopo desta investigação. O primeiro, intitulado "Educação de surdos e deficientes auditivos no contexto da EJA prisional: possibilidades de formação docente no Colégio Professor George Fragoso Modesto", de Liliane Batista Coutinho Duques Santana (2019), corresponde à dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O estudo mencionado teve como objetivo discutir sobre a percepção dos professores em relação aos estudantes Jovens e Adultos com surdez e deficiência auditiva de uma Escola Estadual Prisional em Salvador – Bahia, Participaram da pesquisa seis professores do Colégio George Fragoso Modesto e uma técnica da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Estadual de Educação (SEC). A análise e a interpretação das descrições apresentadas pelos professores investigados, segundo o autor da pesquisa, revelaram a necessidade de formação na área de Surdez e Deficiência auditiva, e o quanto, ainda, é preciso compreender e fazer para que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade se efetive, tendo a formação docente continuada como possibilidade.

O segundo trabalho que destaco aqui é o do pesquisador Fabrício Silva Brito, de 2022, com o título "Direitos das pessoas com deficiência física privadas de liberdade: acessibilidade arquitetônica e inclusão no sistema penitenciário", do mestrado profissional e interdisciplinar prestação jurisdicional e direitos humanos, da Universidade Federal de Tocantis (UFT). A situação de invisibilidade das pessoas com deficiência privadas de liberdade no sistema penitenciário representa flagrante violação dos direitos humanos à igualdade e da dignidade humana.

A pesquisa partiu da necessidade de se identificar as condições de acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física no sistema penitenciário tocantinense, e teve como objetivo diagnosticar, nas unidades penais do Estado, o atendimento das normas que regulamentam a acessibilidade arquitetônica, em especial a NBR 9050 e as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal (Resolução 09/2011, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária). Durante essa segunda pesquisa foram desenvolvidos produtos técnicos, dentre eles eventos organizados com o objetivo de disseminar conhecimentos e ampliar o debate acerca da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no ambiente prisional.

Revisitando o repositório da UFMS e utilizando a mesma combinação de palavras para a busca, foram encontrados 30 trabalhos entre dissertações e teses, e após uma leitura mais detalhada do resumo e introdução foi selecionado apenas um trabalho, com o título "Análise do regime jurídico brasileiro destinado às pessoas com transtornos mentais em conflito com a lei, sob a ótica dos direitos fundamentais", da autora Nádia Beatriz Farias da Silva Maggioni (2021), sendo essa uma dissertação

de mestrado do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O trabalho teve como objetivo geral de analisar o tratamento jurídico brasileiro às pessoas com transtornos mentais que praticam crimes, sua incompatibilidade com os direitos humanos fundamentais que tutelam esses indivíduos, e trazer propostas e críticas doutrinárias de tratamento jurídico com fundamento na dignidade humana.

O último repositório revisitado foi o da Universidade de Lisboa (ULisboa), e nesse último não foi possível realizar nova busca, pois o mesmo encontrava-se com problemas de acesso durante o período de pesquisa. Os trabalhos aqui apresentados abordando o tema deficiência e inclusão, não utiliza uma lente interseccional para analisar o marcador da deficiência, além de ser em número reduzido se comparado as outras propostas. Essa invisibilidade reforça a urgência de problematizar como o sistema prisional lida (ou não lida) com a presença de corpos marcados pela deficiência.

A falta de estudos sobre o tema evidencia uma exclusão dupla: o encarceramento e o apagamento simbólico desses sujeitos das narrativas educacionais. Como afirmam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), pensar a diferença não é reconhecer identidades previamente dadas, mas interrogar os discursos que produzem certas identidades como legítimas e outras como abjetas ou descartáveis. Assim, o silêncio em torno da deficiência no campo da educação prisional revela a persistência de uma lógica de normalização que define quais corpos podem aprender, falar e ser reconhecidos como sujeitos de direito.

Portanto, ao articular o pensamento de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) ao estado da questão da pesquisa, compreende-se que o debate sobre diferença na educação prisional precisa ser radicalmente ampliado. Mais do que incluir, é necessário desestabilizar as fronteiras do que é considerado educável, questionando os regimes de verdade que sustentam a exclusão e a invisibilidade de determinados sujeitos. Nesse sentido, analisar os discursos de pessoas em liberdade condicional ou egressas do sistema prisional de Mato Grosso do Sul, sob a lente dos marcadores sociais da diferença, constitui não apenas um exercício teórico, mas um gesto ético e político de resistência, de tornar visíveis as múltiplas formas de ser e aprender no e após o cárcere.

Considerações Finais

Os achados deste estudo revelam que a deficiência ocupa um lugar de quase total apagamento na produção científica sobre educação prisional, fato que aponta para mecanismos de poder que regulam a visibilidade dos corpos e dos saberes. A reduzida quantidade de pesquisas identificadas e a escassez de análises interseccionais sobre a temática indicam a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos que considere a articulação entre deficiência, encarceramento e educação. Nesse sentido, a partir da perspectiva foucaultiana, compreende-se que a produção e a circulação dos discursos estão atravessadas por relações de poder e por regimes de verdade (Foucault, 1979). Assim como discutem Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), pensar a diferença implica problematizar os discursos e práticas que classificam, normalizam e produzem diferentes formas de reconhecimento dos sujeitos. No contexto prisional, essa problemática assume particular relevância diante da sobreposição entre a condição de privação de liberdade e a deficiência, que pode produzir barreiras adicionais ao acesso, à participação e à permanência nos processos educacionais.

A análise realizada permite compreender que a visibilidade da deficiência no campo da educação prisional não constitui apenas uma questão quantitativa, mas também política e institucional. A insuficiência de pesquisas, dados e discussões específicas dificulta a compreensão das demandas educacionais das pessoas com deficiência privadas de liberdade e pode limitar a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem suas especificidades. Desse modo, enfrentar essa lacuna requer ampliar a produção acadêmica e fortalecer a produção, sistematização e divulgação de dados sobre a presença de pessoas com deficiência no sistema prisional e suas condições de acesso à educação.

Retomando o objetivo deste estudo – discutir as articulações entre interseccionalidade e inclusão na educação prisional –, os resultados indicam que tais articulações ainda são insuficientemente exploradas, especialmente quando a deficiência é considerada como marcador social da diferença. A análise evidencia, portanto, a necessidade de ampliar as investigações sobre a temática, fortalecer a produção e a transparência dos dados públicos e problematizar práticas institucionais que possam produzir barreiras à participação educacional das pessoas com deficiência privadas de liberdade. Considerar a deficiência nas análises sobre encarceramento e educação significa reconhecer a pluralidade das experiências vivenciadas no sistema prisional e contribuir para a construção de políticas e práticas educacionais comprometidas com a inclusão, a garantia de direitos e a justiça social.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011.

BARCELOS, Clayton da Silva. **Sistema Penitenciário Federal**: o encelamento do ensino. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, MS, 2020.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional** (Sisdepen): Perguntas Frequentes. Brasília, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/perguntas-frequentes/. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN. 1º semestre de 2024**. Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1o-semestre-de-2024.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Relatório de Informações Penitenciárias – Relipen**. **2º semestre de 2024.** Brasília, 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2o-semestre-de-2024.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Relatório**: Pessoas com Deficiência no Sistema Prisional – Dados Sisdepen (jun.–dez. 2023). Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/ RELATORIOOEA2024PORTUGUES_final.pdf. Acesso em 10 nov. 2025.

BRITO, Fabricio Silva. **Direitos das pessoas com deficiência física privadas de liberdade**: acessibilidade arquitetônica e inclusão no sistema penitenciário. Dissertação (Mestrado profissional

e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

CARDOSO, Thomas Victor Barreto; LIMA, Maria Izabella Souza de. Interseccionalizando o direito à educação: quais corpos podem habitar o conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v.3, n.13, p. 231 – 248, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, p. 1-12, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n156509.

MAGGIONI, Nádia Beatriz Farias da Silva. **Análise do regime jurídico brasileiro destinado às pessoas com transtornos mentais em conflito com a lei, sob a ótica dos direitos fundamentais**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

MARCONDES, Martha A. Santana; MARCONDES, Pedro. **A educação nas prisões**. Memorial Virtual Paulo Freire, 2008. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org /items/9b1f70c7-063b-4a3e-9152-3c7fd67d7707. Acesso em: 7 jan. 2025.

MEDEIROS, Jane Maria da Silva Nóbrega. **O sentido da Educação para Mulheres em Privação de Liberdade**: vivências e perspectivas. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

NOGUEIRA, Cinthia caldeira. **O ensino de graduação em unidades prisionais de regime fechado no estado de Mato Grosso do Sul**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade & Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263–274, 2008.

ROSA, Marcelo Victor da; SALERNO, Marina Brasiliano. "...Entre outros" Inclusão e interseccionalidade: um diálogo possível? **Periferia**, v.17, p. 1 – 27, 2025.

SANTANA, Liliane Batista Coutinho Duques. **Educação de surdos e deficientes auditivos no contexto da EJA prisional**: possibilidade da formação docente no Colégio George Fragoso Modesto. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGELE, Daniela do Carmo; MONTEIRO, Lorena Madruga. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 1, n. 81, p. 158-170, abr. 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v1i81p158-170.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. O estado da questão: elementos para uma metodologia adequada. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2004.

UNITED NATIONS. **United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners** (the Nelson Mandela Rules). New York: United Nations, 2015.

PERCURSO DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Karine Albuquerque de Negreiros[1]
Raquel Elizabeth Saes Quiles[2]
Sheyla Cristina Araujo Matoso[3]

Resumo
O artigo analisa o percurso formativo construído pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para responder às demandas da educação bilíngue de surdos, articulando formação inicial e continuada. Questiona-se como as ações institucionais desenvolvidas ao longo do tempo contribuíram para a criação do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, em 2025. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e descritiva, configurada também como relato de experiência, fundamentada em projetos pedagógicos, editais, legislações e registros dos Cursos desenvolvidos ao longo dos últimos anos. Os achados evidenciam um processo cumulativo: ações de Extensão e Cursos de Especialização consolidaram equipes, metodologias bilíngues, materiais acessíveis e articulações com a comunidade surda. Os conhecimentos compartilhados e adquiridos possibilitaram e impulsionaram a proposta de criação do Curso de Licenciatura, que está em desenvolvimento. Conclui-se que a continuidade entre políticas, experiências formativas e participação da comunidade surda foi decisiva para fortalecer a área na Universidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Libras; Políticas linguísticas; Acessibilidade linguística.

Introdução

A educação de surdos no Brasil se constituiu/constitui por meio de lutas que resultaram em conquistas históricas, sendo as duas mais recentes a criação da modalidade de Educação Bilíngue (Brasil, 2021), que alterou o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e a instituição da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS) (Brasil, 2026). Nas últimas décadas, as pesquisas sobre escolarização, identidade cultural e Línguas de Sinais contribuíram para o desenvolvimento de políticas que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mas os dados do Ensino Superior nesse âmbito ainda são alarmantes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2013), das matrículas efetivadas no Ensino Superior, apenas 1.488 eram de estudantes surdos, evidenciando a necessidade urgente de práticas que contribuam para a reversão dessa realidade, ampliando o acesso a esta etapa da educação pela comunidade surda.

No campo legal, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu diretrizes para sua difusão, para a formação de profissionais e para a organização do ensino. Desde então, estados e municípios enfrentam desafios para a implementação da Educação Bilíngue de Surdos, hoje uma modalidade de ensino garantida pela Lei nº 14.191/2021. Ou seja, essas conquistas consolidaram direitos linguísticos e educacionais, mas também evidenciaram uma demanda: para que a modalidade se efetive é indispensável formar

[1] Doutora em Educação - UFMS. Professora Adjunta da UFMS. E-mail: karine.albuquerque@ufms.br.
[2] Doutora em Educação - UFSCar. Professora Adjunta da UFMS. E-mail: raquel.quiles@ufms.br.
[3] Doutora em Letras - UFMS. Professora Adjunta da UFMS. E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

professores bilíngues, profissionais surdos, docentes de Libras e educadores preparados para ensinar a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

No âmbito do Ensino Superior, os avanços ainda se mostram incipientes. As dificuldades vivenciadas por muitos surdos decorrem, em grande medida, das lacunas acumuladas durante a Educação Básica, às quais se somam as barreiras comunicacionais, linguísticas e atitudinais que persistem nas Universidades, comprometendo o acesso, a permanência e a participação plena desses estudantes.

A presença do estudante surdo, por si só, não assegura a efetivação de processos inclusivos. É necessário que a instituição reconheça a Libras como língua acadêmica, assegure acessibilidade linguística, produza materiais bilíngues, qualifique seus profissionais e estabeleça relações efetivas com a comunidade surda.

Nesse cenário, a formação docente ocupa um lugar central para a efetivação das diretrizes da educação bilíngue, tornando a institucionalização de novas orientações pedagógicas um desafio cada vez mais relevante. As políticas voltadas à educação de surdos demandam profissionais capazes de atuar em classes e escolas bilíngues, em contextos inclusivos e no atendimento educacional especializado (AEE) articulando língua, cultura, visualidade e conhecimento pedagógico. A formação precisa ir além da aprendizagem instrumental da Libras e favorecer a compreensão da educação bilíngue como questão epistemológica e política, que demanda reorganização curricular, participação de professores surdos e revisão das práticas escolares.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialmente por meio da Faculdade de Educação (Faed), vem desenvolvendo ações voltadas à formação de profissionais para a educação de surdos. Cursos de Extensão, Especializações, Aperfeiçoamentos, ações de acessibilidade e parcerias com o Ministério da Educação constituíram um percurso que culminou na criação da primeira Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do estado de Mato Grosso do Sul, vinculada ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade).

Embora cada iniciativa possua objetivos, públicos e configurações específicas, sua análise articulada permite compreender que o Curso de Licenciatura não surgiu como ação isolada. Resulta do acúmulo de experiências, da constituição de equipes, da produção de materiais, da experimentação de metodologias bilíngues e da identificação de demandas regionais e nacionais. A formação continuada oferecida anteriormente possibilitou não apenas qualificar professores da Educação Básica, mas também demonstrar a capacidade institucional da UFMS, criando as condições acadêmicas, pedagógicas e administrativas necessárias para a implantação de um curso de formação inicial voltado à Educação Bilíngue de Surdos.

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte questão: como as ações de formação desenvolvidas pela UFMS contribuíram para o fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos e para a criação do Curso de Licenciatura na área? O objetivo é analisar o percurso da formação para a educação de surdos na UFMS, articulando as experiências de extensão, especialização e aperfeiçoamento à implementação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Especificamente, busca evidenciar quais as contribuições da UFMS para o fortalecimento da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos e quais desafios se colocam para a continuidade dos processos formativos neste campo do conhecimento.

O texto reúne e reorganiza resultados de dois relatos de experiência produzidos pelas autoras: um dedicado ao Curso de Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares e outro voltado à gênese e à implementação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. A integração desses estudos permite evidenciar continuidades, aprendizagens institucionais, resultados e desafios. Após esta Introdução, apresenta-se o percurso metodológico; em seguida, discute-se a formação docente e a educação bilíngue; posteriormente, são analisadas as ações

formativas da UFMS e sua passagem da formação continuada à inicial; por fim, abordam-se os desafios e as perspectivas do percurso.

Percurso metodológico

A pesquisa possui abordagem qualitativa, caráter descritivo e documental, e se configura também como relato de experiência. A abordagem qualitativa mostra-se adequada porque o objeto investigado não se limita aos resultados quantitativos dos Cursos, envolvendo processos institucionais, decisões pedagógicas, relações com políticas públicas e experiências acumuladas pelas autoras em diferentes funções de coordenação, docência e organização das ações formativas.

O corpus documental foi constituído pelos projetos pedagógicos dos Cursos de Especialização e Licenciatura (Edital Capes nº 23/2023), por legislação relacionada à Libras, à Educação Bilíngue de Surdos e à formação de professores, além de registros institucionais referentes às ofertas, matrículas, conclusão, organização curricular, metodologia e resultados das ações. Também foram retomados os dados sistematizados nos dois textos que deram origem a este artigo.

A análise foi realizada por ordenação cronológica e temática. Inicialmente, identificaram-se as ações promovidas pela UFMS e suas finalidades; em seguida, foram observados os conhecimentos institucionais produzidos em cada etapa, como constituição de equipe bilíngue, organização do ensino a distância, elaboração de materiais visuais, avaliação em Libras e Língua Portuguesa e aproximação com profissionais da Educação Básica e comunidade surda. Por fim, esses elementos foram relacionados à elaboração e à implementação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

Os resultados são apresentados como percurso, sem a pretensão de estabelecer relação causal linear entre uma única ação e a criação do Curso de Licenciatura. Compreende-se que o Curso de formação inicial decorreu da convergência entre políticas nacionais, demanda social, atuação da comunidade surda, experiência da Universidade e oportunidades de financiamento. Como limitação, o estudo se concentra nos documentos e na experiência institucional das autoras; pesquisas futuras poderão incorporar narrativas de egressos, acadêmicos surdos, tutores, professores e gestores.

Formação docente e Educação Bilíngue de Surdos

A formação de professores da Educação Básica enfrenta desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino. Entre eles está a necessidade de articular teoria e prática, garantindo que os profissionais desenvolvam conhecimentos pedagógicos e condições para trabalhar com a diversidade linguística e cultural presente nas escolas. A cada ano letivo, novas situações demandam revisão das práticas, o que remete ao caráter contínuo do desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (2019) destaca a necessidade de construir ambientes favoráveis à aprendizagem e à socialização profissional. Nessa perspectiva, a formação não corresponde apenas à acumulação de cursos, técnicas ou certificados. Ela se constitui em espaços de reflexão sobre o trabalho, de construção coletiva de conhecimentos e de aproximação entre Universidade e escolas. Os programas de Pós-Graduação *lato sensu* podem interferir positivamente na vivência dos professores e nas organizações educacionais quando dialogam com problemas concretos da prática (Locatelli, 2021).

No contexto da educação de surdos, essa formação assume exigências específicas: conhecimentos sobre Libras, identidade e cultura surda, aquisição da linguagem, ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, pedagogia visual e metodologias bilíngues. Castro e Kelman (2022) apontam, entre os desafios das escolas, o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em Libras, com estratégias bilíngues em contextos inclusivos. Ferreira e Chahini (2024) também destacam que professores frequentemente relatam não possuir formação suficiente para adotar metodologias visuais e bilíngues.

A perspectiva bilíngue reconhece a Língua de Sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua majoritária do país como segunda língua, valorizando as questões identitárias e

culturais dos sujeitos surdos. Esse entendimento supera a simples exposição a duas línguas. Para Vieira e Molina (2018), o bilinguismo integra um projeto de empoderamento e de constituição autônoma dos estudantes.

A inclusão da educação bilíngue como modalidade de ensino lança um olhar específico sobre o fazer pedagógico. A centralidade dos aspectos linguísticos e culturais requer currículos, metodologias e avaliações elaborados para estudantes surdos, não apenas adaptações posteriores de práticas pensadas para ouvintes. Também exige profissionais surdos e ouvintes com formação adequada e espaços onde a Libras circule como língua de instrução, interação e produção de conhecimento.

Santos e Karnopp (2025) apontam que ainda há uma carência de pesquisas e de discussões aprofundadas acerca dos conteúdos de Libras ensinados na escola, das práticas pedagógicas desenvolvidas e das aprendizagens esperadas para cada etapa da escolarização. Indicam, ainda, a necessidade de investigar e desenvolver formas de avaliar o uso da Libras no contexto escolar, de modo que a construção de um currículo adequado seja fundamentada e assegure um ensino da língua alinhado às necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, a formação inicial e a continuada devem ser entendidas como dimensões articuladas. A primeira prepara profissionais para o ingresso na docência; a segunda permite reelaborar conhecimentos à luz das condições concretas da escola e das mudanças políticas, sociais e tecnológicas. Na trajetória aqui apresentada, a formação continuada funcionou como espaço de experimentação institucional e de aproximação com a demanda da Educação Básica, enquanto a Licenciatura oferece uma formação ampla e sistemática para a atuação bilíngue.

Para os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, que serão apresentados neste manuscrito, pondera-se o que Rodrigues e Capellini (2012) observam referente a educação a distância, apontando que essa modalidade tem ampliado o alcance das ações de formação continuada. Essa modalidade pode reconstruir os papéis de estudantes e professores, favorecer grupos de aprendizagem e ampliar a troca de experiências. Entretanto, sua efetividade depende de acompanhamento, interação, acessibilidade dos ambientes, materiais adequados e trabalho colaborativo entre professores, tutores e coordenação. Para cursistas surdos, a presença da Libras nos materiais, nas aulas, na avaliação e na comunicação institucional é condição central, não recurso adicional.

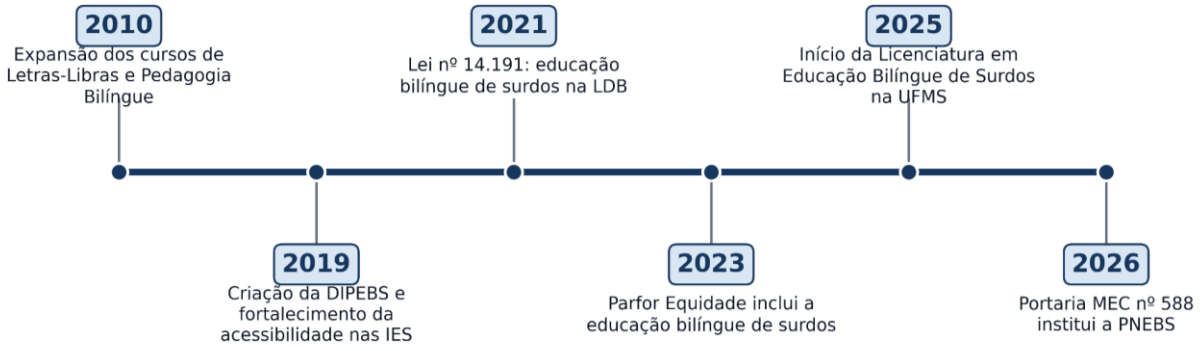
Quanto à formação dos professores surdos, também precisa ser compreendida no interior de um percurso político mais amplo de inclusão e participação dos surdos no Ensino Superior. A frisa apresentada no documento que deu origem a este artigo reunia quatro marcos: a expansão dos cursos de Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue, em 2010; a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e o fortalecimento dos programas de acessibilidade das instituições de Ensino Superior, em 2019; a inclusão da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2021; e a criação, em 2023, do Parfor Equidade, que abriu novas possibilidades de licenciaturas específicas.

A atualização dessa frisa acrescenta dois acontecimentos diretamente relacionados ao percurso analisado: o início da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS, em 2025, e a instituição da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), pela Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. A política tem como objetivo qualificar e garantir a oferta, o acesso, a permanência, a participação e o êxito escolar dos estudantes da modalidade, com respeito aos seus direitos linguísticos, educacionais e culturais (Brasil, 2026).

A PNEBS amplia a sustentação política das ações de formação ao prever articulação federativa, diretrizes nacionais, currículo e materiais didático-pedagógicos bilíngues, produção de conhecimento e monitoramento. Embora a modalidade esteja situada na Educação Básica, sua efetivação depende diretamente das instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação

inicial e continuada de professores, pela pesquisa e pela produção de materiais. Nesse sentido, a Licenciatura da UFMS se insere em um movimento nacional que passa do reconhecimento legal da Libras à construção de estruturas permanentes para a efetivação da educação bilíngue.

Figura 1 – Frisa dos marcos da inclusão e da formação de surdos no Ensino Superior.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Brasil (2021; 2023; 2026) e UFMS (2024).

Percebe-se, portanto, que há um crescente histórico que permitiu o fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos no decorrer dos últimos anos. A seguir, apresenta-se a contribuição da UFMS nesse processo.

A construção do percurso formativo na UFMS

A UFMS tem buscado consolidar seu compromisso social com a comunidade sul-mato-grossense por meio da produção de conhecimentos e da formação profissional relacionada às demandas regionais. A Faculdade de Educação, criada em 2017 durante a reestruturação institucional, assumiu papel relevante nas ações destinadas à educação de surdos, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Entre as iniciativas desenvolvidas, encontram-se o Curso de Extensão para Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras da Educação Básica, realizado entre 2015 e 2017; a Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras, ofertada entre 2020 e 2021; a Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares, desenvolvida entre 2022 e 2023; e o Curso de Aperfeiçoamento em Ensino Bilíngue para Surdos em Espaço Escolar, realizado entre 2023 e 2024. Essas ofertas atenderam públicos e objetivos distintos, mas formaram um *continuum* de desenvolvimento institucional.

Quadro 1 – Percurso formativo para a educação de surdos na UFMS

Período	Ação formativa	Contribuição
2015–2017	Extensão para Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras da Educação Básica.	Aproximação com profissionais e demandas de acessibilidade linguística.
2020–2021	Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras	Primeira oferta da Faed com aulas em Libras e disciplinas ministradas por professores surdos

2022–2023	Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares.	Consolidação de equipe, materiais, avaliação bilíngue e formação nacional de profissionais
2023–2024	Aperfeiçoamento em Ensino Bilíngue para Surdos em Espaço Escolar	Ampliação da formação continuada, com 500 novas vagas e parceria MEC/DIPEBS
2023–2025	Proposição, aprovação e início da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos	Passagem da formação continuada à formação inicial no âmbito do Parfor Equidade

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos e registros dos cursos.

A Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras foi a primeira formação da Faed com aulas em Libras e disciplinas ministradas por professores surdos e ouvintes. A experiência evidenciou a necessidade de metodologias que considerassem as condições linguísticas e visuais dos cursistas surdos no Ensino Superior. Também impulsionou a busca por materiais acessíveis, formas bilíngues de avaliação e ampliação da equipe de profissionais da área.

Os Cursos ofertados criaram espaços para discutir práticas vivenciadas por professores da Educação Básica e estratégias de ensino bilíngue. É importante frisar que contemplaram professores de todo o país, por serem na modalidade a distância. Cerny, Quadros e Barbosa (2009) compreendem a formação como espaço privilegiado para repensar ações, especialmente a produção de materiais e estratégias didáticas. Essa compreensão esteve presente na organização das propostas da UFMS, que buscaram aproximar fundamentos teóricos, estudos de caso, produção de recursos e experiências escolares.

A Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares

A Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares, ofertada entre 2022 e 2023, representou uma etapa decisiva desse percurso. Vinculado ao programa de formação continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão e à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, o Curso foi oferecido gratuitamente, na modalidade a distância, para profissionais da Educação Básica de diferentes estados.

Seu objetivo geral foi contribuir para a especialização de professores dos sistemas de ensino e dos atendimentos especializados da área de Educação Bilíngue de Surdos, compreendida como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (UFMS, 2022). A carga horária total foi de 360 horas, distribuída em seis disciplinas de 60 horas.

As disciplinas contemplaram aspectos legislativos da educação de surdos; singularidades e desafios dos estudantes nos espaços escolares; introdução à Libras; gramática da Libras; ensino lúdico e letramentos visual e literário; e metodologia do trabalho científico. Essa composição articulou conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e metodológicos. A proposta não se limitou a ensinar sinais, mas abordou a organização da educação bilíngue, o ensino do português como segunda língua, a cultura surda, a produção de recursos digitais e o planejamento de práticas visuais.

A oferta foi realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da UFMS, com atividades síncronas e assíncronas. Os cursistas foram acompanhados por sete professores formadores, dezessete tutores a distância e uma coordenadora de tutores. Os professores organizaram fóruns, estudos de caso, mapas conceituais, textos escritos e produções em Libras, realizaram reuniões de orientação com os tutores e elaboraram materiais didáticos para os módulos.

A participação de professores surdos e ouvintes foi fundamental para que a Libras estivesse presente não apenas como conteúdo, mas como língua de formação e produção acadêmica. Os critérios avaliativos consideraram produções em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as especificidades linguísticas dos cursistas. A experiência essencialmente visual das pessoas surdas exige refletir sobre materiais imagéticos e mídias que assegurem condições linguísticas para a aprendizagem (Correia; Neves, 2019).

Das 300 vagas ofertadas, 286 foram preenchidas, correspondendo a adesão superior a 95%. Ao final, 215 cursistas concluíram a formação, índice pouco superior a 75% entre os matriculados. Dos 71 que não concluíram, 29 foram reprovados por cumprimento parcial das exigências e 42 evadiram no início. Embora a evasão seja um desafio recorrente na educação a distância, a taxa de conclusão foi considerada satisfatória para uma especialização de 360 horas com trabalho final obrigatório.

O trabalho final poderia assumir a forma de produto educacional ou artigo científico, elaborado individualmente, em dupla ou trio, com apresentação pública e avaliação por banca. Foram realizadas 108 bancas. Entre os temas desenvolvidos estavam formação docente e bilinguismo; alfabetização e letramento; jogos bilíngues; tecnologias; português como segunda língua; literatura infantil e surda; atendimento educacional especializado; visualidade; políticas públicas e sequências didáticas.

Esses produtos indicam que a formação alcançou dimensão multiplicadora. Além de diplomar especialistas, o curso produziu materiais, investigações e propostas que podem retornar às escolas. A abrangência nacional também favoreceu trocas entre profissionais de diferentes contextos, permitindo conhecer formas diversas de organização da educação de surdos.

Quadro 2 – Síntese dos resultados da Especialização de 2022–2023

Indicador	Quantidade
Vagas ofertadas	300
Cursistas matriculados	286
Cursistas concluintes	215
Reprovações	29
Evasões	42
Bancas de trabalhos finais	108

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos registros do curso.

Do aperfeiçoamento à proposição da Licenciatura

A Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares evidenciou uma procura significativa por formação e demonstrou a capacidade institucional da UFMS para organizar uma oferta bilíngue de alcance nacional. Da experiência emergiu um Curso de Aperfeiçoamento em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, com 500 novas vagas destinadas a profissionais da Educação Básica.

As duas formações foram desenvolvidas a distância e, juntas, ampliaram o alcance das ações da Universidade. A continuidade permitiu aperfeiçoar a organização do ambiente virtual, a produção de materiais, a atuação dos tutores, a avaliação em Libras e Língua Portuguesa e a participação de professores surdos. Essas aprendizagens tornaram-se referências para pensar uma proposta de formação inicial.

Quadro 3 – Síntese dos resultados do Curso de Aperfeiçoamento

Indicador	Quantidade
Cursistas matriculados	503
Cursistas concluintes	453
Cursistas reprovados	30
Cursistas evadidos	19
Cursista desligado	1

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos registros do curso.

Os dados do Curso de Aperfeiçoamento evidenciam ampla permanência, com 453 concluintes entre 503 matriculados. Entre as demais situações acadêmicas, registraram-se 30 reprovações, 19 evasões e um desligamento. A oferta deu continuidade às aprendizagens da Especialização e ampliou o alcance da formação para profissionais da Educação Básica.

As experiências formativas vivenciadas pela UFMS/Faed até esse momento histórico evidenciaram que o direito de escolha pela modalidade bilíngue somente pode ser efetivado quando existem escolas e profissionais preparados para atender à demanda. A oferta de cursos de curta duração ou disciplinas isoladas, embora relevante, não supre a necessidade de formação integral de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A consolidação da modalidade exigia uma licenciatura específica, estruturada a partir da Libras, da visualidade e dos conhecimentos pedagógicos.

O Edital CAPES n.º 23/2023 criou o Parfor Equidade, ação voltada à formação de professores em áreas como educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação especial inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos. O programa busca fortalecer equidade e diversidade na formação de professores da Educação Básica e assegurar acesso à educação superior pública e gratuita por meio de licenciaturas com desenhos formativos específicos (Brasil, 2023).

Nesse contexto, a UFMS, por meio da Faed, submeteu a proposta de criação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. A aprovação no edital reconheceu tanto a demanda regional quanto o percurso formativo e a capacidade acadêmica acumulados pela instituição.

O Curso passou pelas instâncias internas de aprovação e pelos processos seletivos de estudantes, intérpretes de Libras e professores bolsistas. O ingresso foi organizado segundo critérios de equidade, com reserva de vagas para professores da Educação Básica sem formação específica e prioridade para candidatos pertencentes aos públicos definidos pelo programa. A seleção incluiu avaliação em Libras, com maior peso, e redação em Língua Portuguesa escrita, avaliada segundo critérios de segunda língua.

Esse desenho seletivo expressa uma mudança importante: a Libras deixa de ser apenas instrumento de acessibilidade posterior ao ingresso e passa a constituir requisito e língua valorizada desde o processo de seleção. Ao mesmo tempo, a avaliação do português escrito reconhece a condição bilíngue dos candidatos surdos, evitando tratá-los segundo parâmetros de língua materna.

A Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos

A Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos iniciou suas aulas em março de 2025, na Cidade Universitária de Campo Grande. Trata-se de curso presencial, desenvolvido em perspectiva bilíngue Libras/Língua Portuguesa, com duração de oito semestres. Sua implementação representa

uma ação inédita na UFMS e no estado, voltada à formação de profissionais para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, classes e escolas bilíngues e atendimento educacional especializado.

O curso tem como objetivos formar professores bilíngues capazes de integrar Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda; responder à demanda por formação especializada; e ampliar o acesso à educação superior de pessoas surdas, professores da rede básica sem habilitação específica e outros públicos prioritários. Esses objetivos articulam formação profissional e democratização do Ensino Superior.

O projeto pedagógico foi elaborado em diálogo com as diretrizes nacionais de formação docente e com as especificidades da modalidade de educação bilíngue de surdos. A estrutura abrange fundamentos filosóficos, históricos, políticos e culturais; metodologias para a educação de surdos; práticas e estágios; atividades de pesquisa e extensão; e núcleos integradores que aproximam universidade, escolas e comunidade surda.

Os componentes curriculares incluem disciplinas específicas de Libras e educação bilíngue, formação pedagógica, tecnologias, avaliação, ética, aquisição da linguagem, alfabetização e letramento bilíngue, metodologias visuais, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e atendimento educacional especializado, dentre outros. A formação em Libras percorre todos os semestres, e as práticas e os estágios contemplam diferentes etapas e espaços da Educação Básica.

As disciplinas de Libras são ministradas por professores surdos, sem mediação de intérpretes, favorecendo imersão linguística. As demais disciplinas podem ser ministradas por professores surdos ou ouvintes, com tradução e interpretação quando necessário. Essa organização reconhece professores surdos como produtores de conhecimento e referências linguísticas e culturais, não apenas como colaboradores ocasionais.

O Curso adota metodologia interativa, ativa, integradora e crítica, com formulação de problemas, levantamento de hipóteses, estudos de caso, estudos dirigidos e produções sinalizadas e escritas. A relação entre teoria e prática aparece desde o primeiro semestre por meio de componentes curriculares, extensão, pesquisa e observação da realidade escolar.

Uma licenciatura bilíngue não tem como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em Língua de Sinais. Precisa construir uma prática pedagógica fundamentada na visualidade e nas relações entre línguas de modalidades distintas, considerando também as questões culturais e identitárias. Isso implica romper estruturas curriculares que colocam o estudante como receptor passivo e o professor como transmissor de conteúdos.

A primeira turma passou a vivenciar uma formação superior sustentada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. A presença ampliada de estudantes surdos e da Libras no cotidiano da instituição produz efeitos que ultrapassam a sala de aula: demanda acessibilidade em setores administrativos, biblioteca, restaurante universitário, plataformas e eventos; mobiliza servidores e estudantes ouvintes; e provoca a Universidade a reconhecer-se como espaço multilíngue.

Dados institucionais reunidos no texto de origem registram crescimento das matrículas de estudantes surdos na UFMS, de seis acadêmicos em 2024 para trinta em 2025. Embora esse aumento não possa ser atribuído exclusivamente à Licenciatura, ele evidencia o impacto da nova oferta na democratização do acesso e a necessidade de fortalecer políticas de permanência.

O percurso confirma que formação de professores e acesso dos surdos ao Ensino Superior são dimensões inseparáveis. Ao mesmo tempo que prepara profissionais para a Educação Básica, o curso cria um espaço acadêmico no qual sujeitos surdos podem produzir conhecimento, desenvolver-se profissionalmente e participar da transformação das políticas e práticas educacionais.

Ainda em seu primeiro ano, a Licenciatura apresentou resultados vinculados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à participação científico-cultural. Esses dados não constituem avaliação definitiva do curso, mas registram a inserção inicial dos acadêmicos na vida universitária e a

articulação da formação com projetos e eventos da UFMS. No quadro a seguir, conforme Negreiros, Quiles e Matoso (2026), podemos contemplar os resultados que o curso já conquistou, o que evidencia, segundo as autoras, que o curso tem acompanhado, em número e qualidade, os dos cursos regulares.

Quadro 4 – Primeiros resultados da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos em 2025

Dimensão	Resultado alcançado	Participação ou alcance
Ensino e formação	Estágios em Libras e em Língua Portuguesa como segunda língua; atividades de prática e extensão integradas às disciplinas	Participação de todos os acadêmicos
Pesquisa e publicação	Publicação de três artigos e desenvolvimento de projeto PIBIC em Educação Bilíngue de Surdos	Seis acadêmicos e dois professores nas publicações; um acadêmico bolsista PIBIC
Extensão	Projeto PIBEX sobre compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua; projetos vinculados às disciplinas de práticas	Dois acadêmicos bolsistas; participação da turma e de professores nas ações
Eventos acadêmicos	Participação na 5ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed, com minicurso sobre material didático bilíngue e mesa sobre Línguas Indígenas de Sinais; participação no Integra UFMS.	Toda a turma; dois trabalhos apresentados no Integra UFMS
Comunidade surda	Realização da I Semana da Educação Bilíngue de Surdos, com palestras, rodas de conversa, mesa-redonda e apresentações culturais	185 participantes entre acadêmicos, professores e comunidade surda

Fonte: adaptado de Negreiros, Quiles e Matoso (2026, p. 28).

O quadro demonstra que, desde os primeiros semestres, a Graduação começou a integrar as três dimensões constitutivas da Universidade. As publicações, bolsas, estágios e eventos indicam oportunidades de autoria e protagonismo acadêmico, enquanto a Semana da Educação Bilíngue de Surdos fortaleceu o diálogo entre Curso, Universidade e comunidade. Esses resultados precisam ser acompanhados nos anos seguintes para que se avaliem sua continuidade, abrangência e impacto formativo. Nesse sentido, as autoras afirmam ainda:

> Enquanto maior instituição de ensino superior do estado de Mato Grosso do Sul, que a UFMS possa contribuir para o avanço da educação bilíngue de surdos localmente, com um curso de licenciatura que possibilite a compreensão desta modalidade de ensino e a preparação de docentes bilíngues qualificados para a atuação com estudantes surdos, especialmente crianças em processo de aquisição da linguagem, ao mesmo tempo que amplia o acesso do surdo ao ensino superior, desbravando caminho e implementando uma pedagogia visual acadêmica. (Negreiros, Quiles e Matoso, 2026, p. 28).

A oportunidade de discussões acerca da efetivação da modalidade bilíngue de surdos é papel da Universidade, junto a diferentes setores da sociedade civil, incluindo a comunidade surda. Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura evidencia não só a necessidade desta formação, mas o êxito do Curso aqui relatado. A presente Licenciatura tem potencial de, em médio prazo, ampliar no estado do Mato Grosso do Sul o quantitativo de profissionais com uma formação sólida, domínio da Libras, teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, para atuar como professores na modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Além de democratizar o acesso ao

Ensino Superior a essa comunidade surda, o que já mencionamos ser um expediente urgente na nossa sociedade.

Resultados, desafios e perspectivas

A análise integrada das experiências formativas permite identificar quatro resultados principais. O primeiro é a constituição gradual de uma área de formação na UFMS. As ações deixaram de ser iniciativas pontuais e passaram a formar uma sequência articulada de Extensão, Pós-Graduação e Graduação. Esse percurso fortaleceu a equipe, ampliou a produção acadêmica e tornou a Educação Bilíngue de Surdos uma agenda institucional.

O segundo resultado é a consolidação de conhecimentos pedagógicos sobre formação bilíngue. A experiência com professores surdos e ouvintes, materiais visuais, aulas em Libras, atividades sinalizadas e escritas e avaliações que consideram o português como segunda língua forneceu elementos concretos para a Licenciatura. A formação continuada funcionou como espaço de aprendizagem institucional.

O terceiro resultado está na abrangência social das ofertas. A segunda Especialização formou 215 profissionais de diferentes regiões do país e produziu 108 trabalhos finais. O Aperfeiçoamento registrou 503 matrículas e 453 concluintes. A Licenciatura, por sua vez, passou a responder diretamente à demanda de formação inicial e ampliou o ingresso de estudantes surdos na Universidade.

O quarto resultado é a articulação entre política pública e iniciativa universitária. As parcerias com o Ministério da Educação, com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e com a CAPES possibilitaram financiamento e alcance. Entretanto, os editais somente produziram resultados porque encontraram uma instituição com experiência, equipe e proposta pedagógica construídas anteriormente.

Permanecem desafios. Nas especializações a distância, registraram-se evasão e reprovação, demonstrando a necessidade de acompanhamento contínuo e estratégias de permanência. Na licenciatura, a contratação de intérpretes sofreu atrasos, e a presença da Libras ainda precisa ser ampliada no ambiente virtual e em setores como restaurante universitário, biblioteca, páginas institucionais e serviços administrativos.

Também é necessário assegurar continuidade após o financiamento do programa, fortalecer o quadro permanente de professores surdos e ouvintes, produzir materiais didáticos bilíngues e consolidar campos de estágio em diálogo com as redes de ensino. A universidade precisa acompanhar e avaliar a implementação do curso, sem reduzir seu êxito ao número de matrículas ou concluintes.

A participação da comunidade surda deve permanecer como princípio do percurso. Políticas e cursos sobre educação de surdos não podem ser organizados sem protagonismo surdo na concepção, docência, gestão, pesquisa e avaliação. A presença de professores e acadêmicos surdos amplia a legitimidade das propostas e permite que as decisões pedagógicas se fundamentem em experiências linguísticas e culturais concretas.

Como perspectiva, a UFMS pode aprofundar a integração entre Licenciatura, cursos de formação continuada, pesquisa e extensão, constituindo uma rede permanente de apoio às escolas e aos profissionais do estado. O acompanhamento dos egressos da Especialização e, futuramente, da Licenciatura permitirá analisar impactos nas práticas escolares e identificar novas demandas de formação.

O percurso estudado evidencia que fortalecer a educação bilíngue não significa apenas criar um curso. Significa modificar condições de acesso, reconhecer a Libras como língua acadêmica, formar equipes, produzir conhecimento, criar políticas de permanência e manter diálogo com a Educação Básica e a comunidade surda. A licenciatura representa um marco, mas também inaugura novas responsabilidades.

Considerações Finais

Este artigo analisou como as ações de formação desenvolvidas pela UFMS contribuíram para o fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos e para a criação da Licenciatura na área. A questão central foi respondida pela identificação de um percurso cumulativo: experiências de Extensão e Pós-Graduação (Especializações) produziram conhecimentos, equipes, materiais e metodologias; as parcerias com políticas nacionais ampliaram as ofertas; e o Parfor Equidade possibilitou transformar essa trajetória em formação inicial.

O objetivo de articular as experiências de formação continuada à implementação da Licenciatura foi alcançado ao demonstrar que os cursos anteriores não constituíram apenas antecedentes cronológicos. Eles criaram condições acadêmicas e institucionais para a nova Graduação.

A Licenciatura iniciada em 2025 representa um marco histórico para Mato Grosso do Sul ao ampliar o acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior e formar professores para atuarem na implementação da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos no Estado. Sua proposta curricular incorpora Libras em todos os semestres, professores surdos, português como segunda língua, visualidade, pesquisa, extensão e práticas desde o início do Curso.

Os achados também mostram que os avanços não eliminam os desafios. Acessibilidade linguística nos diferentes espaços da Universidade, contratação de profissionais, permanência dos estudantes, consolidação de campos de estágio, produção de materiais e sustentabilidade institucional exigem acompanhamento contínuo. A formação bilíngue não pode depender apenas de projetos temporários.

A principal contribuição do estudo é evidenciar que políticas de formação alcançam maior consistência quando articulam continuidade, experiência institucional, financiamento público e protagonismo da comunidade surda. O percurso da UFMS mostra que a passagem da formação continuada à Licenciatura pode fortalecer simultaneamente a Educação Básica e a democratização do Ensino Superior.

Como limite, a análise concentrou-se nos documentos e nas experiências institucionais das autoras. Estudos futuros poderão acompanhar trajetórias de egressos, analisar as práticas desenvolvidas nas escolas, ouvir acadêmicos e professores surdos e avaliar os impactos da primeira turma de Licenciatura. A história aqui registrada permanece em construção, mas já demonstra que a formação docente é um dos pilares para transformar direitos legalmente reconhecidos em experiências educacionais efetivamente bilíngues.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 23/2023: Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade**. Brasília, DF: CAPES, 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p. 4, 3 jul. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, p. 155–168, 2022.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Müller de; BARBOSA, Heloiza. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76613022009. Acesso em: 12 mar. 2025.

CORREIA, Patrícia da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27435.

FERREIRA, Ana Cristina de Araújo Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, e135476, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: https://encurtador.com.br/BHIC. Acesso em: 25 ago. 2026.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e70684, 2021.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de; QUILES, Raquel Elizabeth Saes; MATOSO, Sheyla Cristina Araujo. O curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: da gênese à implementação. *In*: NEGREIROS, Karine Albuquerque de; BENINI, Raquel Elizabeth Saes Quiles (org.). **Educação bilíngue de surdos**: perspectivas educacionais do Mato Grosso do Sul. Curitiba: CRV, 2026. p. 15-31. DOI: 10.24824/978652519093.8. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1776344867-educacao-bilingue.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

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, 2019.

RODRIGUES, Lívia Maria Borges da Cruz; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615–628, 2012.

SANTOS, Lara Ferreira dos Santos; KARNOPP, Lodenir Becker. Formação docente de surdos: olhares sobre avaliação, relatos e didática da Libras. Disponível em: **SciELO Preprints**. Acesso via: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13266. Acesso em 06 de ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do Curso de Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares**. Campo Grande: Faculdade de Educação, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos – Parfor Equidade**. Campo Grande: Faculdade de Educação, 2024.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.

DIMENSÕES INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Sandra Novais Sousa[1]

Resumo
O artigo tem como objetivo discutir, em uma perspectiva teórico-metodológica, as dimensões investigativas e formativas da Pesquisa Biográfica em Educação. Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão de literatura, tendo como fontes autores e obras que tratam dos pressupostos epistemológicos das pesquisas educacionais que utilizam fontes baseadas na memória, subjetividade e experiência dos sujeitos, bem como a análise de memoriais de formação produzidos como parte das atividades avaliativas da aprendizagem em disciplinas ministradas pela autora nos cursos de Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como resultados, aponta-se que as escolhas terminológicas não uma mera escolha de sinônimos, mas um exercício de delimitação dos focos analíticos e das matrizes de sentido utilizadas pelas/os pesquisadoras/es. A análise dos memoriais possibilitou observar a materialidade da biografização como uma hermenêutica da experiência e clínica política. Conclui-se, a partir dos resultados, que a narrativa se afirma como possibilidade concreta de ação formativa e resistência docente.

Palavras-chave: Narrativas; Desenvolvimento Profissional Docente; Pesquisa Biográfica em Educação.

Introdução

No campo da pesquisa educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, temos vivenciado uma transição paradigmática que reflete a insatisfação dos pesquisadores educacionais com os modelos positivistas de ciência e a busca por novas formas de investigação, que valorizem a experiência, a memória e a historicidade dos sujeitos como fontes legítimas de conhecimento.

Nesse cenário, temos encontrado pesquisas em que as fontes narrativas são utilizadas não somente como uma alternativa metodológica, mas também a partir de uma escolha epistemológica voltada à compreensão dos sujeitos como seres que configuram narrativamente a sua própria existência e, nesse processo de biografização, reinventam-se.

Contudo, a consolidação desse paradigma, ao habitar um território plural e de fronteiras por vezes difusas, gerou, conforme sinaliza Christine Delory-Momberger[2] (2005), uma necessidade de "fabricar instrumentos terminológicos e nocionais que lhe sejam apropriados", visando superar imprecisões conceituais e delimitar melhor seu campo de investigação. Essa busca por uma terminologia precisa tem se revelado, em minha experiência como pesquisadora, também uma exigência "prática" no cotidiano acadêmico, onde a diversidade de matrizes epistemológicas pode gerar tensões e questionamentos significativos nos momentos de avaliação.

Cito, como exemplo, que nas bancas examinadoras, sobretudo de qualificação, tem sido comum que meus orientandos sejam indagados sobre a nomenclatura utilizada para denominar o método ou a abordagem metodológica que adotamos nas produções do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). Os questionamentos costumam girar em torno da "ausência" dos parênteses no prefixo "auto", quando nos referimos às narrativas autobiográficas, ou da ausência

---

[1] Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: sandra.novais@ufms.br.

[2] No Gepenaf, seguindo um movimento que visa dar visibilidade às mulheres na Ciência, optamos pela escrita do nome completo das autoras e autores na primeira vez em que são citadas/os.

do próprio prefixo quando identificamos a utilização do método biográfico (e não (auto) biográfico) ou da pesquisa biográfica (e não (auto)biográfica).

Considero que as bancas de qualificação se constituem em um momento singular no processo de orientação. Elas são formativas não somente para o pós-graduando em avaliação, mas também para mim, como orientadora, e para os membros do grupo de pesquisa que frequentemente acompanham as arguições. Dessa forma, as provocações dos avaliadores sobre as nossas escolhas terminológicas são legítimas e muito bem-vindas: elas nos impulsionaram a aprofundar, por meio do estudo e da reflexão coletiva, nossos argumentos a favor da abordagem que mais tem feito sentido para a nossa identidade investigativa.

Além dos diálogos estabelecidos nas bancas, percebo a necessidade contínua de reforçar as motivações teóricas, epistemológicas e metodológicas do Gepenaf a cada inserção de novos membros. Nosso grupo acolhe uma composição plural: estudantes recém-ingressos na pós-graduação, bolsistas de iniciação científica, graduandos em fase de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e professores da educação básica que se aproximam por interesses diversos – seja para se preparar para o mestrado ou doutorado, retomar a rotina de estudos teóricos ou investir no próprio desenvolvimento profissional.

Cumpre abrir um parêntese sobre a dinâmica do grupo: nossos encontros ocorrem aos sábados. Essa escolha intencional tem se mostrado um potente atrativo para os profissionais da educação básica, pois viabiliza a participação de quem enfrenta rotinas intensas de trabalho nas escolas durante os dias úteis. Por outro lado, reconhecemos que a opção pelo sábado revelou um dilema institucional: embora essa dinâmica aproxime a universidade dos profissionais da escola, ela tensiona os tempos da própria academia, tornando-se um desafio para o estabelecimento de parcerias orgânicas e contínuas com outros docentes do ensino superior no cotidiano das nossas atividades.

A despeito desses desafios estruturais, inspirados nas defesas de Cochran-Smith e Lytle (2009), buscamos construir um espaço que se configure como uma comunidade investigativa e colaborativa de aprendizagem. Nela, os participantes assumem a "investigação como postura", gerando conhecimento de forma horizontal entre professores e pesquisadores. Nossos encontros combinam a leitura coletiva de textos teóricos – escolhidos pelos próprios participantes, a partir de nossas demandas de fundamentação – com momentos dedicados à discussão de anteprojetos, análises parciais de fontes narrativas "brutas" (transcrições de entrevistas, memoriais e diários de campo, por exemplo) de cada pesquisa individual, da iniciação científica ao doutorado. Nesses momentos, o grupo se torna um "co-orientador" coletivo, assumindo a responsabilidade conjunta por cada pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, instituímos também os momentos de "pré-qualificação" ou "pré-defesa", nos quais dois membros do grupo realizam a leitura integral dos relatórios ou TCCs em andamento para simular arguições ou antecipar debates possíveis. Esse investimento na consolidação de uma postura investigativa e colaborativa foi motivado pelo desejo de minimizar a sensação de isolamento que é tão comum quando estamos na etapa de escrita das nossas produções - seja na graduação, nos preparando para ingressar na pós-graduação ou mesmo depois do ingresso, quando são concluídos os créditos das disciplinas.

Nesse percurso de constituição de uma identidade coletiva, uma das principais preocupações do grupo tem sido explicitar, em meio às diversas vertentes do espaço biográfico, qual delas melhor se alinha à nossa visão de educação, formação e pesquisa. Compreendemos que a variação terminológica na área não se reduz a uma escolha de sinônimos, mas reflete tradições teóricas e epistemológicas distintas.

Diante desse cenário de proliferação terminológica, este artigo tem como objetivo discutir, em uma perspectiva teórico-metodológica, as dimensões investigativas e formativas da Pesquisa Biográfica em Educação. Como procedimentos metodológicos, foram realizados: mapeamento, no

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do número de produções que utilizam as principais nomenclaturas que denominam as pesquisas que se valem de fontes narrativas; análise das matrizes conceituais que embasam tais escolhas terminológicas, a partir de uma revisão de literatura, tendo como fontes autores e obras que tratam dos pressupostos epistemológicos das pesquisas biográficas, autobiográficas e narrativas; análise documental de memoriais de formação produzidos como parte das atividades avaliativas da aprendizagem em uma disciplina ministrada pela autora nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Espero que os resultados desse estudo teórico contribuam para evidenciar as convergências e as especificidades das pesquisas educacionais que utilizam fontes baseadas na memória, subjetividade e experiência dos sujeitos, bem como para apresentar a narrativa como uma possibilidade concreta de ação formativa de professores e pesquisadores do campo educacional.

"Ou isso, ou aquilo": mapeamento das trilhas terminológicas das pesquisas com histórias de vida e narrativas

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles, 1964)

A forma como Cecília Meireles brinca com as palavras, e nessa brincadeira faz crianças e adultos refletirem, pareceu-me apropriada para dar início a essa seção: às vezes, como pesquisadores acadêmicos, somos impelidos a escolher "ou isso, ou aquilo", e frequentemente entre "objetos teóricos" que, em muitos sentidos, nos parecem igualmente atraentes, do ponto de vista de nossas convicções teóricas, culturais, sociais e, sobretudo, políticas.

Encontramos na literatura acadêmica denominações como Pesquisa Narrativa, Pesquisa Biográfica, História Oral, Método Biográfico, Método (Auto)biográfico e Método das Histórias de Vida, entre outras que, embora compartilhem o mesmo compromisso com a virada subjetiva nas Ciências Humanas, partem de focos analíticos diferentes e de matrizes epistemológicas distintas - mas, não necessariamente divergentes. Compreender esse cenário foi uma premissa fundamental para que, no Gepenaf, fosse possível fazermos uma demarcação conceitual e consolidar uma identidade, ou, em outras palavras, escolher entre "isso e aquilo".

Na Tabela 1, trago um levantamento quantitativo do número de produções (teses e dissertações) encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quando se utiliza como termo de busca as principais nomenclaturas encontradas para se referir ao método ou ao embasamento teórico-metodológico das pesquisas. Para tanto, utilizei os termos entre aspas duplas, para que o buscador retornasse produções que continham exatamente aquele termo. Sem o uso das aspas duplas, quando se pesquisa, por exemplo, sobre Método de História de Vida, os resultados trazem produções que possuem cada termo individualmente (método, história, vida). Em seguida, utilizei os filtros do próprio sistema para delimitar para a grande área do conhecimento (Ciências Humanas)[3]. Ressalvo, no entanto, que devido ao número significativo de retornos do repositório não foi possível conferir se cada um dos resultados

[3] Sobre a lógica de funcionamento do repositório da Capes, sugiro consultar o artigo "O Catálogo de Teses e Dissertações como fonte para estudos bibliométricos do campo da Educação Profissional", de Jéssica Souza Martins, Olivia Morais de Medeiros Neta e Francinaide de Lima Silva Nascimento (2019).

retornados pelo buscador realmente utilizava aquela nomenclatura em sua pesquisa (como palavra-chave ou citada no resumo ao explicar o referencial teórico ou metodológico). Essa conferência foi realizada por amostragem, escolhendo aleatoriamente algumas produções para verificar se o termo de busca era encontrado nos metadados disponibilizados pelo Catálogo exatamente da forma como foi digitado.

Tabela 1 – Mapeamento do número de produções por termo utilizado - grande área "Ciências Humanas"

Termo de busca	Dissertações	Teses	Total
"História Oral"	920	376	1.296
"Pesquisa Narrativa"	264	145	409
"Método Biográfico"	162	91	253
"Método (Auto)Biográfico"	69	31	100
"Pesquisa Biográfica"	21	16	37
"Método de História de Vida" / "Método das Histórias de Vida"	13	7	20

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2026).

Uma primeira conclusão que advém dos quantitativos retornados pelo repositório é que a História Oral supera, em números, todas as demais nomenclaturas mencionadas. No entanto, analisando os resultados retornados pelo Catálogo da Capes, observei que as produções que utilizam a História Oral (1.296) eram distribuídas em 08 áreas de avaliação, sendo a Educação (572) e a História (539) as que mais concentravam os trabalhos. Percebi, ainda, que não havia produções voltadas à área de concentração "formação", considerando-se as diversas nomenclaturas utilizadas pelos programas (como formação de professores, formação de professores e gestores, formação de formadores, desenvolvimento profissional docente, entre outras). ao filtrar os resultados por áreas de avaliação, observei que, dentro da grande área "Ciências Humanas". Assim, movida pela curiosidade científica, resolvi retomar as buscas realizadas com cada termo, na tentativa de compreender os campos ou áreas mais específicas do conhecimento a que se voltam as produções mapeadas, conforme pode ser visto na Tabela 2:

Tabela 2 – Análise dos resultados - por filtros aplicados

Termo de busca	**Total – Ciências Humanas**	**Área de Avaliação: Educação**	**Área de Concentração: Formação**
"História Oral"	1.296	523	0
"Pesquisa Narrativa"	409	360	39
"Método de História de Vida"	20	07	01
"Método Biográfico"	149	102	22
"Método (Auto)Biográfico"	100	85	18
"Pesquisa Biográfica"	37	27	4

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2026).

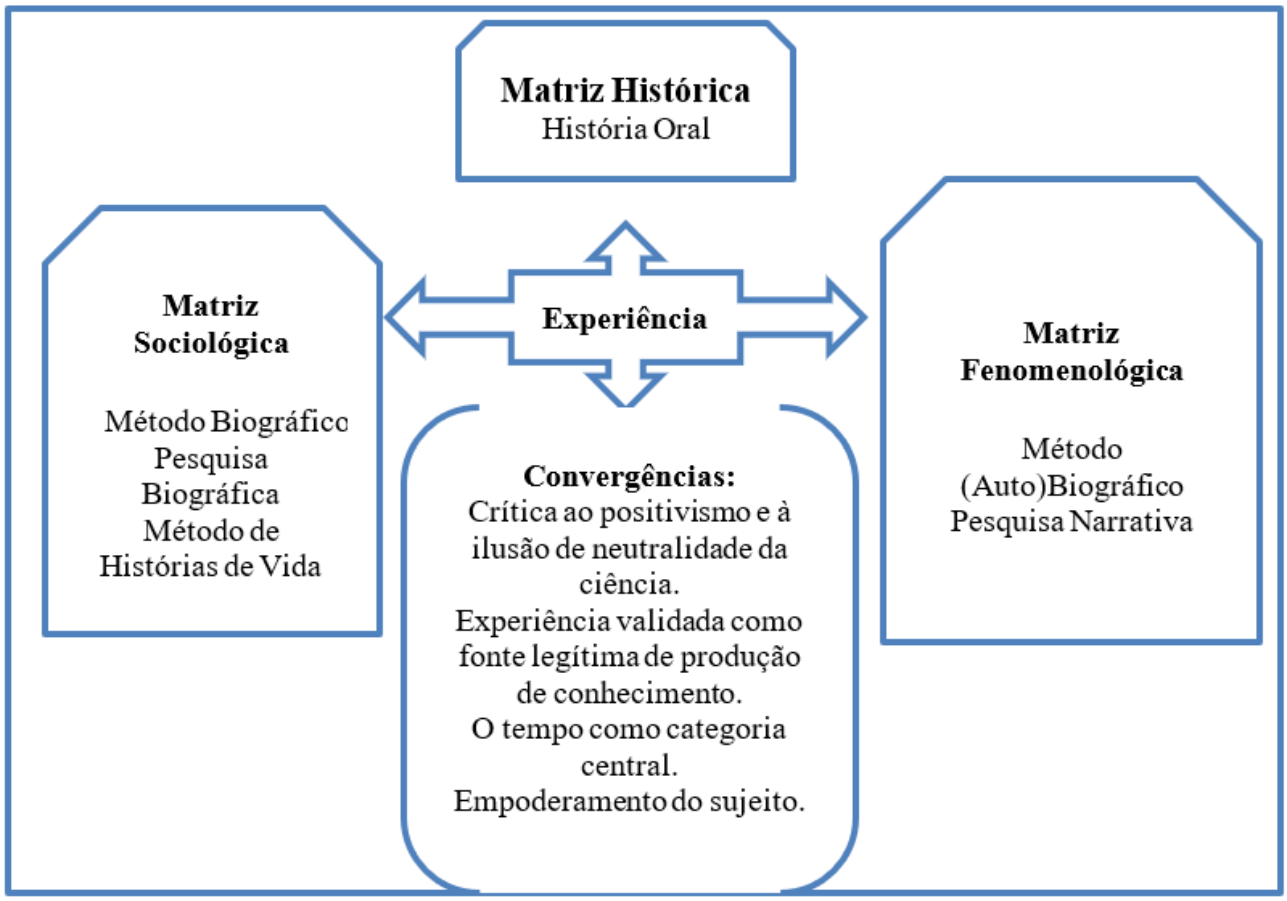
Esse exercício do tipo "bibliométrico" propiciou uma constatação, que como apresentarei a seguir, dialoga com o que a literatura tem apontado sobre as diferenças entre as matrizes epistemológicas ligadas à escolha por um ou outro termo nas pesquisas. Quando olhamos os resultados das produções classificadas na grande área de Ciências Humanas, observamos a prevalência de programas da área de Educação nas produções que usam os termos "Pesquisa Narrativa" (90%), "Pesquisa Biográfica" (75%), "Método Biográfico" (69%) ou "Método (Auto)Biográfico" (85%), além de um número significativo de produções (39; 4; 22; 18, respectivamente) que se voltam para a investigação dos processos formativos. Já com o termo "Método de História de Vida" ou "Método das Histórias de Vida", a área que prevalece é a Psicologia (40%), seguida da Educação (35%), Antropologia/Arqueologia (10%), Sociologia (10%) e Ciências da Religião e Teologia (5%), tendo somente uma produção voltada para a formação de professores: a dissertação intitulada "Trajetórias de formação inicial e permanência na licenciatura: implicações para constituição da identidade docente", de Carlos Almeida de Sá (2022), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Cito especificamente essa produção porque a utilizarei para analisar a matriz teórica e epistemológica que fundamenta o uso do termo "Método de História de vida" pelo autor.

Ao realizar essa análise, compartilho com Neuzita de Paula Soares (2024, p. 186, grifo nosso) o entendimento que:

> [...] não é possível abrigar essas perspectivas num **guarda-chuva**, mas em uma **tenda** que cotidianamente se alarga na esperança, na vida e na superação de descompassos existentes na profissionalização docente. Alguns fios que sempre acompanharam essa tecelagem foram os da revolução, da decolonidade, da subversão, do rigor, da cooperação e do ineditismo que esses movimentos de pesquisa carregam no decorrer do seu desenvolvimento. O movimento narrativo e (auto)biográfico é revolucionário com "desobediência epistêmica e movimento ético de natureza decolonial".

Dessa forma, na Figura 1 trago uma síntese esquemática das três matrizes epistemológicas que, como grupo, consideramos mais evidentes, compreendendo-as dentro da "grande tenda" das pesquisas que buscam subverter a lógica positivista nas investigações em Ciências Humanas:

Figura 1 – Matrizes epistemológicas mais evidentes



Fonte: Produção própria, a partir das fontes de pesquisa.

No que chamamos de "Matriz Histórica" das fontes da experiência, a **História Oral** se consolida como um movimento metodológico com forte enraizamento na História Social, no qual se subverte a lógica de se compreender a história sob a ótica dos vencedores, substituindo-a pela voz dos sujeitos e grupos historicamente marginalizados. Na Educação, ela se volta predominantemente para a reconstrução - nesse sentido de compreensão do movimento histórico sob outra perspectiva - da história de instituições, movimentos docentes ou práticas/metodologias e/ou formas de organização do trabalho pedagógico.

Vilmar José Borges e Jullizze Maia Borges (2021, p. 93) explicam que há "[...] três tendências nas pesquisas que a utilizam como abordagem metodológica: a História Oral de Vida, a História Oral Temática e a Tradição Oral", sendo que em todas há o predomínio das entrevistas gravadas como técnica de recolha dos depoimentos e todas "exploram as relações entre memória e História e possibilitam a recuperação da arte de narrar". Na História Oral de Vida, "[...] a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas" (Meihy, 1996, apud Borges; Borges, 2021, p. 93), ou seja, busca-se a interpretação dos entrevistados sobre suas próprias experiências individuais de vida. Na Tradição Oral, as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas são coletivos, transmitidos oralmente de geração a geração. "Os mitos e as explicações do mundo, as festas, os ritos, os costumes, os hábitos domésticos integram esse conjunto de tradições que é transmitido pela memória oral" (Borges; Borges, 2021, p. 94) e que se tornam objeto de investigação das pesquisas que, dentro da vertente da História Oral, são caracterizadas como de Tradição Oral. Por fim, na tendência investigativa denominada como "História Oral Temática", a experiência como objeto de estudo centra-se em "recortes previamente selecionados pelo

pesquisador", sendo que "determinados acontecimentos da vida de seu informante só vão interessar ao pesquisador se aqueles fatos e relatos se inserirem diretamente no trabalho" (Borges; Borges, 2021, p. 94).

Na matriz fenomenológica, temos a Pesquisa Narrativa e o Método (Auto)Biográfico. A **Pesquisa Narrativa**, notadamente a partir das formulações de Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), compreende a narrativa tanto como o fenômeno investigado (a vida como ela é vivida) quanto como o método de investigação (a forma como a história é contada) e de comunicação dos resultados da pesquisa (teses, dissertações, relatórios). Suas influências mais evidentes advêm da antropologia e dos estudos literários.

Soares (2014, p. 32), explicando sobre a diferença entre utilizar a pesquisa narrativa como enfoque metodológico ou como método de pesquisa, aponta:

> Quando se realiza a pesquisa narrativa com enfoque metodológico, trata-se do uso de um conjunto de instrumentais e possibilidades de desenvolver um tema; assim, lança-se mão de narrações, depoimentos, memoriais para responder a uma pergunta, a um tema de pesquisa. Já a pesquisa narrativa como método, articula esse conjunto de instrumentais a uma proposta epistemológica de narrativa, na qual todo o percurso da pesquisa é narrativo e envolve uma participação efetiva do pesquisador sobre esses aspectos, e não sobreposição ou maior validação de um ou outro.

Essa diferenciação é percebida no conjunto de produções que citam o termo "Pesquisa Narrativa". Quando o termo é associado a outros, como, por exemplo, História Oral, a pesquisa narrativa foi mobilizada como enfoque metodológico, a exemplo da dissertação "Histórias de trabalhadores técnico-administrativos em educação da Faculdade de Educação da UFMG: memórias de um trabalho que falam de saberes, agruras e resistências", de Roberta Emília Morato Correa (2023); quando ele não é associado a outro, a Pesquisa Narrativa foi assumida como método, materializada, inclusive, na forma como o relatório de pesquisa é apresentado, como na tese "Escrevivências em arte-educação e direitos humanos: um diário de cacos como narrativa autobiográfica", de Adrise Ferreira de Souza (2022).

Abro aqui outro parêntese para ressaltar que o termo "escrevivência", que vemos na tese de Souza (2022), possui uma especificidade. Conforme explica a autora, a expressão foi cunhada por Conceição Evaristo e é definida como "uma narrativa originária e comprometida com as vidas **das pessoas negras,** suas ancestralidades e condições diaspórica". (Souza, 2022, p. 15, grifo nosso).

O **Método (Auto)Biográfico,** com o prefixo "auto" e a utilização dos parênteses, possui, assim como a Pesquisa Narrativa, uma matriz predominantemente fenomenológica e existencial. Segundo Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017), o uso dos parênteses apareceu pela primeira vez na literatura lusófona em 1988, na obra organizada por António Nóvoa e Matthias Finger, com o intuito deliberado de chamar a atenção para a dimensão subjetiva do método no campo da Educação e para a função formativa do discurso em primeira pessoa. Este artifício linguístico – o (auto) entre parênteses – não é meramente estético, mas revela o que a literatura identifica como "economias" terminológicas que sinalizam dois deslizamentos fundamentais: 1) da Sociologia para a Educação - pois, enquanto na Sociologia o foco é investigar práticas sociais na percepção de quem narra, na Educação o interesse recairia, conforme Passeggi e Souza (2017), sobre a atitude fundamental do ser humano de configurar narrativamente sua experiência e, por meio desse processo, reinventar-se; 2) do pesquisador para o narrador - os parênteses servem, para quem opta por essa terminologia, para "sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta", permitindo que o "eu" seja ora enclausurado, ora colocado em evidência, dependendo do foco da investigação (Passeggi; Souza, 2017, p. 9).

As motivações de António Nóvoa, pioneiro no uso desse termo, e dos pesquisadores brasileiros que imprimiram ao movimento autobiográfico em nosso país uma identidade própria, sobretudo com a organização, desde 2004, do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), e com a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), em 16 de outubro de 2008, partem de um posicionamento *epistemopolítico* (Passeggi; Souza, 2017, p. 10). Apesar de concordar com essa motivação, do meu ponto de vista, a compreensão da comunidade acadêmica sobre o uso dos parênteses depende de uma interpretação política e filosófica, que nem sempre converge com essas motivações iniciais, suscitando, por vezes, alguns equívocos interpretativos, como o de associar o "auto" a uma visão individualista dos sujeitos, desarticulada de seu contexto social, histórico e cultural.

Dessa forma, no Gepenaf, temos optado pela utilização da expressão Método Biográfico, ainda que compartilhemos com os que defendem o método (auto)biográfico a premissa de que o ato de narrar a própria vida funciona como um dispositivo de pesquisa-formação, pois a reflexividade narrativa do sujeito potencializa, em uma perspectiva heurística e autopoiética, a atribuição de sentidos ao que é rememorado, visando à reconstrução de uma nova versão de si e de sua formação.

De matriz epistemológica sociológica, o **Método Biográfico** encontra forte enraizamento na sociologia compreensiva e na antropologia, centrando-se na natureza relacional e comunicacional do ato de narrar. Nessa perspectiva, é entendido como uma operação interpretativa na qual o pesquisador utiliza a trajetória de um sujeito (ou de um grupo primário) para compreender fenômenos sociais e educativos mais amplos, buscando, como aponta Franco Ferrarotti (2014, p. 144), uma relação dialética não "entre duas experiências vividas, isto é, no interior do indivíduo, da família, do grupo primário e de seu estreito campo de experiência", mas sim, na relação "entre o dado e o vivido, entre a personalidade e a estrutura, entre o indivíduo e a instituição, entre o grupo e a classe".

Especificamente sobre a diferenciação entre "o dado" (a estatística, o fato objetivo) e o "vivido", o autor afirma: "O vivido circula e esmaece no interior do dado, no rígido quadro de cadências e ritmos institucionais cuja amplitude ultrapassa o arco biográfico de uma vida individual" (Ferrarotti, 2014, p. 146). É a sensibilidade do pesquisador, embasada em sólido referencial teórico, que possibilita relacionar, dialeticamente, o dado e o vivido, ou seja, o "social inscrito no individual".

No Método Biográfico, portanto, o investigador debruça-se sobre a história do outro, constrói um conhecimento que não se confunde com uma autoanálise, mas constitui um ato de inteligibilidade sobre a estrutura social e as nuances da formação humana.

No que se refere ao **Método das Histórias de Vida**, sua gênese é marcada por uma forte interdisciplinaridade. Sá (2022, p. 120), aponta que é "[...] um método bastante utilizado em abordagens qualitativas desenvolvidas na psicologia, na enfermagem e em outras áreas da saúde". Sua especificidade reside na natureza polifônica e holística, em que se busca contar uma "grande história" a partir da pluralidade de narrativas individuais, valorizando as singularidades para compreender o geral, pois, como afirma Sá (2022, p. 131), "[...] abordar a História de Vida como método significa abrir janelas que têm importâncias sentimentais para quem narra, já que por trás de uma história de vida há sempre uma pessoa relatando aquilo que se é convidado a narrar".

No campo educacional, as "histórias de vida em formação", como fontes narrativas autobiográficas, têm sido utilizadas a partir do que defendem autores como Gaston Pineau e António Nóvoa, que concebem o relato de professores e professoras não apenas como coleta de dados, mas como um processo de pesquisa-ação-formação existencial. De fato, ao analisar os referenciais utilizados por Sá (2022) para justificar a escolha pela terminologia "método das histórias de vida" em sua pesquisa sobre formação inicial de professores de um curso de Letras, foi possível observar que ele traz autores que defendem o "método (auto)biográfico", como António Nóvoa, ou o "método biográfico", como Franco Ferrarotti, assim como alguns autores da História Oral, como Maria Isaura Pereira de Queiroz. Sobre a última autora, observa-se, no entanto, uma incoerência epistemológica

na fundamentação de Sá (2022), pois na obra que o autor cita para fundamentar a história de vida como método – Queiroz (1953) – a pesquisadora considera as histórias de vida como uma técnica (e não método).

A matriz epistemológica da **Pesquisa Biográfica em Educação**, por sua vez, possui dimensões antropológicas e origens sociais e históricas. Sua especificidade, conforme Delory-Momberger (2011, 2016), reside na compreensão da biografização como uma hermenêutica prática da experiência e na consideração do fato biográfico como centro dos processos de subjetivação. A biografização é definida como uma atividade constitutiva pela qual a pessoa não apenas relata o que viveu, mas opera um trabalho de estruturação e significação que confere uma totalidade inteligível e uma forma própria à sua existência. Ao colocar o fato biográfico no centro dos processos de subjetivação, essa abordagem reitera que a produção do conhecimento só é possível por meio de uma construção partilhada entre pesquisador e participante, validando um saber que emerge da reflexividade narrativa do sujeito e de sua historicidade.

Nessa perspectiva, o campo da Pesquisa Biográfica em Educação ultrapassa os limites do espaço escolar para abranger a globalidade da pessoa, redefinindo a educação como um movimento permanente de aprendizagem biográfica em contextos formais, não formais e informais. Assim, assume-se como uma clínica política, cujo objetivo ético é esclarecer as condições sob as quais a fala de si se torna um vetor de apropriação da própria história e um dispositivo de emancipação e resistência.

Ao conceber o ser humano como um sujeito em constante devir, assume-se, nessa abordagem, a centralidade da narrativa nos processos de formação:

> O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os **relatores** de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em **episódios, intrigas e personagens**; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio **personagem** de nossa vida e que dá uma **história** à nossa vida. Em outros termos, **não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história;** pelo contrário, **temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida**. (Delory-Momberger, 2011, p. 341, grifo da autora).

No âmbito das produções do Gepenaf, optamos deliberadamente pela terminologia Pesquisa Biográfica em Educação para designar o nosso campo de vinculação epistemológica, ancorando-nos no Método Biográfico como nossa lente analítica. Entendemos que o método e a pesquisa são **biográficos** porque a operação interpretativa e a construção do conhecimento sobre o objeto de estudo são mediadas pelo olhar do pesquisador, que utiliza a trajetória do sujeito para compreender fenômenos socioeducativos mais amplos. Essa escolha analítica não anula, contudo, a natureza das nossas fontes empíricas, as quais definimos como **fontes autobiográficas.** Em síntese, no Gepenaf adotamos a Pesquisa Biográfica em Educação como campo epistemológico, o Método Biográfico como lente analítica, com foco na subjetividade, e as fontes autobiográficas como materialidade empírica do que o sujeito narra sobre si (em memoriais, entrevistas, narrativas formativas (orais ou escritas), desenhos, fotografias, etc.).

Portanto, a ausência dos parênteses na classificação das fontes (autobiográficas) e a não utilização do prefixo "auto" e dos parênteses na filiação epistemológica (Pesquisa Biográfica em Educação) e no método (Método Biográfico) não se configuram uma omissão teórica nas produções do Gepenaf, mas refletem um posicionamento construído, até o momento, como grupo. No entanto, entendemos, assim como Soares (2014), que

> [...] nas pesquisas que tomam como centro de seu processo a vida, as histórias e a narratividade, não cabe construir engessamentos e linearidades, cada pesquisa é peculiar, mesmo que seja construída sobre bases metodológicas e filosóficas sólidas, o percurso é único e por isso não pode ser traçado como uma rota a ser seguida por todas as produções e construções, com padrões de pesquisa. (Soares, 2024, p. 29).

Dessa forma, à medida que novos integrantes vão participando do grupo, novos referenciais são acessados ou, de alguma forma, somos provocados à reflexão (em bancas, congressos, estudos coletivos), novos entendimentos possivelmente poderão ser construídos, uma vez que a própria natureza colaborativa do grupo se coloca como uma salvaguarda contra visões engessadas e lineares de pesquisa.

Feitas essas considerações teóricas, na próxima seção trago algumas reflexões metodológicas sobre a utilização das narrativas como um dispositivo provocativo de reflexividade sobre e a favor da formação de professores.

Memoriais e narrativas formativas: vislumbres de processos de reflexividade em uma disciplina da pós-graduação em Educação

E, ao decidir não 'ser' nada,
fui tudo o que eu precisava.
Quem sou eu?
Lili (Memorial, 2026)

A epígrafe que abre essa seção é um excerto de um poema autoral que compôs, junto com outras narrativas, um memorial escrito como parte das atividades avaliativas da disciplina "Formação e Profissionalização Docente", ministrada no primeiro semestre de 2026 para os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do PPGEdu/Faed.

O poema de Lili[4] sintetiza o cerne do que defendemos como biografização e reflexividade narrativa: um movimento de busca, negação e reconstrução, no qual a identidade não é um dado estático, mas um processo atravessado por experiências e sentidos atribuídos à própria existência, evidenciando que o sujeito se forma ao se apropriar de seu percurso, convertendo a experiência bruta em um dispositivo de autoformação.

A consolidação das escolhas que assumimos no Gepenaf – que distingue a pesquisa biográfica como campo epistemológico, o método biográfico como lente e as fontes autobiográficas como materialidade empírica – ganha contornos concretos ao observarmos os escritos dos acadêmicos no âmbito da referida disciplina. Nela, os memoriais – compostos por quatro narrativas formativas, sendo uma referente a cada módulo da disciplina – deixam de ser meros registros de avaliação para se converterem em fontes autobiográficas voltadas à compreensão do "ser professor".

Para Delory-Momberger (2011, 2016), na Pesquisa Biográfica em Educação compreende-se que o ato de narrar opera uma hermenêutica prática da experiência, conferindo uma totalidade inteligível e uma forma própria à vida. Nesse sentido, quando optei por solicitar narrativas formativas como trabalho final de disciplina, meu objetivo foi provocar as/os pesquisadoras/es em formação a biografar-se, deixando de ser apenas agentes que viveram os fatos para se tornarem intérpretes de sua própria constituição. Os excertos que serão analisados a seguir sinalizam como, na escrita de si, as

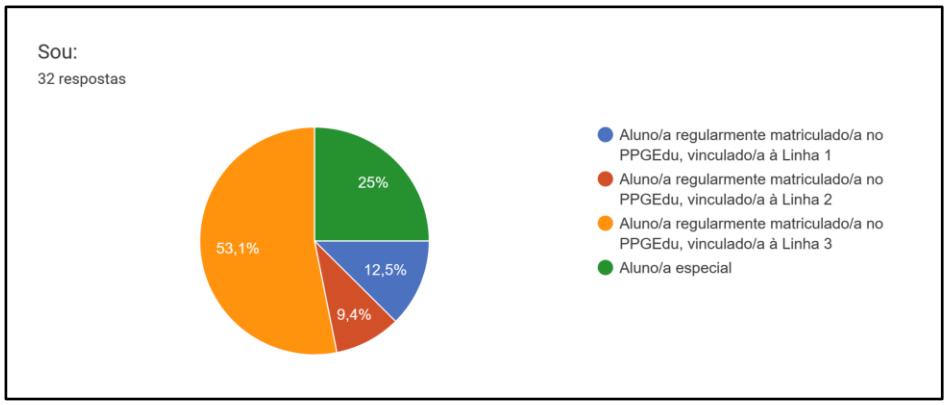
[4] Pseudônimo escolhido pela estudante da disciplina Formação e Profissionalização Docente, em um formulário que objetivou traçar o perfil da turma e solicitar autorização para a utilização dos textos produzidos como fontes de análise em produções do Gepenaf.

marcas do passado são ressignificadas à luz do rigor teórico, fortalecendo a "investigação como postura" (Cochran-Smith; Lytle, 2005).

A compreensão das fontes autobiográficas produzidas exige, primeiramente, situar o lugar de fala e a materialidade das pessoas que as teceram. Antes do início das aulas, enviei por e-mail um formulário (Google *Forms*), com perguntas que objetivavam traçar o perfil da turma e solicitar autorização para uso em pesquisas do Gepenaf das informações e dos memoriais que iriam produzir.

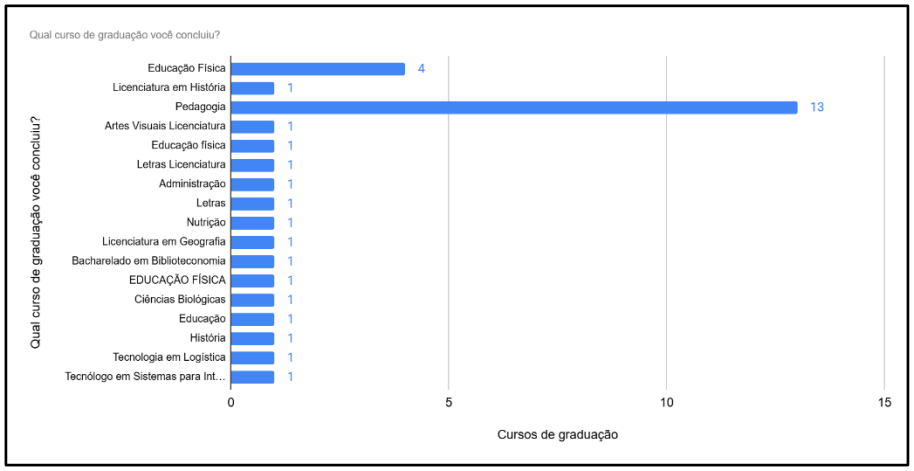
Sobre o perfil da turma, os Gráficos 1, 2 e 3 trazem informações sobre o tipo de matrícula (regular ou especial), a linha de pesquisa do PPGEdu ao qual se vinculavam as/os estudantes regulares, maior titulação concluída e curso de graduação realizado:

Gráfico 1 – Perfil da turma: tipo de matrícula / linha de pesquisa



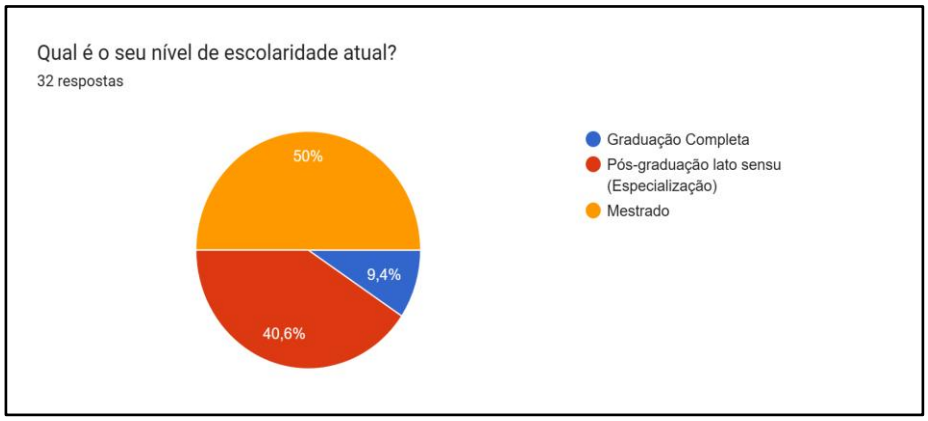
Fonte: Formulários Google (2026).

Gráfico 2 – Perfil da turma: curso de graduação concluído



Fonte: Formulários Google (2026).

Gráfico 3 – Perfil da turma: maior titulação



Fonte: Formulários Google (2026)

A turma, composta por 32 estudantes (entre regulares e especiais), apresenta uma composição heterogênea que reúne mestrandas/os e doutorandas/os das diversas linhas de pesquisa do PPGEdu[5], com formações em cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos.

Um dado biográfico, contudo, revela-se central para a análise do tom das narrativas: a média de idade é de 37 anos, com uma amplitude geracional que transita dos 22 aos 54 anos. A idade cronológica, em muitos casos, influencia o tempo de atuação profissional, o que se torna, na análise narrativa, não apenas um "dado estatístico", mas um elemento que tensiona a biografização (Ferrarotti, 2014).

Nas orientações às/aos estudantes para a produção do memorial, foi solicitado que fizessem registros reflexivos das significações provocadas pelas leituras e discussões da disciplina, tendo como pano de fundo suas memórias e vivências. O texto não deveria ser um resumo ou síntese das aulas, mas uma elaboração pessoal que articulasse memória e teoria, contemplando três dimensões temporais: o passado (lembranças da escola, como estudantes ou como docentes), o presente (reflexões sobre os conceitos estudados) e o futuro (projetos como pesquisadoras/es ou professoras/es).

As/os acadêmicas/os materializaram essas orientações de forma criativa e sensível, utilizando múltiplos recursos semióticos para dar densidade ao relato: escrita de poemas autorais, inserção de letras de música que marcaram momentos de transição profissional ou conquistas acadêmicas e fotografias de acervos pessoais. Além disso, alguns textos recorreram a metáforas da literatura infantil para explicar processos de reflexividade ou a elementos artísticos e imagéticos para criticar modelos de formação tecnicistas.

Badu, 43 anos, graduada em Educação Física e aluna regular do doutorado, por exemplo, utiliza sua trajetória para reinterpretar uma educação "em preto e branco" (Badu, memorial, 2026), identificando marcas do racismo estrutural e do apagamento de suas raízes que a infância não permitia nomear. A influência dessa maturidade manifesta-se na ressignificação crítica que faz do passado, onde lembranças escolares das décadas de 1980 e 1990 deixam de ser apenas nostálgicas para se tornarem objetos de estudo:

> Acredito que as escolhas dos meus professores por este caminho se dá devido tanto

[5] No PPGEdu, temos: Linha 1: Estado, Políticas e Educação; Linha 2: Sujeitos, Diferenças e Experiências Educativas; Linha 3: Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas.

> ao contexto político histórico situado nos anos de 1980/1990, nos quais os estudos se voltavam para essas perspectivas (Diniz Pereira, 2014), quanto às dificuldades que compõem os passos de um professor iniciante (Garcia 1992), que ao sair da universidade com nenhuma ou pouca experiência, entende por um caminho seguro, reproduzir exatamente o que acompanhou em seus estágios e o que carrega consigo em sua bagagem de experiências pessoais. (Badu, memorial, 2026).

Da mesma forma, a experiência de vida acumulada permite a integração de vivências pessoais e "pontos de virada" profissionais, em um processo de biograficidade reflexiva. Nesse sentido, K. S. Varela, 35 anos, licenciada em Pedagogia e aluna especial, descreve a maternidade atípica como o motor para a construção de saberes docentes voltados à inclusão:

> [...] compreendo que minha formação docente não se constituiu apenas nos espaços acadêmicos. Grande parte dos conhecimentos, questionamentos e aprendizagens que orientam minha prática profissional nasceu das experiências vividas fora da universidade. Entre elas, destaco a maternidade atípica, experiência que modificou profundamente minha forma de compreender o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem e os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais e educacionais. A partir dessa vivência, passei a buscar respostas, estudar com maior profundidade a educação inclusiva e construir práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. (K. S. Varela, memorial, 2026).

Esse excerto de K. S. Varela nos mostra que a estudante apreendeu as discussões efetuadas na disciplina sobre a complexidade da formação docente, que não se restringe aos conhecimentos técnicos e teóricos acessados formalmente na graduação ou em ações formativas institucionais, mas em um amálgama entre esses conhecimentos e as experiências de vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Wellington Miarro, 29 anos, graduado em Sistemas para Internet e aluno regular do mestrado, na mesma perspectiva, traz essa reflexão sobre a complexidade dos saberes docentes, ao narrar como o retorno à docência, após sobreviver a um grave episódio de saúde, ressignificou seu compromisso com o "trabalho sobre o humano":

> Em 2025, sofri um Acidente Vascular Cerebral com trombose cerebral. Fiquei treze dias internado em estado grave. Perdi memória, perdi a visão temporariamente, esqueci como se articulavam as palavras. Os médicos pediram que eu retornasse ao trabalho apenas em agosto. Eu voltei em abril. Não por imprudência, mas porque não consigo me separar da escola. Quando retornei, fui recebido com uma festa. Os estudantes haviam perguntado pela minha ausência desde o primeiro dia. Os pais ligavam para a escola querendo saber o que havia acontecido. Naquele momento, compreendi de forma visceral o que Tardif (2017) quer dizer quando afirma que o saber docente não é apenas cognitivo, ele é afetivo, relacional, encarnado na história de vida de quem ensina. (Wellington Miarro, memorial, 2026).

.

Em todos os memoriais, ficou visível o exercício de reflexividade que as/os estudantes realizaram ao produzir seus textos. Na impossibilidade de mencionar todos, devido aos limites deste artigo, trago uma breve síntese analítica de como as memórias foram mobilizadas para se refletir sobre os conceitos/teorias trabalhados na disciplina: Ana, 29 anos, licenciada em Pedagogia e aluna regular do doutorado, articula uma lembrança da creche com o conceito de Racionalidade Técnica: "Minhas memórias mais remotas remontam aos quatro anos [...]. Ali, deparei-me com uma dinâmica

de controle que hoje compreendo como um reflexo direto do modelo de Racionalidade Técnica (Diniz-Pereira, 2014). A obrigatoriedade de dormir à tarde [...] ilustra os primórdios de uma escola voltada para a padronização, a passividade e a sujeição de corpos" (Ana, memorial, 2026).

Lili, 30 anos, licenciada em Pedagogia e aluna regular do doutorado, materializa o conceito de "trabalho do romancista", ao narrar: "A professora que emerge ao final do poema não está separada da pessoa que enfrentou classificações, expectativas e deslocamentos; ao contrário, é constituída também por essas experiências. [...] Ao iniciar este memorial com uma escrita poética sobre o 'ser', assumo que a formação não começa apenas na universidade [...]"(Lili, memorial, 2026).

Tulipa, 27 anos, licenciada em Pedagogia e aluna regular do doutorado, utiliza a metáfora da "caixa de artesã" para explicar a reorganização de seus saberes pela prática e pela teoria, aproximando-se da fase de estabilização da carreira descrita por Tardif 2017): "No início era apenas uma 'caixa' com informações básicas, e hoje está se estabilizando para uma 'caixa' de artesã. [...] Minha caixa não é um conjunto pronto de técnicas; ela vem sendo reorganizada pela experiência, pelas crianças, pelos projetos, pelos erros [...] aproximando-se da formulação de Pimenta (2006), segundo a qual o saber docente não se forma apenas pela prática, mas também é nutrido pelas teorias da educação" (Tulipa, memorial, 2026).

Lilith, 50 anos, graduada em Biblioteconomia e aluna especial, ao descrever uma trajetória de itinerâncias geográficas e profissionais (de bibliotecária a docente), localiza em sua temporalidade biográfica momentos em que se reconhece como professora: "Ao revisitar minha história, compreendo que não foram os cargos ocupados que definiram minha identidade docente, mas as experiências que me afetaram e ressignificaram meu modo de compreender a educação. Hoje reconheço que a professora nasceu da bibliotecária. A pesquisadora nasceu da professora. E ambas continuam aprendendo" (Lilith, memorial, 2026).

Amadinho, 30 anos, licenciado em Pedagogia e aluno regular do doutorado, demonstrando a dimensão política da escrita de si, analisa microagressões sofridas na academia, apontando a possibilidade de utilizar essa reflexão como categoria analítica para sua tese:

> O riso coletivo diante da minha indagação epistemológica a Marx e a hipersexualização exótica contida no comentário de bastidor não são fatos isolados; representam microagressões que historicamente operam para desestabilizar e deslegitimar corpos negros e dissidentes no espaço da alta academia. Ao tentar neutralizar minha capacidade intelectual pela via da chacota ou reduzir minha presença ao marcador da pura corporalidade, a estrutura heteronormativa e racista institucionalizada cobra o seu pedágio. Silenciar-me ali foi o escudo necessário para digerir a violência e transformá-la, posteriormente, em categoria de análise neste memorial, compreendendo que a minha mera presença naquele espaço tensiona uma neutralidade acadêmica que, na verdade, sempre teve cor, gênero e classe social definidos. Silenciar-me ali foi o escudo necessário para digerir a violência e transformá-la [...] em categoria de análise. (Amadinho, memorial, 2026).

Estes vislumbres de reflexividade nos apontam que, no contexto desta disciplina, a escrita autobiográfica não foi um exercício avaliativo burocrático, mas uma clínica política, onde o sujeito, ao narrar sua história, toma posse de seu projeto de formação e resistência. Essa escrita reflete a premissa de Delory-Momberger (2016), que "temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. Ao narrar sobre si, a memória é interrogada pela teoria para produzir conhecimento sobre a formação humana, e esse exercício é formativo tanto para as/os estudantes quanto para mim, como professora.

Considerações Finais

A investigação empreendida neste artigo permitiu concluir que a transição paradigmática na pesquisa educacional brasileira envolveu, para além de mudanças metodológicas e do uso de fontes outras de análise, escolhas epistemológicas que demandam rigor terminológico e clareza conceitual. Nessa perspectiva, o mapeamento das trilhas terminológicas realizado nesta pesquisa procurou problematizar a proliferação de nomenclaturas na área – como História Oral, Pesquisa Narrativa e Método Biográfico – não como uma mera escolha de sinônimos, mas como um exercício de delimitação dos focos analíticos e das matrizes de sentido utilizadas pelas/os pesquisadores/as.

Para me aproximar do objetivo central do texto, a saber, discutir, em uma perspectiva teórico-metodológica, as dimensões investigativas e formativas da Pesquisa Biográfica em Educação, procurei fundamentar a demarcação conceitual adotada pelo Gepenaf, ao consolidarmos a distinção entre a Pesquisa Biográfica em Educação como campo epistemológico, ligado à especificidade de nossa área de pesquisa, o método biográfico como lente interpretativa e as fontes autobiográficas como materialidade empírica.

No plano empírico, a análise dos memoriais produzidos pelas/os estudantes do PPGEdu/UFMS evidenciou que a biografização atua como uma hermenêutica prática da experiência: as/os acadêmicas/os, em um exercício de reflexividade, utilizaram as marcas do passado para interrogar a teoria e produzir conhecimento sobre a formação e profissionalização docente. Os excertos evidenciaram que o ato de narrar, mesmo em um contexto "avaliativo", como foi no caso dessa disciplina, potencializa uma clínica política pela qual o sujeito se apropria de sua própria história e se reinventa no processo.

Considero que a principal contribuição deste estudo pode estar na validação da narrativa como uma possibilidade concreta de ação formativa, capaz de articular as dimensões pessoais e profissionais da docência. No entanto, reconheço as limitações das demarcações conceituais aqui apresentadas, pois se trata de posicionamentos provisórios, sujeitos ao diálogo com novos referenciais e a novos entendimentos construídos no âmbito da academia e na articulação da academia com as/os docentes da educação básica.

Por fim, como perspectivas futuras, vislumbro a possibilidade de ampliação deste mapeamento para o campo da decolonialidade e dos estudos sobre marcadores sociais da diferença, um tema que tem atravessado, em muitos momentos, nosso grupo de pesquisa, bem como a exploração, em nossas pesquisas, das diversas possibilidades de narrar – como as narrativas visuais, em movimento e midiáticas - que poderiam ampliar as frentes de insurgência metodológica na pesquisa educacional ao descentralizar a hegemonia da escrita e dar relevo a imagens, vídeos e produções digitais, viabilizando a emergência de outras epistemologias e estéticas.

Referências

BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullizze Maia. A História Oral na formação docente: percursos e potencialidades investigativas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 88-101, jan./mar. 2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Inquiry as Stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009.

CORREA, Roberta Emília Morato. **Histórias de trabalhadores técnico-administrativos em educação da Faculdade de Educação da UFMG:** memórias de um trabalho que falam de saberes, agruras e resistências. 2023. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos E. Galvão e Maria Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

MARTINS, Jéssica Souza; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. O Catálogo de Teses e Dissertações como fonte para estudos bibliométricos do campo da Educação Profissional. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 8, n. 8, p. 1-13, 2019.

MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36. Acesso em: 21 jul. 2026.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Histórias de vida e depoimentos pessoais. **Sociologia**, v. 15, n. 1, p. 8-24, 1953. [Material impresso].

SÁ, Carlos Almeida de. **Trajetórias de formação inicial e permanência na licenciatura:** implicações para constituição da identidade docente. 2022. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOUZA, Adrise Ferreira de. **Escrevivências em arte-educação e direitos humanos**: um diário de cacos como narrativa autobiográfica". 2022. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2022.

SOARES, Neuzita de Paula. **As pesquisas (auto)biográficas e a investigação narrativa na formação de professores**: um mapa das pesquisas realizadas no Brasil. 2024. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: MEMÓRIAS, FORMAÇÃO E SABERES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Sulamita Linsmeyer Santos[1]
Célia Regina de Carvalho[2]

Resumo
Este artigo discute a construção da identidade docente a partir de experiências pessoais, trajetórias formativas e reflexões desenvolvidas na disciplina Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter autobiográfico ancorada na articulação das memórias escolares, experiências docentes e as contribuições teóricas de Diniz-Pereira (2014), Garcia (1992; 1999), Libâneo (2002), Schön (1992), Fiorentini e Crecci (2013) e Tardif (2012; 2014). A análise evidencia que a identidade profissional docente se constitui nas relações, nas experiências de ensino e aprendizagem e nos saberes produzidos entre formação acadêmica, prática pedagógica e contexto social. Também aponta tensões provocadas pela racionalidade técnica, pela burocratização escolar e pelas avaliações, que reduzem a autonomia docente. Conclui-se que a docência exige reflexão contínua, produção de saberes e formação crítica e emancipadora, devendo ser valorizada como atividade intelectual.

Palavras-chave: Identidade docente; Formação de professores; Profissionalização docente.

Introdução

A construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, constituído pela articulação entre experiências pessoais, formação acadêmica, trajetórias profissionais e relações estabelecidas no contexto educativo. Tornar-se professor, portanto, não se limita à obtenção de um diploma ou ao ingresso formal na carreira. Trata-se de um percurso atravessado por vivências, aprendizagens e reflexões que contribuem para a constituição do sujeito professor.

Essas vivências nos transformam ao longo do tempo: contribuem para a construção do caráter, influenciam a maneira como pensamos, agimos e nos relacionamos em sociedade. No caso do professor, compreendido como agente social, esse processo assume uma dimensão ainda mais significativa, pois suas experiências pessoais e profissionais repercutem diretamente em sua prática pedagógica e na formação dos sujeitos com os quais interage.

Entretanto, durante as discussões em sala de aula, observamos que outros agentes, influenciados pela lógica neoliberal, procuram impor à educação regras alinhadas a seus próprios interesses. Esse movimento tende a engessar os conteúdos e a preestabelecer currículos, enfraquecendo o trabalho docente como prática voltada ao desenvolvimento humano e à construção do pensamento crítico. Com isso, a educação passa a ser reduzida a um conjunto de técnicas destinadas à formação de mão de obra para atender, principalmente, às necessidades da classe dominante.

---

[1] Mestranda do curso de mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS (PPGEdu/UFMS), Empregada Pública e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE).

[2] Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da UFMS/CPNV.

[3] Este artigo é parte da dissertação de mestrado em Educação do PPGEdu/UFMS.

Como parte da dissertação em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), cujo foco é a formação de professores para o uso das novas tecnologias digitais, este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade docente a partir de experiências autobiográficas, articulando essas vivências às discussões teóricas realizadas na disciplina Formação e Profissionalização Docente.

Para alcançar este objetivo optou-se por uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando a modalidade narrativa. Gil (2022), descreve que a pesquisa qualitativa ao contrário da quantitativa, busca o entendimento da essência de um fenômeno, compreendendo processos integrativos, a descrição das experiências vividas por uma ou mais pessoas estudo de casos com profundidade.

> Assim entendida, a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação (Gil, 2022, p. 2).

Para Mattar e Ramos (2021, p. 71), a pesquisa qualitativa descritiva "[...] propõe-se a descrever situações e eventos, respondendo a perguntas do tipo: o quê, onde, quando e/ou como".

Neste contexto, busca-se compreender de que modo diferentes momentos da trajetória pessoal e acadêmica contribuíram para a formação de concepções sobre ensino, aprendizagem e profissionalização docente.

A reflexão fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Diniz-Pereira (2014), Garcia (1992; 1999), Libâneo (2002), Schön (1992), Fiorentini e Crecci (2013), Tardif (2012; 2014) e Tardif e Lessard (2007), autores que discutem aspectos relacionados à formação, aos saberes docentes e ao desenvolvimento profissional dos professores.

O sentimento de ser professora e os primeiros referenciais da docência

Durante as aulas da disciplina Formação e Profissionalização Docente, algumas questões orientaram nossas reflexões. A primeira questão foi: "Quando você se sentiu professor?". Essa pergunta provocou um movimento de retomada da minha trajetória, levando-me a revisitar experiências, memórias e situações que me fizeram sentir professora. Esse sentimento, porém, não estava necessariamente ligado ao exercício formal da profissão docente, mas à percepção de ocupar um lugar de mediação no processo de aprendizagem. Senti-me professora quando compreendi que poderia contribuir para a construção do conhecimento de outra pessoa.

Muitos professores contribuíram para despertar em mim a paixão pelo conhecimento. Entre eles, recordo-me da professora Vanda, do primeiro ano do ensino fundamental, que me ensinou a escrever e a realizar as primeiras operações matemáticas. No segundo ano, a professora Maria Dulce fortaleceu minha crescente afinidade com os números. Também guardo a lembrança de outros docentes marcantes, como o professor Magno, de História, que me ensinou a refletir criticamente sobre os acontecimentos históricos, e a professora Neums, que, nas aulas de Literatura, abordava temas tão relevantes quanto a política.

Ao recordar os professores que marcaram minha trajetória, estabeleço uma relação com as discussões de Diniz-Pereira (2014) sobre a racionalidade crítica. Percebo que esses docentes mobilizavam diferentes saberes e compreendiam o ensino e a aprendizagem como instrumentos de transformação social. Suas práticas pedagógicas aproximavam-se do modelo sócio-reconstrucionista, pois concebiam "[...] o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade" (Diniz-Pereira, 2014, p. 40).

Todos apresentavam uma característica em comum: "o conhecimento de conteúdo pedagógico", que Garcia (1992, p. 57) define da seguinte forma:

> [...] representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar. O conhecimento de conteúdo pedagógico compreende «as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível.

Entretanto, reconheço que a trajetória desses professores também foi marcada por desafios significativos. O trabalho docente, por sua natureza intelectual e relacional, envolve sujeitos diversos, com histórias, costumes, valores e modos distintos de compreender o mundo. Além disso, esses profissionais atuavam em um sistema educacional atravessado por exigências burocráticas que, muitas vezes, limitavam a autonomia pedagógica. No contexto da escola tradicional, tais burocracias tendem a privilegiar a transmissão de conteúdos em detrimento da investigação, da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a difusão de modelos oriundos da racionalidade técnica na formação de professores tem reforçado a ideia de que o docente deve apenas aplicar soluções previamente definidas para problemas educacionais, com base em teorias científicas ou técnicas. Essa perspectiva, porém, desconsidera o contexto em que a comunidade escolar e o próprio professor estão inseridos. Nesse modelo, a relação entre teoria e prática educacional tende a colocar o professor em uma posição passiva, levando-o a aceitar, de forma conformada, recomendações elaboradas por teóricos e pesquisadores da educação (Diniz-Pereira, 2014).

A análise de Schön (1992) evidencia que a organização burocrática da escola, estruturada em horários rígidos, planos de aula previamente definidos e sistemas de avaliação padronizados, sustenta-se no modelo do saber escolar, centrado na transmissão de conteúdos fixos e mensuráveis. Como ele afirma, "[...] a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar" (Schön, 1992, p. 87), o que significa que o professor é pressionado a cumprir uma quantidade de informação dentro de um tempo delimitado, sendo posteriormente avaliado pelo desempenho dos alunos nos testes. Essa lógica administrativa, orientada para o controle e a eficiência, dificulta a implementação de práticas reflexivas, pois reduz a autonomia docente, restringe a experimentação pedagógica e gera conflitos para professores que buscam inovar e responder às necessidades reais dos estudantes.

No contexto brasileiro, esses desafios tornavam-se ainda mais complexos. No início da década de 1980, o país ainda vivia sob os efeitos da ditadura militar, encerrada apenas em 1985. Nesse cenário, desenvolver práticas pedagógicas significativas, pautadas na reflexão crítica e na autonomia docente, exigia dos professores não apenas conhecimento e sensibilidade, mas também resistência diante de um sistema educacional marcado por controle, padronização e restrições à liberdade de pensamento.

A partir das marcas deixadas por professores que compreendiam o ensino como prática de mediação, iniciei também minha própria experiência em sala de aula. Ela ocorreu aos 21 anos, durante a graduação em Licenciatura Plena em Matemática na UFMS, quando passei a atuar como professora convocada pelo Estado de Mato Grosso do Sul, experiência que se estendeu por dois anos. Embora, naquele momento, eu não tenha dado continuidade aos estudos e tenha me afastado da docência formal, essa vivência permaneceu como parte da minha trajetória. Por isso, mesmo após cerca de 30 anos, quando encontro ex-alunos que ainda me reconhecem e me chamam de professora, sou novamente atravessada pelo carinho deles e pelo sentimento de pertencimento à profissão docente.

Embora eu tenha aprendido muito com esses professores, também vivenciei práticas docentes mais tradicionais, centradas quase exclusivamente na transmissão de conteúdo. Alguns professores/professoras, se limitavam à exposição da matéria, enquanto outros recorriam à punição

como forma de levar os alunos à memorização. Essas experiências também moldaram as minhas práticas pedagógicas no breve período que lecionei.

Assim, durante a disciplina Formação e Profissionalização Docente, passei a questionar minhas práticas e a refletir sobre o que poderia ter sido diferente. A reflexão, conforme Libâneo (2002), é uma característica humana própria de seres racionais e conscientes.

> A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria 'reflectere' – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios. (Libâneo, 2002, p. 55-56).

Embora tenha recorrido a Libâneo para compreender o sentido de reflexividade, reconheço que sua perspectiva difere da concepção apresentada por Schön. Para este autor, a reflexão na profissão docente ocorre em dois momentos principais: a reflexão-na-ação, realizada durante a própria prática pedagógica, e a reflexão sobre a prática, desenvolvida posteriormente, quando o professor analisa sua atuação.

Desse modo, a reflexão-na-ação permite ao professor "[...] olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos" (Schön, 1992, p. 83), fazendo parte da construção do saber docente.

Nesse sentido, compreendo que o professor toma consciência de sua profissão quando reconhece, analisa e ressignifica a própria prática. Esse movimento reflexivo permite transformar as experiências vividas em aprendizagem profissional, fortalecendo uma atuação mais crítica e intencional.

Formação docente e os desafios da profissionalização

Atualmente, retomei meus estudos em Matemática, cursando-a como segunda graduação, ao mesmo tempo em que desenvolvo minha formação no Mestrado em Educação. Esse retorno à vida acadêmica, contudo, teve um marco anterior importante: em 2014, motivada pelo contexto político daquele período, voltei a estudar por meio de uma especialização em Docência no Ensino Superior. Neste momento, reascendeu uma antiga paixão: a pedagogia.

Em 2016, retomei o curso de licenciatura em Matemática; porém, em 2018, infelizmente, desisti novamente por problemas de saúde. Nesse período, tive de realizar práticas pedagógicas durante o estágio, desenvolvido em dois momentos.

Recordo-me de uma situação vivida durante o estágio, quando o professor precisou se afastar por licença médica e solicitou que eu o substituísse em sala de aula. Em determinado momento, um aluno se levantou e começou a dançar próximo às minhas costas, enquanto os demais colegas riam, aguardando minha reação. Por se tratar de uma turma de adolescentes, compreendi aquela atitude como uma forma de desafio e de teste da minha postura diante da classe. Procurei, então, manter a calma: olhei serenamente para o aluno e esperei que ele interrompesse a ação. Ao perceber que não haveria uma reação negativa da minha parte, ele pediu para ir ao banheiro, e eu autorizei. Depois disso, a turma se acalmou.

Ao refletir sobre essa experiência com a professora da disciplina Formação e Profissionalização Docente, durante a discussão de um texto em aula, compreendi que os conhecimentos adquiridos na especialização em Docência no Ensino Superior contribuíram para

minha atuação naquele momento. Essa formação me auxiliou a interpretar a situação com mais serenidade, evitando uma reação impulsiva e favorecendo uma intervenção mais consciente diante da turma.

Assim, compreendo que estudar a formação e a profissionalização docente contribui diretamente para qualificar nossas ações em sala de aula. Como aspirante à docência no processo formativo de novos professores, considero necessário refletir sobre a organização dos cursos de Pedagogia e sobre a forma como seus currículos são construídos.

Para Garcia (1999), ao longo dos anos, os currículos tiveram como base o atendimento às necessidades sociais, culturais e econômicas e foram elaborados por instituições que atendem aos anseios da classe produtiva.

> A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação de treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa de a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (Garcia, 1999, p. 77).

Ao priorizarem conteúdos voltados à prática como forma de controle, os currículos tendem a se limitar ao atendimento das demandas da classe dominante e à formação de mão de obra. Com isso, reduzem as possibilidades de acesso a conhecimentos que favoreçam a reflexão crítica na formação inicial de professores.

Fiorentini e Crecci (2013) analisam as discussões sobre formação e profissionalização docente em diversos países, destacando a influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo os autores, essas discussões se intensificaram nas últimas quatro décadas, em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e econômicas.

No Brasil, essas discussões contribuíram para a formulação de propostas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, como o engajamento em "[...] estudos coletivos, na avaliação dos resultados e no planejamento pedagógico dentro das próprias escolas nos horários dedicados à jornada extraclasse" (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 15). No entanto, a exemplo do estado de São Paulo, esse horário, que deveria ser dedicado à formação dos professores, tornou-se um espaço controlado pela burocracia.

Nesse cenário, o excesso de atividades burocráticas deixa pouco espaço para ações efetivamente formativas. Além disso, as políticas educacionais vinculadas às avaliações externas e aos testes padronizados tendem a comprometer o desenvolvimento profissional docente, ao deslocarem o foco da formação colaborativa para o cumprimento de exigências administrativas (Fiorentini; Crecci, 2013).

Em contraponto à concepção de formação defendida por organismos internacionais e incorporada às políticas educacionais brasileiras, espera-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) proporcionem aos futuros professores uma formação ampla, capaz de desenvolver dimensões intelectuais, culturais, físicas e sociais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se que, muitas vezes, os conteúdos são organizados de forma fragmentada, priorizando "[...]

tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si" (Tardif, 2012, p. 35).

Outro aspecto discutido em sala de aula refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes ao saírem da universidade e assumirem uma turma. Muitos deles não se sentem suficientemente apoiados pelos pares nem pela gestão escolar. A ausência de uma vivência mais efetiva em sala de aula, acompanhada pela participação ativa de um professor regente, o excesso de burocracia, a imposição de metas, o discurso da meritocracia e a desvalorização da profissão docente podem intensificar o sentimento de insegurança e desânimo no início da profissão.

As instituições de ensino superior, assim como as instituições responsáveis pela formação em serviço de professores, abstêm-se de dar a devida atenção à fase inicial da carreira docente. Esse período, marcado pela transição da condição de estudante para a atuação como professor ou professora, é fundamental para a constituição da identidade profissional. Trata-se de uma etapa de grande relevância, pois nela o professor iniciante se depara com "[...] tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal" (Garcia, 1999, p. 16).

Para Nóvoa (1992), os cursos de Pedagogia deveriam ser mais bem estruturados, de modo a possibilitar que os futuros professores desenvolvam habilidades pedagógicas por meio da convivência e da colaboração com docentes mais experientes. O autor defende uma aproximação mais efetiva entre universidades e escolas, mediante projetos capazes de criar espaços formativos colaborativos, nos quais o futuro docente possa atuar, simultaneamente, como sujeito em formação e como participante ativo do processo formativo.

Ao refletir sobre o texto de Nóvoa, percebo que, embora alguns anos tenham se passado, muitos governos ainda não demonstram interesse em construir uma estrutura formativa capaz de promover a interação contínua entre professores/as experientes com os futuros professores/as. Como consequência, os cursos tendem a se limitar à transmissão de conteúdos voltados aos interesses de determinados grupos sociais, em vez de favorecer uma formação crítica, participativa e socialmente comprometida.

> Nas sociedades europeias e norte-americanas, a evolução atual das esferas econômica e política, dominadas pelo neoliberalismo, provoca cada vez mais rupturas nos laços sociais e faz pressentir um retorno do ator social, do professor e do intelectual engajado. Definitivamente, embora estejam assentadas em objetivos relativamente claros, as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. (Tardif, 2012, p. 303).

Ao considerar as estruturas já estabelecidas, percebe-se que, embora exista a sensação de autonomia sobre a prática docente, o professor muitas vezes é reduzido à condição de mero executor de políticas, metas e orientações externas. Essa lógica desvaloriza sua dimensão intelectual e limita sua participação crítica na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A construção dos saberes docentes

Começo esta seção com uma citação de Maurice Tardif, autor cuja produção esteve entre as primeiras leituras que realizei no curso de mestrado em Educação:

> Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

> Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (Tardif, 2014, p. 14).

A construção do saber docente não ocorre apenas durante a formação inicial e a continuada. Trata-se de um processo permanente, que resulta da articulação entre os conhecimentos específicos da profissão, as experiências pessoais, a convivência em comunidade e as vivências em sala de aula com os alunos. Esses elementos contribuem para a construção, a estruturação e a constante construção da prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento profissional do docente (Tardif, 2014).

Com base no pensamento de Tardif, recordo-me do meu professor de História do 5º ano, em 1984, cuja prática docente contribuiu significativamente para a formação do meu pensamento crítico. Durante as aulas, ele nos incentivava a questionar as informações apresentadas tanto nos programas de televisão quanto nos próprios livros didáticos solicitados pelos professores, pois, na época, não havia distribuição gratuita, e eles precisavam ser comprados.

Entretanto, o professor nos orientava a não aceitar nenhuma informação como uma verdade absoluta. Embora eu não me recorde de suas palavras exatas, sua mensagem era essencialmente esta: "Não aceitem uma verdade como absoluta. Não acreditem em tudo o que ouvem. Busquem o conhecimento em outras fontes e materiais. Não se deixem enganar."

Essa orientação foi apresentada durante uma aula sobre o Tratado de Tordesilhas e marcou profundamente minha forma de compreender o conhecimento. Essa experiência ilustra o que Tardif defende ao afirmar que os saberes docentes são construídos nas práticas, nas experiências e nas interações estabelecidas ao longo da trajetória profissional e educacional.

Infelizmente, os programas de formação docente negligenciam o desenvolvimento pessoal dos futuros professores, como se a dimensão humana pudesse ser dissociada da profissional. Essa lacuna evidencia aquilo que Nóvoa (1992, p. 24) já alertava ao afirmar que "[...] a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação". Em outras palavras, o que se exige do professor na prática cotidiana não encontra correspondência plena naquilo que é oferecido pelas instituições formadoras. Essa desconexão revela a falta de articulação entre escolas e universidades.

Para Tardif e Lessard (2007), é necessário entender como o professor é visto na sociedade. Segundo os autores, espera-se que os professores atendam às demandas da sociedade industrial e neoliberal, que estes preparem os filhos dos operários somente para o trabalho, não para uma formação crítica e emancipadora.

Entretanto existem discussões sobre como as instituições e os governos podem:

> [...] promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão 'à respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino

> novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública. (Tardif; Lessard, 2007, p. 26).

Estabelecer receitas ou decretos que sirvam para todas as instituições de educação é um equívoco, visto que cada uma delas tem suas próprias características, que podem tanto auxiliar quanto criar obstáculos durante o processo formativo, como as condições do local de ensino, a gestão escolar, o currículo e o material didático. Ao desconsiderar as particularidades de cada comunidade escolar, esse processo também afeta as características do próprio professor iniciante, como suas ideias prévias, sexo, biografia pessoal, crenças e formação, reduzindo sua autonomia como intelectual (Garcia; Vaillant, 2017).

Como em qualquer profissão, a docência faz uso de diferentes instrumentos, recursos e técnicas que subsidiam a prática pedagógica. Entre esses recursos, destacam-se programas, livros, exercícios, normas e outros materiais que contribuem para o processo de ensino, aprendizagem e socialização dos estudantes. No entanto, o trabalho docente não se restringe ao uso desses instrumentos, pois também é constituído pelas experiências, percepções e significados atribuídos pelo próprio professor à sua prática. Nesse sentido, "[...] sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele" (Tardif; Lessard, 2007).

Assim, compreende-se que a docência vai muito além do domínio de técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos. O exercício da profissão é continuamente ressignificado pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas no ambiente escolar e pelos conhecimentos construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Desse modo, a construção do saber docente não se limita ao período de formação inicial, mas abrange todas as fases da vida do professor, suas vivências, os conhecimentos adquiridos e as relações de socialização estabelecidas com seus alunos, configurando-se como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

A reflexão sobre a própria trajetória permitiu compreender que a identidade docente não é construída de forma linear ou definitiva, mas constitui um processo permanente de formação, reflexão e ressignificação. Revisitar os momentos que contribuíram para a construção do meu saber docente possibilitou uma reflexão mais ampla sobre o processo de profissionalização docente e evidenciou a necessidade de aprofundar continuamente meus conhecimentos como futura formadora. As experiências vivenciadas ao longo do Curso de Mestrado em Educação contribuíram para desconstruir crenças e concepções anteriormente consolidadas acerca da profissão docente, ampliando minha compreensão sobre sua complexidade.

As discussões realizadas em sala de aula, fundamentadas em diferentes autores e perspectivas, muitas vezes divergentes entre si, reforçaram a compreensão de que não existem verdades absolutas no campo da educação. As diferentes formas de compreender a docência são influenciadas pelas trajetórias pessoais e profissionais de cada indivíduo, pela formação inicial recebida, pelo contexto da comunidade escolar em que atua, pelas experiências e desafios enfrentados na prática pedagógica, pelas crenças construídas ao longo da vida e, ainda, pelas condições de trabalho e pela desvalorização da profissão docente.

Compreendi, ainda, que as políticas educacionais precisam ser constantemente analisadas e questionadas de forma crítica, uma vez que os currículos são frequentemente influenciados pelos interesses da classe dominante. Nesse contexto, as diretrizes educacionais tendem a privilegiar uma perspectiva predominantemente técnica e instrumental, alinhada às demandas do modelo neoliberal,

orientando a formação de sujeitos para atender, prioritariamente, às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana, crítica e emancipatória.

Os referenciais teóricos estudados possibilitaram a compreensão de que a formação de professores deve ultrapassar perspectivas técnicas e instrumentais, promovendo o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Assim, conclui-se que a construção da identidade docente ocorre por meio da articulação entre experiências pessoais, formação acadêmica e prática profissional. Os saberes produzidos nesse percurso constituem a base da profissionalidade docente e reforçam a necessidade de uma formação contínua, crítica e comprometida com a emancipação humana.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio-Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4. Acesso em: 28 jul. 2026.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308709252_Desenvolvimento_Profissional_DOCENTE_Um_Termo_Guarda-Chuva_ou_um_novo_sentido_a_formacao_1. Acesso em: 28 jul. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. 1992. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/630402675/A-Formacao-de-Professores-Novas-Perspectivas-Baseadas-Na-Investigacao-Sobre-o-Pensamento-Do-Professor. Acesso em: 28 jul. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo**. Formação inicial de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: https://dn721903.ca.archive.org/0/items/garcia-c.-m.-formacao-de-professores-para-uma-mudanca-educativa/Garcia%2C%20C.M.%20-%20Formacao%20de%20professores%20-%20Para%20uma%20mudanca%20educativa.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Professor_reflexivo_no_Brasil/iVSbEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Reflexividade+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores.&pg=RA1-PA1986&printsec=frontcover. Acesso em: 28 jul. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Edições 70, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/ed158b28-ca37-4d65-99e9-feaccbdb2a61. Acesso em: 28 jul. 2026.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp/26323440. Acesso em: 28 jul. 2026.

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

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://dn721702.ca.archive.org/0/items/tardif-m.-lessard-c.-o-trabalho-docente-elementos-para-uma-teoria-da-docencia-co/Tardif%20M.%20Lessard%20C.%20-%20O%20Trabalho%20Docente%20-%20Elementos%20para%20uma%20teoria%20da%20docencia%20como%20profissao%20de%20interacoes%20humanas.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

ECOS DE UM LUGAR VIVIDO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Thalita de Cassia de Souza Paixão[1]

Resumo
Compreende-se o espaço escolar como um acontecimento que, quando revisitado a partir das experiências individuais de cada sujeito, pode ser continuamente ressignificado. Então, nessa perspectiva, este estudo problematiza como as narrativas de professoras da educação básica revelam os sentidos produzidos ao serem convidadas a se conectarem com os ambientes escolares que viveram sua formação ainda na infância e adolescência. O objetivo foi compreender de que maneira a rememoração contribui para a produção de significados sobre a constituição da docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se fundamenta na pesquisa narrativa e na perspectiva biográfica. As análises evidenciaram que o espaço escolar ultrapassa sua dimensão física, permanecendo vivo nas lembranças. Conclui-se que narrar possibilita recriar o passado, reconhecer a escola como espaço permanente de formação e entender a docência como uma trajetória em constante construção.

Palavras-chave: Formação docente; Narrativas (auto)biográficas; Espaço escolar.

Introdução

No último ano da graduação e mais especificamente no último semestre do curso antes da tão esperada colação, ao cursar a disciplina de Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III, fiz a opção de realizá-lo na escola em que cursei todo o meu Ensino Fundamental. Porquanto, foi naquele espaço que permaneci durante oito anos, vivenciando experiências que atravessaram minha infância e adolescência e que participaram da constituição da minha trajetória pessoal e formativa. Assim, retornar como estagiária partiu de um desejo pessoal de realização, um gesto de reencontro importante com o espaço físico, com uma história pessoal de escolarização e, sobretudo, com professores/as que ainda faziam parte daquela instituição e que, de alguma forma, também fizeram parte da minha vida. Esse reencontro revelou algo que a experiência de estágio, por si só, dificilmente proporciona, que é a possibilidade de ver, de perto e de forma "palpável", o fruto de uma dedicação diária e silenciosa de docentes que, ano após ano, formam crianças e adolescentes para trilhar caminhos que talvez nunca cheguem a conhecer.

Foi esse movimento, o de olhar para o mesmo espaço físico ocupando um outro lugar, o de quase professora, que então se tornou de grande contribuição, transformar uma lembrança afetiva em uma pergunta de pesquisa: o que acontece quando um professor/a é convidado a revisitar, hoje, os espaços escolares que habitou quando ainda era aluno/a? Que lembranças emergem desse movimento de volta? E de que forma essas lembranças seguem atravessando e constituindo o modo como esse sujeito exerce a docência no presente?

Essa identidade, no entanto, não se deixa reduzir a um único percurso de formação inicial. “A formação docente se constrói ao longo de toda a vida (*life learning*) e em todas as circunstâncias da vida (*lifewide learning*), pela complementaridade entre aprendizagens formais, não formais e informais” (Passeggi, 2016, p. 75). Não há, portanto, um único tempo nem um único lugar em que a

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Servidora pública municipal, atuando como Assistente Técnica. Integrante do projeto de pesquisa “Relações Educativas na Perspectiva dos Atores Educacionais: Tecendo Narrativas de Crianças e Docentes em Formação”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). E-mail: thalita.paixao@ufms.br.

formação docente se encerre, pois ela se configura como um processo contínuo, tecido ao longo da trajetória de vida de cada sujeito. Nesse percurso, as experiências escolares vividas na infância e na adolescência constituem marcas que podem ser retomadas, ressignificadas e incorporadas à compreensão que os/as professores/as constroem sobre si e sobre a docência. Assim, é nesse horizonte que se insere esta pesquisa, cujo objetivo consiste em compreender de que forma as lembranças dos espaços escolares vividos na infância e na adolescência atravessam e constituem a identidade docente de professores/as da Educação Básica.

Esta pesquisa se inscreve no campo da Pesquisa Biográfica em Educação, adotando o método biográfico como lente teórica para compreensão das fontes narrativas. Como recurso metodológico, optou-se pela escrita de narrativas de si como fonte empírica para análise, considerando que escrever sobre a própria trajetória é uma possibilidade de o sujeito ressignificar sua história de vida e a escolha pela docência, fazendo do próprio relato um "[...] balanço do vivido em busca de sentido para a existência" (Bergamaschi; Almeida, 2013, p. 18). É esse movimento de ressignificação, e não a mera descrição cronológica de fatos passados, que esta pesquisa busca captar por meio dos relatos escritos das professoras participantes.

Contribuíram com esta etapa da pesquisa três professoras da Educação Básica, identificadas como Professora Marielly, Professora Giovana e Professora Beatriz que permitiram a utilização dos nomes na produção desta pesquisa. As participantes possuem formação em licenciaturas distintas, como Pedagogia e Educação Física, e atuam na Educação Básica. Em comum, compartilham a experiência de mobilizar em suas narrativas lembranças de suas vivências nos espaços escolares durante seu processo de escolarização, a partir das memórias que consideraram significativas. Em duas das narrativas, esse percurso também inclui o retorno ao ambiente escolar em outro momento da trajetória, já na condição de futura professora ou profissional da educação.

A seleção das participantes não se orientou pela área específica de formação, mas pela condição de serem professoras licenciadas em exercício na Educação Básica e pela possibilidade de produzirem narrativas acerca das lembranças dos espaços escolares vividos durante sua própria formação.

Essa escolha se sustenta na própria natureza do método biográfico, considerando, a partir das contribuições de Bueno (2002, p. 18), a subjetividade como elemento constitutivo desse modo de investigação. Nessa perspectiva, a narrativa não é tomada apenas como confirmação de uma análise teórica previamente estabelecida, mas como possibilidade de compreender os sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas experiências. Reduzi-la a essa função significaria, ainda, um empobrecimento do próprio método, conforme a discussão apresentada por Bueno (2002), ao retomar Ferrarotti, que defende a centralidade dos materiais primários e de sua "subjetividade explosiva" no método biográfico (Ferrarotti, 2014 *apud* Bueno, 2002).

Por se tratar de narrativas livres, que fluem conforme a vontade de quem narra, não há, nesse tipo de produção, a pretensão de confirmar respostas previamente esperadas. Isso se justifica porque a memória é compreendida como um processo de reconstrução da experiência. Nessa perspectiva, Bergamaschi e Almeida (2013, p. 22), ao dialogarem com Thomson (2001), ressaltam que as histórias rememoradas não constituem representações exatas do passado, mas interpretações que evidenciam determinados aspectos das experiências vividas, ajustando-se às identidades e às aspirações construídas no presente. Assim, as compreensões construídas pelo pesquisador podem ser confirmadas ou não a partir das narrativas produzidas, sendo o diálogo entre os referenciais teóricos e aquilo que emerge dos relatos o que possibilita ampliar a compreensão do objeto desta pesquisa, voltado a entender de que maneira as lembranças dos espaços escolares vividos na infância e na adolescência permanecem presentes e participam da constituição da identidade docente.

O convite foi realizado por meio de canais de comunicação e redes sociais, sendo direcionado, de forma ampla, a professores/as formados/as em diferentes cursos de licenciatura, buscando alcançar

profissionais da Educação Básica que pudessem contribuir voluntariamente com a pesquisa a partir de suas histórias de vida e memórias escolares. Aos interessados, para a produção das narrativas foram encaminhados às orientações apenas para compreensão, em arquivo digital (Microsoft Word). Como complemento às narrativas, foi solicitado, também, o envio de uma imagem da fachada da escola rememorada, quando houvesse essa possibilidade, com o intuito de relacionar a narrativa a um espaço concreto integrante da experiência lembrada, ampliando as oportunidades de compreensão das memórias produzidas, assim, pelas participantes que mostraram interesse.

A presente investigação integra o projeto de pesquisa "Relações Educativas na Perspectiva dos Atores Educacionais: Tecendo Narrativas de Crianças e Docentes em Formação", desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). O projeto constitui um estudo de caráter abrangente, do qual derivam pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, tendo como objetivo compreender as relações educativas a partir das experiências e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias formativas.

Nesse contexto, a presente pesquisa se configura como um recorte desse projeto-guarda-chuva, se voltando especificamente para a compreensão de como as lembranças dos espaços escolares vividos na infância e na adolescência participam da constituição da identidade docente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando sua concordância em participar da investigação, conforme os procedimentos éticos estabelecidos.

Para tanto, a seguir a pesquisa apresenta as narrativas das professoras participantes, organizadas em torno da rememoração do espaço escolar vivido na infância, seguidas de discussão sobre os modos como essas memórias se articulam à trajetória docente atual e das considerações finais do estudo.

O espaço escolar da infância rememorado pelas professoras: ressignificações afetivas

"[...] Nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração"
(Josso, 2007, p. 435).

A afirmação de Josso (2007) na epígrafe que abre este eixo de sentido sintetiza, em poucas palavras, o que esta pesquisa se propõe a investigar, pois memórias não são resíduos inertes de um tempo que passou, mas material vivo, capaz de alimentar e transformar quem somos no presente. Se um fragmento de memória pode se converter em recurso e em inspiração como mencionado pela autora, é porque a lembrança não permanece somente no passado, ela segue constantemente trabalhando, silenciosamente, sobre as escolhas, os valores e as práticas de quem a carrega/consegue rememorar. Portanto, é justamente esse constante trabalho silencioso, aplicada especificamente às lembranças do espaço escolar vivido na infância e na adolescência, que esta pesquisa busca tornar visível na trajetória de professores/as da Educação Básica.

Essa premissa teórica ganha contorno mais concreto quando se observa que a lembrança da escola tende a ocupar, entre os processos de rememoração biográfica, um lugar muito favorecido em um "pódio" nas nossas vidas e histórias. Assim, em sua experiência com ateliês de escrita autobiográfica na pós-graduação, Passeggi (2011, p. 151) observa que, no momento inicial de rememoração livre, "[...] em sua maioria, (as lembranças da escola) constituem-se em experiências fundadoras", acontecimentos cuja carga afetiva deixa marcas duradouras na trajetória do sujeito. É a memória de um tempo que passou, mas que, precisamente por ter sido precursora, não deixou de

marcar quem hoje trilha o caminho da docência.

Nas narrativas analisadas, o espaço escolar aparece, antes de tudo, como lugar de vínculo. A Professora Marielly Jesus descreve a escola como palco de pequenos rituais de sociabilidade que hoje soam quase que cinematográficos se olhado e visto com ternura, onde o trajeto até a escola cantado ao som de Justin Bieber[2] e One Direction, as paradas para tomar tereré[3] na casa de uma amiga, os desenhos pintados nos muros da instituição junto com a turma: "Eu me sentia uma artista, e essa atividade aproximava ainda mais toda a turma" (Professora Marielly Jesus, narrativa, 2026). A sala de aula, nesse relato, chega a ser nomeada como um lugar de refúgio: "minha sala de aula tornou-se um verdadeiro refúgio para mim, um lugar onde me sentia acolhida, como se fosse uma família" (Professora Marielly Jesus, narrativa, 2026).

A fachada da escola apresentada pela participante, reproduzida na Figura 1, registra ainda hoje os desenhos feitos por sua turma nos muros, mencionados em seu relato como parte da memória de pertencimento àquele espaço.

Figura 1 – Fachada da escola da infância – Professora Marielly

Fonte: Arquivo Pessoal – Professora Marielly Jesus – fotografia enviada à pesquisadora em 2026.

A permanência desses registros permite aproximar a materialidade do espaço escolar das lembranças da participante, evidenciando como determinados lugares permanecem vinculados às experiências e aos sentidos atribuídos a eles ao longo do tempo.

Na narrativa da Professora Giovana Lima fica evidenciado uma relação distinta com a memória escolar, marcada por lacunas: "Não tenho muitas memórias da época em que estudei na escola, pois tenho certa dificuldade para lembrar de alguns momentos" (Professora Giovana Lima, narrativa, 2026). É significativo, no entanto, que, mesmo diante dessa dificuldade de rememoração, duas lembranças específicas permaneçam nítidas e que, de certa forma, ambas estejam diretamente ligadas a vínculos afetivos vividos dentro do espaço escolar, cuja fachada a participante também apresentou como parte de seu relato (Figura 2). Assim, essa diferença entre os relatos ilustra bem o que Josso (2007) chama de pluralidade das formas de existencialidade, pois a memória escolar não se apresenta de modo uniforme entre os sujeitos, mas os fragmentos que resistem ao esquecimento, sejam eles muitos ou poucos, tendem a ser justamente aqueles carregados de maior densidade afetiva.

[2] Justin Bieber é um cantor pop canadense, e One Direction foi uma *boy band* britânica-irlandesa, ambos populares mundialmente entre o público infantojuvenil na década de 2010.

[3] Bebida típica do Centro-Oeste e Sul do Brasil, especialmente do Mato Grosso do Sul, preparada com erva-mate moída e água gelada, consumida coletivamente em uma cuia compartilhada entre os participantes.

Figura 2 – Fachada da Escola da infância – Professora Giovana

Fonte: Arquivo Pessoal – Professora Giovana Lima – fotografia enviada à pesquisadora em 2026 recuperada de arquivos pessoais.

Já a Professora Beatriz de Oliveira rememora sua trajetória escolar a partir de uma perspectiva mais abrangente do espaço vivido. Pois, em sua narrativa, a escola é apresentada como um lugar marcado por experiências felizes, amizades, brincadeiras e pelas relações estabelecidas com professores/as e colegas. Onde, ao recordar ela afirma que foi ali que "vivi momentos muito felizes, construí amizades verdadeiras e dei os primeiros passos na minha trajetória como estudante" (Professora Beatriz de Oliveira, narrativa, 2026). Diferentemente das narrativas anteriores, que se organizam em torno de episódios específicos, sua memória mobiliza o conjunto das experiências vividas na escola, mencionando o pátio, os corredores, as salas de aula, o recreio e o carinho das/os professoras/es como elementos que permanecem vivos em sua lembrança e que contribuíram para que aquele ambiente fosse percebido como um espaço de acolhimento e pertencimento.

Figura 3 – Fachada da escola da infância – Professora Beatriz

Fonte: Arquivo Pessoal – Professora Beatriz de Oliveira – fotografia enviada à pesquisadora em 2026.

O eixo mais expressivo entre os relatos analisados é justamente o papel do cuidado demonstrado por professores/as como experiência inicialmente marcante na construção da futura identidade docente das próprias narradoras. Sobre essa dimensão, a Professora Marielly Jesus relata um episódio preciso, em um momento em que se sentiu desprotegida, uma professora interrompeu a aula para declarar publicamente que se importava com ela e que qualquer ameaça deveria ser reportada primeiro a ela. A narradora é explícita quanto ao efeito duradouro desse gesto: "Essa atitude me fez sentir acolhida e protegida, deixando uma marca que levo comigo até hoje na minha prática docente" (Professora Marielly Jesus, narrativa, 2026).

A Professora Giovana Lima, por sua vez, narra a relação com uma professora da pré-escola em termos próximos ao parentesco: "Ela era muito atenciosa e cuidadosa, e eu sentia como se ela fosse uma segunda mãe para mim." Ao ser analisada a narrativa, ficou perceptível um vínculo com a professora ainda mais significativo, pois, segundo o relato, a professora sabia da ausência da mãe e, "de alguma forma, tentava me oferecer acolhimento e afeto" (Professora Giovana Lima, narrativa, 2026). Dentro do conceito de afetividade a autora Silva (2019, p. 173) entende como um fator importante no relacionamento entre professor e aluno e o ambiente de aprendizagem caracteriza que a docência envolve o professor em sua totalidade. Sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso comigo mesmo, com a sociedade e sua transformação. Ainda segundo Tassoni (2000, p. 3):

> As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Diante das narrativas, a lembrança que se converte em marca duradoura não é da ordem do conteúdo pedagógico, mas do gesto relacional, do cuidado como prática docente que se inscreve na memória e, décadas depois, se reencontra na própria maneira de ensinar dessas profissionais. Assim, é esse saber silencioso, de geração em geração, de alunos/as que se tornam professores/as, que a pesquisa biográfica ajuda a tornar visível de forma leve mas perceptível.

A tabela a seguir reúne elementos presentes nas narrativas das participantes, permitindo visualizar aspectos que emergem de suas experiências e das relações estabelecidas com a escola ao longo de suas trajetórias.

Tabela 1 – Elementos emergentes identificados nas narrativas das participantes

Elemento evidenciado nas narrativas	**Professora Marielly Jesus**	**Professora Giovana Lima**	**Professora Beatriz de Oliveira**
Relações familiares mediando a experiência escolar	Presença constante do avô acompanhando a vida escolar e posteriormente autonomia no percurso até a escola.	Ausência da mãe ressignificada pelo acolhimento da professora da Educação Infantil.	Não aparece explicitamente.
Experiências de amizade e convivência	Caminho até a escola, tereré, músicas, amizades que permanecem até a vida adulta.	Não enfatiza amizades, mas reconhece experiências vividas durante a adolescência.	Construção de amizades verdadeiras, brincadeiras e convivência cotidiana.
Significados atribuídos aos espaços da escola	Sala de aula como refúgio, muros da escola como lugar de criação coletiva.	Corredores da escola adquirem novo significado durante o retorno no estágio.	Pátio, corredores, salas e portões aparecem como espaços carregados de lembranças e pertencimento.

Professores/as como referência afetiva	Professora que a protegeu e marcou sua futura prática docente.	Professora percebida como "segunda mãe", oferecendo cuidado e acolhimento.	Professores/as lembrados/as pelo carinho e como inspiração para sua atuação profissional.
Memórias sensoriais do espaço escolar	Canções, caminhada até a escola, pintura dos muros.	Predominam lembranças de acontecimentos específicos.	Sons das crianças brincando, alegria dos intervalos, sensação de segurança e acolhimento.
Ressignificação da escola na docência	Retorna como professora e é reconhecida pela antiga docente.	Retorna durante o estágio se reconhecendo como futura pedagoga.	Reconhece que as experiências vividas orientam sua prática como professora de Educação Física, ainda que não apareça em sua narrativa o retorno físico à escola.

Fonte: Elaborada pela autora (2026), a partir das narrativas produzidas pelas participantes.

Os elementos apresentados na Tabela 1 não buscam reduzir as narrativas a categorias analíticas fixas, tampouco homogeneizar experiências que são singulares e tão ricas de significados. Pois, ao interpretar as lembranças produzidas pelas participantes, foi possível identificar que não se restringem à recordação de acontecimentos ou pessoas, mas também mobilizam experiências sensoriais, emoções e percepções do espaço escolar que é algo que, se torna tão rico dentro do método biográfico. Assim, na narrativa da Professora Beatriz de Oliveira o som das crianças brincando, a alegria dos intervalos e a sensação de acolhimento evidenciam que a memória é reconstruída também por meio das sensações associadas aos espaços vividos que podem despertar lembranças e momentos.

Essa compreensão se aproxima das reflexões de Neto e Santos (2017), que, ao investigarem memórias escolares por meio de narrativas autobiográficas em sua pesquisa, identificaram maior recorrência de lembranças relacionadas às experiências psicossociais, afetivas e relacionais do que propriamente aos conteúdos escolares, evidenciando que os sujeitos tendem a rememorar a escola a partir dos vínculos estabelecidos naquele contexto. Nas narrativas, as amizades, o acolhimento, o cuidado, os espaços de convivência e as relações construídas com professores/as e colegas ocupam lugar central nas memórias revisitadas, enquanto os conteúdos/metodologias aparecem de maneira quase que secundária no primeiro momento quando se revisita a escolarização. Assim, Alexandre (2016, p.496) sintetizou que "Não há desenvolvimento humano sem as diversas facetas e laços sociais, dentre elas a afetividade".

Outro eixo que emerge das narrativas diz respeito ao retorno ao espaço escolar em uma nova posição, não mais como aluna, mas como profissional da educação. A Professora Marielly Jesus narra o reencontro, durante uma substituição, com uma antiga professora de Educação Física, hoje responsável pela biblioteca da escola: "Com muito orgulho, saiu me apresentando para todos como sua ex-aluna. Foi um momento extremamente especial, que guardarei para sempre em minha memória" (Professora Marielly Jesus, narrativa, 2026). Já a Professora Giovana Lima, em um movimento semelhante, durante o estágio da faculdade, atribui a esse retorno um sentido de continuidade biográfica: "Dessa vez, porém, a sensação foi diferente, eu não estava entrando na escola como aluna, mas como futura pedagoga [...] percebi que estava construindo meu caminho profissional no mesmo espaço que fez parte da minha formação" (Professora Giovana Lima, narrativa, 2026).

Esse movimento de retorno, identificado nas narrativas das Professoras Marielly Jesus e Giovana Lima, e também na trajetória da pesquisadora, conforme relatado na introdução, mostra que a escola não permanece como um cenário estático das lembranças da infância e da adolescência. Ela apenas passa a ser continuamente ressignificada pelas experiências docentes ali vividas. Nessa direção, Santos, Bard e Sousa (2024, p. 17) afirmam que "[...] a presença de professores ordinários

com formação crítica tem potencial para transformar, com suas práticas, o lugar escolar em espaço escolar." Conforme colocados pelos autores, a compreensão desloca o entendimento da escola como um espaço meramente físico ou institucional, mas colocando também como um ambiente que ganha novos sentidos a partir das relações, das práticas e das experiências daqueles que a habitam.

Assim, o retorno evidenciado pelas narrativas à instituição onde estudaram revela um processo de atribuição de novos significados ao espaço escolar, agora vivenciado sob um outro olhar. Como assinala Costa (2023, p. 8), "[...] 'voltar para casa' está intrínseco à característica peculiar de que a profissão do magistério é a única em que o indivíduo ao terminar curso, escolhendo trabalhar na docência, não mudará de ambiente". As memórias da infância e da escolarização passam a dialogar com os desafios e as responsabilidades do exercício profissional, fazendo com que o mesmo lugar seja continuamente reconstruído pelas experiências presentes.

Entretanto, as narrativas analisadas permitem compreender que a potência formativa desse processo não se restringe ao retorno físico à escola propriamente dito. Ainda que esse reencontro potencialize a reflexão sobre a própria trajetória e que permaneça vivo dentro das narrativas, a relação construída com a instituição durante a escolarização permanece produzindo sentidos ao longo da vida profissional. Nessa direção, Costa (2023, p. 9) afirma que "A relação com sua escola eterna forjaria, inclusive, seus outros ambientes de trabalho, mesmo se essa volta não fosse concretizada". Assim, tal compreensão permite inferir que a escola de origem continua a habitar a constituição do sujeito-professor, influenciando sua maneira de compreender a docência, de se relacionar com os estudantes e de produzir sua prática pedagógica, independentemente de esse retorno ocorrer materialmente ou não em algum momento da sua vida. Desse modo, o espaço escolar deixa de ser apenas o cenário onde a formação inicial se realizou para se firmar como uma referência permanente, continuamente ressignificada pelas experiências, pelas memórias e pelos sentidos que acompanham a trajetória docente.

Considerações Finais

O caminho investigativo escolhido e desenvolvido nesta pesquisa permitiu compreender que o retorno das participantes ao espaço escolar anteriormente vivido como alunas, possibilitado pelas lembranças que permanecem vivas e pelas contribuições da pesquisa narrativa, constitui um movimento de produção de sentidos sobre a própria trajetória docente. Longe de representar um reencontro com um passado preservado, esse retorno evidencia que a escola é continuamente ressignificada pelas experiências que nela se constroem ao longo do tempo.

O mesmo espaço físico passa a ser habitado a partir de outra posição, fazendo coexistir, na narrativa, diferentes temporalidades e experiências que dialogam entre si. Portanto, nessa perspectiva, as narrativas revelam que a constituição docente não é um percurso previamente delineado, mas um processo tecido nas relações, nas vivências e nas interpretações que cada sujeito produz sobre sua própria história. Dito isso, Passeggi (2021, p. 111), contribui ao pontuar que "nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida." Assim, ao se conectarem, por meio da memória, aos espaços escolares que marcaram suas infâncias e juventudes, as participantes não apenas rememoram acontecimentos, mas reconstroem seus percursos formativos, atribuindo novas alusões às experiências vividas podendo se reconhecer, simultaneamente, como sujeitos constituídos pela escola e constituintes desse mesmo espaço.

Nesse movimento, foi possível compreender que a docência não se constitui apenas a partir da formação inicial ou da experiência profissional acumulada após a formação acadêmica, mas também das marcas deixadas pelas vivências escolares anteriores, quando ainda não se podia prever que futuramente também iriam ocupar o espaço como professoras.

Os resultados alcançados também reforçam a potência da abordagem narrativa como caminho

metodológico para compreender os processos de formação docente. Ao narrar suas experiências, as participantes não apenas recuperaram lembranças, mas produziram reflexões sobre elas, atribuindo novos significados às experiências vividas. Nesse sentido, a narrativa se constitui não apenas como um caminho investigativo, mas como um espaço de elaboração das próprias experiências, no qual as lembranças são revisitadas e ganham novos sentidos a partir do presente, permitindo acessar dimensões da formação que dificilmente seriam evidenciadas por outros percursos investigativos com a mesma riqueza e profundidade.

Assim, os achados desta pesquisa permitem compreender que a constituição da identidade docente se desenvolve de maneira constante, privilegiado pelas experiências vividas, pelas memórias que permanecem significativas e pelas sucessivas interpretações que os sujeitos realizam de suas próprias trajetórias. O espaço escolar, inicialmente experimentado na condição de estudante e posteriormente ocupado na condição de professora, se revela como um lugar privilegiado de produção de sentidos sobre si, sobre a profissão e sobre a educação, que dificilmente se pode encontrar e viver em outras áreas de formação.

Por fim, esta investigação não pretende encerrar as discussões acerca das relações entre memória, narrativas e formação docente. Ao contrário, abre possibilidades para novas pesquisas que aprofundem a compreensão de como diferentes experiências escolares, em distintos contextos e trajetórias, continuam participando da constituição dos/as professores/as ao longo de sua vida profissional. Cada retorno possibilita a abertura de novos capítulos interpretativos, nos quais o sujeito não encontra apenas o espaço de outrora, mas também uma nova versão de si mesmo. Assim, o lugar permanece fisicamente o mesmo, talvez com as mesmas janelas, bancos e corredores, mas o olhar que se projeta ao olhar para aquele lugar é transformado pelas marcas de relação construídas ao longo da existência, permitindo que novas compreensões emerjam sobre a própria formação e sobre as experiências que constituíram a identidade docente.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

COSTA, Waleska Rodrigues. A constituição do professor formador. **Revista nuestrAmérica**, n. 21, e7508813, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

NETO, Ingrid Luiza; SANTOS, Higor Barreira dos. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 561-571, set./dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista**

Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SANTOS, Julio Cesar Floriano; BARD, Raquel Quintina Pereira; SOUSA, Sandra Novais. Constituição da identidade docente em suas práticas cotidianas: diálogos entre Certeau e os métodos do espaço biográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024008, p. 01-20, 11 abr. 2024.

SILVA, Silvana Lovera. A dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

OS LIMITES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O GERENCIALISMO COMO ENTRAVE À AUTONOMIA ESCOLAR

Eixo 3 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Yara Cardoso de Almeida Lima[1]
André Luiz de Jesus Silva[2]
Solange Jarcem Fernandes[3]

Resumo
O trabalho efetua uma breve análise bibliográfica a respeito da presença de metas, índices de desempenho e modelos empresariais de eficiência (o gerencialismo), que esvazia o caráter político e participativo da gestão democrática, transformando o diretor e coordenador em meros cumpridores de ordens burocráticas, dentro do espaço escolar. A presença de elementos na legislação (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação), passa despercebida no quadro de aplicação estratégica de ações democráticas dentro da ordem pedagógica, inviabilizando possibilidades em torno da formação cidadã dos estudantes e da prática plena, e igualmente democrática, da autonomia escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática; Gerencialismo; Autonomia escolar; Gestão pedagógica; Educação básica.

Introdução

A proposta de trabalho aqui ensejada estabelece o diálogo entre autores a considerar a temática da gestão democrática na educação brasileira, sendo que tal quadro visa propiciar o melhor entendimento em torno do conceito de gerencialismo e seu vínculo com a ordem da produção e trabalho da gestão pedagógica. O objetivo central é através desse diálogo entre autores relacionados ao tema, estabelecer observações sobre a interferência da condicionante neoliberal na ordem da gestão pedagógica.

A considerar a tratativa vinculada a atuação dos membros da gestão pedagógica, aqui entendida enquanto membros da direção escolar e coordenação pedagógica[4], faz-se mister observar os conceitos norteadores relacionados ao trabalho da gestão, para fins de reconhecimento daquilo que é proposto por esses estudos, assim como o que é visto na Constituição Federal, tendo em vista a legislação ser aspecto relevante nas ações práticas da gestão pedagógica dentro do espaço escolar.

Logo, o presente trabalho está dividido em três partes: a primeira associada às tratativas vinculadas a atuação da direção escolar e da coordenação pedagógica no ambiente escolar, a

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). E-mail: yara.fortal01@gmail.com.
[2] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). E-mail: andre.11821@edutec.sed.ms.gov.br.
[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). E-mail: solangejarcem@gmail.com.
[4] A expressão gestão pedagógica está sendo usada aqui a partir da leitura de José Libâneo relacionada às funções da direção e da coordenação pedagógica, segundo a qual a direção escolar visa "[...] pôr em ação, de forma integrada articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas" (Libâneo, 2015, p. 177), sendo essas pessoas aqui compreendidas entre os professores.

considerar os autores que tratam conceitualmente e na esfera prática sobre as respectivas atribuições; a segunda, discorre sobre o quadro da gestão democrática, em sua condicionante conceitual, e sua relação com o previsto na Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); e a terceira parte estabelece a leitura sobre a presença do gerencialismo, enquanto conceito fundamentado pela ordem neoliberal e sua interferência no exercício da autonomia do trabalho da gestão pedagógica.

A atuação da gestão pedagógica no ambiente escolar

Ao se considerar as leituras correspondentes sobre o ambiente escolar, no sentido de melhor compreender a sua relação com a gestão escolar, parte-se da concepção de que na escola há o trabalho pedagógico presente em sala de aula, que está alicerçado sob a relações sociais que tornam o conjunto dos estudantes objeto do trabalho, produtores das atividades da turma e também consumidores do que é externalizado pela ordem docente (Paro, 2016, p. 41).

Frente a esse aspecto, a atuação da gestão escolar e da coordenação pedagógica se tornam relevantes enquanto eixo de proximidade entre a responsabilidade gestora e administrativa (vinculada à gestão) e o contato docente com vistas a qualidade do processo educativo (associada à coordenação), por meio de uma postura junto aos entes internos e externos da escola, como forma de estabelecer a pleno o exercício da construção cidadã, junto a ordem discente.

A se tratar da ordem do trabalho efetuado pela gestão escolar, faz-se mister considerar que as/os gestoras(es)

> [...] precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula. (Libâneo, 2015, p. 178).

Outrossim, cabe salientar que a gestão escolar está atrelada "[...] a administração escolar, enquanto mediação para a realização de fins pedagógicos, implica a coordenação do esforço humano coletivo com vistas à emancipação dos sujeitos, e não ao controle produtivo de mercadorias" (Paro, 2016, p. 41).

Desse modo, o estabelecimento das ações da direção escolar, precisa estar em consonância com o potencial de construção do ser cidadão presente na figura discente, a partir do contributo dos professores por meio da atuação pedagógica direta, qual seja àquela articulada com a exposição intencional e sistematizada dos conceitos científicos, de maneira a torná-los palatáveis aos sentidos da vida presentes no cotidiano em sociedade. Logo, "[...] a direção é a coordenação do trabalho conjunto de pessoas, de modo que, pelo esforço coordenado, a organização atinja seus objetivos. Dirigir significa orientar, guiar, coordenar a atividade de outros para fins comuns" (Libâneo, 2015, p.106).

A coordenação pedagógica, por sua vez, detém como identidade geral promover o equilíbrio na "[...] relação entre os membros da gestão, uma relação que assume dimensão fundamental na constituição identitária de todos os gestores" (Souza; Placco, 2017, p. 14), encaixando-se, portanto, enquanto profissional a potencializar as ações da direção escolar e da docência no propósito escolar frente ao acesso ao conhecimento científico e a sua relação com a sociedade, no que diz respeito ao entendimento inicial de suas contribuições.

Por isso, a coordenação pedagógica assume como desafio da própria atuação desconstruir a pauta com os professores pela condicionante do "mando-medo-obediência", no qual é a sua atuação pedagógica e de apoio à equipe que precisam se destacar na organização pedagógica, evitando assim o exercício de poder que impõe penalidades ou a distribuição de privilégios àqueles que

obedecem (Souza; Placco, 2017).

Diante desses aspectos, cabe a gestão pedagógica apropriar-se dos conhecimentos inerentes a sua própria prática, em associação ao contexto do espaço escolar e aos conhecimentos científicos, a fim de atender às demandas nela presentes enquanto eixo de possibilidades orientativas aos professores que "[...] estará capacitado a tirar proveito das condições já existentes e aprimorá-las, ou a transformar e criar outras pela sua iniciativa e iniciativa dos demais membros da escola" (Libâneo, 2015, p. 37). Portanto, é relevante estabelecer na gestão pedagógica a sua ligação direta, em ordem conceitual e de prática escolar enquanto prática democrática junto aos entes da comunidade interna.

Gestão democrática e sua significação com a Constituição Federal e a LDB

O preceito da gestão democrática da educação foi instituído na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A inclusão desse princípio na Carta Magna resultou de uma intensa mobilização dos movimentos sociais da educação durante o período de redemocratização, na tentativa de romper com a estrutura autoritária herdada do regime militar. Na década de 1980, a democratização do ensino no Brasil foi amplamente debatida por setores organizados da sociedade civil que defendiam a democratização tanto da sociedade quanto da escola. Objetivavam-se mudanças profundas nas práticas vivenciadas durante a ditadura militar (1964-1985), momento marcado pela supressão das liberdades democráticas (Saviani, 2013). Foi a partir desse cenário que se consolidou a articulação entre educação e democracia, impulsionando os processos que contribuíram para a positivação do princípio da gestão democrática da escola pública, na forma da lei, conforme preconiza o artigo 206, inciso VI, da Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

Concretizando o mandamento constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) buscou delimitar mecanismos de participação no cotidiano escolar. Em seu artigo 14, a legislação delega aos sistemas de ensino a normatização de gestão democrática do ensino público, ancorada em dois pilares fundamentais: a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e o envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes (Brasil, 1996). Sob a perspectiva da produção do conhecimento crítico, essa regulamentação não apenas descentralizou os processos decisórios, mas instituiu a escola como um espaço de direito e de deliberação coletiva. Ao atrelar a gestão pedagógica à construção soberana do PPP, a LDB buscou assegurar o exercício da autonomia em oposição aos modelos puramente técnicos e centralizadores de administração.

Demerval Saviani ainda propõe como um fator nexo frente ao cenário do trabalho educativo que permita o entrelaçamento intelectual entre a função docente e a esfera social, para fins de apoio à formação cidadã do estudante com vistas a viabilizar a prática democrática dentro do espaço escolar, com a seguinte atuação: produzir de forma direta e intencional em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de fatores. O papel da gestão pedagógica se torna imprescindível para promover condições objetivas onde o professor ensine com precisão e o aluno se aproprie do saber sistematizado. Essa apropriação do conhecimento científico, artístico e intelectual permite a formação da consciência crítica dos educandos.

Além disso, o princípio da gestão democrática deve ser compreendido e exercido por meio de um trabalho coletivo, que envolva a participação ativa de todos os segmentos da escola. Essa prática possibilita o exercício efetivo da democracia no ambiente educacional, ao promover a reflexão crítica e o repensar constante dos distintos papéis dos sujeitos envolvidos, bem como das ações desenvolvidas no interior da instituição (Fernandes; Monteiro, 2019, p. 43).

Contudo é relevante estar atento ao quadro das contradições que a educação por si só está exposta tendo em vista a atuação da estrutura social devotada à ordem capitalista. Carlos Cury engendra

> a educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de crítica das armas, pois a sua política (no conjunto das relações sociais) reside na contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. (Cury, 2000, p. 71).

Libâneo observa que os "objetivos da educação subordinam-se a outros objetivos sociais conforme interesses de classes e grupos sociais, ou seja, eles são eminentemente políticos, no sentido mais amplo" (Libâneo, 2015, p. 21).

Paro (2003) afirma que a gestão democrática constitui elemento indissociável da educação escolar, uma vez que disputas democráticas, em que envolvem também relações de poder, é atividade fundamental para o seu fim. Nessa perspectiva, a direção escolar não pode ser reduzida a uma função gerencial, pois sua atuação está vinculada à representatividade, mediação do trabalho pedagógico e à garantia do direito à educação.

Ao aspecto relativo à coordenação pedagógica, em caráter somatório, a preocupação com a ordem de atuação democrática tende a propor perda no potencial dessas forças de apoio, em decorrência da falta ou a mal planejada presença de formação continuada na função deste profissional, "[...] tornando-o capaz de identificar, nessas funções, as questões de poder que perpassam seu agir e que exigirão dele escolhas e tomadas de decisão concernentes a essas relações" (Souza; Placco, 2017, p. 25). Pois a partir do instante em que não há o domínio sobre essas funções, a chance de se deixar tomar pelas contradições estabelecidas pela ordem vigente, sem a consciência crítica da própria atuação na escola, tende a levá-lo ao quadro de gerencialismo.

Gerencialismo e sua presença nas ações escolares

A integração dos modelos gerencialistas no âmbito da gestão escolar tem ocasionado mudanças significativas no cotidiano das instituições educacionais, com efeitos diretos sobre o exercício da autonomia pedagógica e administrativa dos gestores. Segundo os autores como Paro (2016) e Libâneo (2015), a adoção de metas, indicadores de desempenho e padrões de eficiência impõe uma lógica burocrática que muitas vezes sufoca a ação política e participativa intrínseca à gestão democrática.

No espaço escolar, os gestores pedagógicos estão submetidos a demandas administrativas e controles externos que reforçam o papel de executor de políticas impostas, deixando para um segundo plano, o protagonismo na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o diálogo efetivo com professores, estudantes e comunidade (Cruzetta, 2023). Isso implica um cenário em que a direção e a coordenação pedagógica dedicam tempo específico à prestação de contas e cumprimento de normativas, limitando a disponibilidade para interlocuções pedagógicas substantivas.

Portanto, os impactos práticos do gerencialismo refletem não apenas em aspectos administrativos, mas também na qualidade da educação oferecida, uma vez que a rotina escolar passa a ser orientada predominantemente por partes externas, em detrimento da construção coletiva e do desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos. Destacar tais consequências permite compreender a complexidade dos desafios enfrentados pela gestão pedagógica na atual conjuntura educacional brasileira, contribuindo para o debate sobre possíveis caminhos para a superação desse modelo e a efetivação da autonomia escolar.

O quadro de autonomia escolar permite promover ações de desenvolvimento pedagógico junto aos estudantes, considerando o contexto no qual se encontram, favorecendo a formação crítica e a cidadania desses sujeitos. Conforme destaca Moacir Gadotti (2001, p. 39), a autonomia da escola não deve ser entendida como um fim em si mesma, nem uma concessão burocrática do Estado, mas sim

como um processo contínuo de construção coletiva e de auto-organização da comunidade escolar. Essa compreensão conecta-se diretamente com o papel da gestão pedagógica, especialmente da direção e coordenação escolar, que, segundo Libâneo (2015) e Paro (2016), têm a responsabilidade de mediar o trabalho conjunto de forma a garantir um ambiente propício à participação democrática e à reflexão crítica no espaço escolar.

Nesse sentido, o princípio da gestão democrática, consolidado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça a importância da participação ativa da comunidade escolar como elemento central para o exercício da autonomia descrita por Gadotti. Entretanto, essa autonomia plena encontra resistências no contexto da emergência do gerencialismo, cuja lógica neoliberal impõe modelos empresariais, metas e avaliações centralizadas que comprometem a autonomia real da gestão pedagógica. Nesse panorama, a autonomia da escola torna-se limitada, marcada por contradições entre o ideal democrático e as práticas gerenciais que priorizam eficiência e controle, esvaziando o caráter político e participativo da gestão escolar.

Segundo o autor, a autonomia está essencialmente voltada à elaboração e vivência do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ela acontece quando a escola e seus envolvidos tomam posse e constroem sua própria realidade, sem cópias, rompendo com a padronização centralizadora para que a comunidade (direção, coordenação[5], professores, funcionários, pais e estudantes) decida seus projetos educativos, administrativos e financeiros. Se a comunidade não tiver voz, vez e poder de decisão, a autonomia escolar não acontece, e a autonomia virá só pela obediência disfarçada. Logo ela se torna um objeto terceirizado do Estado, uma mera "autonomia" para executar o que já vem determinado de cima.

Importante salientar que "[...] no Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente" (Libâneo, 2015, p. 184). Logo, cabe observar que a falta de um critério formativo devotado a maior especialização desses profissionais dá abertura para uma condição pouco atenta aos meandros do exercício da função em si, assim como permite maior aproximação com projetos externos à ordem pública e escolar.

Em sequência, também é necessário observar as contribuições de Vitor Paro. Conforme o autor, o cenário da gestão escolar está vinculado a uma profunda contradição entre a administração formal (voltada à racionalidade capitalista de controle de recursos e burocracia) e a natureza essencialmente democrática do ato educativo. Paro defende que a gestão escolar não deve executar a administração empresarial, uma vez que a educação não almeja o lucro e nem um produto final, mas sim sujeitos histórico-sociais. A escola deve mediar para ajudar esses sujeitos a se entender como parte da sociedade e transformá-la. Logo, é um processo humano, político e contraditório. Nesse sentido, em conformidade com pensamento de Paro, gestão não é mandarnem controlar. Direção e coordenação são ponte, que devem mediar tudo que acontece na escola, de modo a garantir que a comunidade decida qual das ferramentas é melhor para o aluno aprender como ser humano e se constituir como sujeito crítico e reflexivo.

Licínio Lima, por sua vez, observa a lógica do mercado associada a "modernização gerencialista", "autonomia decretada" ou "democracia de fachada", de modo a promover um eixo de estabilização do controle econômico sobre a perspectiva de desenvolvimento humano e social, o que por si só influi no desenvolvimento aquém do esperado para a formação cidadã, sendo também relevante considerar o espaço das avaliações e análise de dados como eixo estruturante para o estabelecimento do quadro alienante do trabalho da gestão, sendo também extensível ao trabalho docente, de modo a reforçar o entendimento contributivo de Cury, sobre o cenário das contradições na educação.

[5] Enquanto atribuição específica da Coordenação Pedagógica, em relação ao PPP, cabe a ela "[...] coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e outros planos e projetos da escola" (Libâneo, 2015, p. 180).

A gestão escolar enfrenta uma contradição entre a burocracia formal e a necessidade democrática da educação. Conforme Stephen Ball (2003), a adoção do gerencialismo na educação está inscrita em amplas transformações ideológicas vinculadas ao neoliberalismo, em que as instituições educacionais passam a ser compreendidas como empresas que devem ser geridas com eficiências e responsabilizadas por meio de indicadores de desempenho, mecanismos de mercado e competição. Essa ênfase na eficiência e controle redefine os papéis dos gestores educacionais, diminuindo suas funções a mero cumprimento de políticas impostas externamente, o que exige a autonomia profissional e a participação democrática.

Considerações Finais

Esta análise revelou os limites impostos pelo gerencialismo à efetivação da gestão democrática na educação básica, especialmente no que tange à autonomia pedagógica e administrativa dos gestores escolares. Este breve estudo bibliográfico evidenciou que a introdução de metas, indicadores de desempenho e modelos de gestão inspirados na lógica empresarial ampliam o controle burocrático sobre as escolas, em detrimento da efetiva participação da comunidade e restringindo o protagonismo da direção e coordenação pedagógica no processo educativo.

É evidente que essa tensão entre burocracia e democracia resulta em desafios concretos no cotidiano das instituições, nos quais os gestores se veem pressionados a priorizar a prestação de contas e o cumprimento de normativas às custas de práticas educativas colaborativas e reflexivas. Esse contexto compromete a autonomia escolar, a qualidade do ensino e fragiliza o Projeto Político-Pedagógico como instrumento legítimo de construção coletiva e de promoção da cidadania.

Ademais, o trabalho reforça que a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB, trazem importantes fundamentos para a gestão democrática, mas sua efetivação exige resistências frente às contradições advindas da agenda gerencialista neoliberal, que culminam na "autonomia formal" mais aparente do que real. Observa-se, no entanto, que as reflexões aqui apresentadas têm limitações quanto à abrangência empírica, por se basearem em análise bibliográfica sem investigação de campo direta. Futuras pesquisas podem aprofundar o tema por meio de estudos qualitativos com diretores, coordenadores, professores e comunidade escolar para captar as nuances da gestão democrática em contextos variados.

É fundamental que as políticas públicas e os programas de formação contínua favoreçam para potencializar o papel político e pedagógico da gestão escolar, por meio de instrumentos que garantam a participação efetiva da comunidade e a autonomia real da escola, em consonância com o projeto democrático de educação.

Diante do exposto, o presente estudo busca fomentar a reflexão crítica e o debate necessário para superar os entraves do gerencialismo, consolidando uma gestão escolar comprometida com a democracia, a qualidade e a justiça social na educação.

Referências

BALL, Stephen J. A alma do professor e os terrores da performatividade. **Journal of Education Policy**, 2003, v.18, n.2, p. 215-228).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição***:* elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7° edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZETTA, Danieli D'Aguiar. **Gestão escolar da educação infantil brasileira**: base jurídica, tendências e perfil. 2023. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

FERNANDES, Silvana Jacintho; MONTEIRO, André Luiz. Análise do perfil, papel e processo formativo de coordenadores pedagógicos no contexto do programa escola de gestores. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2019.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4° edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6° edição. São Paulo:Eccus Editora, 2015.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical***:* Paulo Freire e a governação da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17° edição. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4° edição. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.29, n.2, p. 207-221, 2013.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.